دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

٤٩

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد التاسع والأربعون (جزء ثان) .. مايو ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

obeikan.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 التحريـــر :

• **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـر**

أعضاء هيئة التحرير :

• **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـة**
• **أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق**
• **د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـة بني سويف**
• **د / عطيات محمد يس..كلية التربيـة جامعـة بنهـا مصـر**
• **د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر**
• **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـة 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 (٤٩) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	"تقويم منهج العلوم النفسية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الثانوية التجارية في ضوء المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى"..إعداد : د/ شعبان عبد العظيم أحمد	١١ ـ ٦٧
٢)	تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية .. إعداد : د/ جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي .	٦٩ ـ ١٠٣
٣)	"أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي".. إعداد : دكتورة / صفاء محمد علي محمد أحمد	١٠٥ ـ ١٥٩
٤)	" دراسة المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات" .. إعداد : د / هدى أمين عبد العزيز أحمد	١٦١ ـ ١٨٨
٥)	" فعالية العلاج بالمعنى فى تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعى" .. إعداد : د/ صالح فؤاد محمد الشعراوي	١٨٩ ـ ٢٢٨
6)	"Factors affecting King Khaled University staff members' attitude towards using e-learning in the light of a Modified Technology Acceptance Model " *by : Mona Salem Mahmoud Za'za*	229-262
7)	"The Effect of Extensive Reading on Developing Students' Linguistic Competence in L2 as Perceived by Third and Fourth Year English Majors at AL-Quds Open University" .. *by ; Ziyad Ahmed Ibrahim Tanni*	263-282

openkan.com

تعريف بالمجلة :

((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 بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث 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 الإنسانية 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 التاسع والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **"تقويم منهج العلوم النفسية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الثانوية التجارية في ضوء المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى" .. إعداد : د/** شعبان عبدالعظيم أحمد .

وثانيها بعنوان : **تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية .. إعداد : د/** جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي .

وثالثها بعنوان **"أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي".. إعداد : د /** صفاء محمد علي محمد أحمد .

ورابعها بعنوان **" دراسة المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات" .. إعداد : د /** هدى أمين عبد العزيز أحمد .

وخامسها بعنوان : **" فعالية العلاج بالمعنى فى تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعى" .. إعداد : د/ صالح فؤاد محمد الشعراوي .**

وسادسها بعنوان :

"Factors affecting King Khaled University staff members' attitude towards using e-learning in the light of a Modified Technology Acceptance Model " by : *Mona Salem Mahmoud Za'za*

وسابعها بعنوان :

"The Effect of Extensive Reading on Developing Students' Linguistic Competence in L2 as Perceived by Third and Fourth Year English Majors at AL-Quds Open University" .. by ; *Ziyad Ahmed Ibrahim Tanni*

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

obeikan.com

البحث الأول:

" تقــويم منهــج العلوم النفسية في الصفــوف الثــلاثة الأخيــرة من المرحلة الثانوية التجارية في ضوء المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى"

إعــداد :

د/ شعبان عبد العظيم أحمد
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
(تخصص طرق تدريس علم النفس)
كلية التربية جامعة أسيوط

obeikan.com

" تقـويم منهـج العلوم النفسية في الصفـوف الثـلاثة الأخيـرة من المرحلة الثانوية التجارية في ضوء المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى"

د/ شعبان عبد العظيم أحمد

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الى تقويم منهج العلوم النفسية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الثانوية التجارية في ضوء المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى من خلال الكشف عن مدى توافر هذه المعايير فى المقررات الثلاثة ، وقد حاولت الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة التي اقترحتها التي تتمثل في إلى أي مدى تتوافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى فى مقررات العلوم النفسية للصفوف الثالث والرابع والخامس من المرحلة الثانوية التجارية ، وذلك من خلال تحليل المحتوى ، وكانت أداتها معايير تم اشتقاقها من مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بهذا المجال ، وتمثلت عينة الدراسة فى كتب العلوم النفسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية التجارية حيث تم تحليلها وانصب التحليل على محتوى وأسئلة هذه المقررات الثلاثة لمعرفة مدى تضمينها للمعايير ، وتم التأكد من صدق وثبات التحليل ، وقد دلت نتائج تحليل كتب العلوم النفسية على ضعف تحقيق المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى فيها حيث لم تتوفر العديد من المعايير فى المقررات الثلاثة كما أن هناك العديد من المعايير توفرت لكن توفرت بدرجة ضعيفة للغاية .

Evaluation of Psychological sciences Curriculum in the last third class in commercial secondary stage in light of necessary criteria of Developing creative thinking skills

Shapan Abd Elaziem Ahmed sayed

Abstract

The study aimed to evaluative the psychological sciences curriculum of the last third class of commercial secondary stage in light of the essential criteria to developing the skills of creative thinking through discovering including criteria in the third courses. The study tries to achieve its aims through response on the suggested questions to discover the scope of including criteria in the last third courses (third – fourth – fifth) courses of commercial secondary stage, through content analysis , the instrument was criteria separated from educational literature and researches and previous study related this domain (aspect), the sample of study is the courses of psychological sciences in the stage of commercial secondary , those courses researcher analysis the content and questions those three courses to know scope of including criteria in the courses , researcher certain of validity and reliability of the instruments study. Results of the content analysis reached to that criteria availability in low level, which necessary for developing creative thinking, when a lot of criteria not availability and including in three courses , and most criteria availability in low level .

- **مقدمة** :

مما لا شك أن المعرفة وحدها ليست قادرة على تحقيق وظائف العملية التربوية التي تتمثل في إعداد الفرد لمواجهة التحديات والمشكلات المعاصرة Complementary Problems، والتربية المثلى في عصرنا هذا هي التي ترعى التفكير التباعدى الابداعى Divergent Thinking ، وتسعى إلى إعداد النشئ للحياة والعمل الخلاق Creativity Work ، وذلك بمداومة البحث عن الأفضل في الشكل والمضمون Context & Appearance ، والأنسب من الطرق والاتجاهات في العملية التربوية ، وقد يحتاج هذا إلى تعديل النظام التعليمي حتى يواجه ويقابل أهداف وتطور المجتمع واستغلال الطاقات الإبداعية .

وشغلت قضايا التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص حيزاً كبيراً من اهتمام المفكرين والتربويين في كثير من دول العالم، لما لها من دور عظيم في إيجاد أفراد منتجين قادرين على اتخاذ القرارات Making Decision ، فيجب إفساح المجال للخيال Imagination والإبداعية، فهما يمثلان أوضح مظاهر حرية الإنسان، إذ إن القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى هذا التنوع في المواهب، والشخصيات في أي حضارة Civilization كانت ، وينبغي أن تتاح للأطفال والشباب جميع الفرص الممكنة للاكتشاف Discovering، والتجريب Experimental، ليكملوا العرض الجذاب Attractive Show لما استطاعت الأجيال السابقة Previous Generation أو الراهنة إبداعه في المجالات المختلفة (عبدالحكيم الصافي وسليم قارة،٢٠١٠،١١١).

ويعتبر التفكير الإبداعي من أكثر أنواع التفكير تداولا عند العلماء والتربويين، ويرتبط بظاهرة إنسانيه Humanistic Phenomena أعم وهي الإبداع التي أصبحت مطلب العصر الحديث ، ويعرف وليد صوافطة (٢٠٠٨) التفكير الإبداعي على أنه " قدرة الفرد على إنتاج شيء جديد ، أو الوصول إلى حلول جديدة ". وقد ظهرت العديد من البرامج التربوية لتنمية مهارات التفكير المختلفة عامة والتفكير الإبداعي بشكل خاص مثل: برنامج الحل الإبداعي للمشكلات لأرسبون(Osborn)، ومهارات التفكير لتابا(Taba)، وبرنامج البناء العقلي لجيلفورد(Guilford)، والبرنامج التعليمي الإثرائي لفيورستين(Feuerstein)، وبرنامج المنج لكوفنجتن ورفاقه(Kofengton)، وبرنامج كورت (CoRT) لتعليم التفكير لإدوارد ديبونو، ويعتبر الأخير من أشهر برامج تعليم التفكير، حيث لقي انتشارا واسعا بين الدول(جروان،١٩٩٩) ويتضمن التفكير الإبداعي عدداً من العناصر الرئيسية التي تعتبر بمثابة مهارات التفكير الإبداعي وهي : الطلاقة، والمرونة، والأصالة وإدراك التفاصيل ، والتى يجب أن يتم تضمينها فى المناهج Curriculums والمقررات الدراسية لممارستها .

ويعتبر التعليم الفني أساس التنمية التكنولوجية Technological Development في كل المجتمعات ، وهو المنوط بإعداد الكوادر الفنية لانجاز خطط التنمية ، فهذا النمط من التعليم هو مفتاح القرن الحالي باعتباره تعليم

يمزج بين التطبيقات العملية Application Practical ونظريات العلم Theories Of Learning (محمد سيد أحمد ، ٢٠٠٩، ص١٠) ، ونادت العديد من الدراسات بأهمية تطوير التعليم الفنى ومناهجه لما له من أهمية في تنمية الطلاب العديد من المهارات العقلية والوجدانية والاجتماعية ، مثل دراسات غادة محمد ذكى (٢٠٠٣)، ودراسة محمد سيد أحمد (٢٠٠٩) ، عبدالعزيز محمد (٢٠٠٠)، وإبراهيم محمد عبدالله (٢٠٠٢)، محمد عبدالسلام (٢٠٠٢)، منال محمد كامل (٢٠٠٢)، فاطمة فاروق الشرقاوى (٢٠٠٥)، وزينب السيد(٢٠٠٧) ، Conway, M, et al (2012) ، Haveman , R (2012) ، Akbulut, B (2012) ، Conon,p (2012) .

وللمناهج أثر كبير في تنمية التفكير الابداعى لدى المتعلمين كما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسات عائدة منصور(٢٠١٣)، ورشيد النورى (٢٠٠٢) وسامية السنافى (٢٠٠٧) ، وعائدة منصور (٢٠١٢) ، وسندس العانكى (٢٠١١) وشيرين كامل(٢٠٠٨)، وعلى خربشة (٢٠٠٤) ، وناهد فورة وجميل الطهراوى (٢٠٠٤)، ومحمد الحامد وآخرون (٢٠٠٢) ، وسعد الأسمرى (١٩٩٨) و(Reynolds(1995، حيث أكدت هذه الدراسات على تنمية المهارات العقلية مثل التفكير الابداعى والتفكير الناقدCritical Thinking والتفكير التحليلي التاريخي Historical & Analysis Thinking من خلال تضمينها في محتوى ونظم تقويم المقررات الدراسية .

وتقويم المنهج من أهم خطوات تطوير المناهج الدراسية وله أهمية قصوى فمن خلاله يتم جمع الأدلة التى تساعد على تحديد مدى فاعلية المنهج ، ومدى تحقيق المنهج لأهدافه ، كما أن من خلال تقويم المنهج يتم الوقوف على نواحى القوة والضعف الموجودة بالمنهج ، وكذلك تقويم منتجاته وبيانات مخرجاته وبالتالى تطويره وعلاج نواحى القصور (Alkin&McNeil,2002,3191-3195) وقد بحثت العديد من الدراسات والبحوث فعالية تقويم مناهج التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة مثل دراسة (هزاع عبدالودود ، ٢٠١١، ١٤٣- ١٨٣) ودراسة محمد صلاح (٢٠٠٩)، ودراسة (مندور عبدالسلام ، ٢٠٠٦، ٥٩- ١٣١) ودراسة على سيد (٢٠٠٥) ، ودراسة إبراهيم غنيم وعبدالحكيم رضوان (٢٠٠٢ ٣٢٣- ٣٦٢) ، ودراسة أمانى محمد(٢٠٠٣)، ودراسة Adiguzel & Cardak (2009)، ودراسة (Spiel & et al,2006,430-450)، ودراسة Baybars & Kocakulah (2009) ، ودراسة (Hakan,K.and Seval ,F.,2011,68-99) ، ودراسة (Roxburgh et. Al.,2008,881-889) ، ودراسة ألفت محمد عودة (٢٠٠٣) حيث أكدت على ما للتقويم من أهمية فى تطوير المناهج الدراسية .

ومن الضروري أن تتماشى المناهج الدراسية من حيث محتواها ومستواها مع مستويات المتعلمين العقلية واهتماماتهم السيكولوجية (أحمد عبادة ، ٢٠٠١ ٩٥-٩٦) ، وهناك العديد من المتطلبات من المهم توافرها حتى تسهم المناهج في تنمية القدرات الإبداعية عند المتعلمين ، وتتمثل هذه المتطلبات فى تضمين المناهج الدراسية قضايا ومشكلات Proplems & Issuses تهم المتعلمين، حيث

يدفع ذلك المتعلمين إلى البحث عن حلول متباينة ، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرة الطلاب على توليد الأفكار ، وإشباع المناهج لدافع حب الاستطلاع Curiosity Motive لدى المتعلمين ، وإثراء Enriching المناهج الدراسية بأنشطة مختلفة ، وتضمين محتوى المناهج الدراسية لخبرات متنوعة تتضمن مجالات متباينة Various Aspects فكريا، وصياغة المناهج الدراسية وتدريسها بطريقة مرنة Flexible Method ، وتبنى المنهج التكاملي Integrated Curriculum عند بناء المناهج الدراسية ، وتحدى محتوى المنهج لقدرات الطلاب العقلية لأن التحدي Challing يدفعهم إلى البحث والتفكير(رشيد النورى البكر ، ٢٠٠٢، ١٢٤. ١٢٧).

ويشير إبراهيم عبدالستار (١٩٩٩، ٢٦٤- ٢٧٦) إلى أنه عند إعادة صياغة المناهج الدراسية يجب أن تقدم بطريقة تسهم في إثارة الإبداع وتنشيطه Activate & Stimulate Creativity، فيجب أن تشجع المناهج على إعطاء أفكار إبداعية متنوعة عن الموضوعات المدروسة ، وأفكار جديدة وأصيلة Ideas Originality وتشجع على تنمية الثقة بالنفس Self-Esteem والثقة في الادراكات Perceptions والأفكار الشخصية الخاصة بالمتعلمين، حيث إن تعليم الطلاب وإكسابهم المهارات خاصة المهارات الإبداعية من أهم أهداف التربية الحديثة .

وتلعب مقررات العلوم النفسية بالمرحلة الثانوية التجارية دوراً كبيراً في تحقيق أهداف المرحلة الثانوية التجارية وأهداف التعليم التجاري ورسالته من خلال ما تقدمه هذه المقررات من معارف ومهارات وغيرها من جوانب التعلم المتباينة في مختلف نواحي الحياة ، وانطلاقا من أهمية الدور الذي تلعبه مناهج العلوم النفسية في تنمية مهارات التفكير والتفكير الابداعى والتي أصبحت معيارا أساسيا وهدفا رئيسيا واجب التحقيق ، وبسبب ندرة الدراسات حول مهارات التفكير والتفكير الابداعى في محتوى مقررات العلوم النفسية بالمرحلة الثانوية التجارية ، وذلك في حدود علم الباحث ورغبة في الوقوف على الدرجة الأولى من سلم تطوير المناهج بصفة عامة ومناهج العلوم النفسية بصفة خاصة ألا وهى مرحلة تقويم مناهج العلوم النفسية في ضوء أكثر المعايير أهمية وهو مهارات التفكير الابداعى (التباعدى) جاءت الدراسة الحالية لتلقى الضوء على واقع مهارات التفكير الابداعى في محتوى وأسئلة مقررات العلوم النفسية والتعرف على درجة مساهمة مقررات علم النفس للصفوف الثالث والرابع والخامس من مرحلة التعليم الثانوي التجاري نظام الخمس سنوات في تنمية مهارات التفكير الابداعى وذلك بتحليل محتواها وأسئلتها .

- **مشكلة البحث** :

تتضمن المدارس الثانوية التجارية مدارس نظام الثلاثة سنوات ومدة الدراسة بها ثلاثة سنوات بعدها يمكن للطلاب التقدم للمعاهد الفنية أو كليات التعليم المفتوح ، والمدارس نظام الخمس سنوات والتي تسمى بالمدارس الثانوية التجارية التجريبية المتقدمة ، ومدة الدراسة بها خمسة سنوات يمكن للطالب بعدها الالتحاق بكليات مثل كليات التجارة وكليات التجارة بريد ، و يدرس طلاب

المرحلة الثانوية التجارية ثلاثة مقررات للعلوم النفسية الأول يسمى "علم النفس التجاري " ، وهو مقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس نظام الخمس سنوات والصف الثاني الثانوي التجاري بالمدارس نظام الثلاث سنوات ومقرر أيضا على طلاب المدارس الفندقية السياحية " الصف الرابع الثانوى" وعلى طلاب الصف الثانى من مدارس الادارة والخدمات ، والمقرر الثاني هو مقرر "سيكولوجية العلاقات الإنسانية" وهو مقرر على طلاب الصف الرابع الثانوي التجاري ، والثالث يسمى مقرر "الإدارة والتوافق النفسي" ، وهو مقرر على الصف الخامس الثانوي التجاري .

وبينت الدراسات العلمية أن المخرجات التعليمية لنظام التعليم العام من معيار التفكير بصفة عامة يكاد يكون محبطا للآمال إلى حد كبير ، فالكثير من الطلاب الذين يحملون الثانوية ليسوا في وضع يؤهلهم لتفسير أو تقديم أدلة تتعدى الشرح الهامشي أو السطحي للمفاهيم والعلاقات علاوة على أنهم غير قادرون على تطبيق مضمون المعرفة التي اكتسبوها في حل المشكلات في العالم الواقعي (محمد جمل ، ٢٠٠٥)، حيث ازداد اهتمام العالم بموضوع تعليم التفكير خلال المواد الدراسية نظرا لان الطلاب الذين يعانون من انخفاض في قدرات التفكير يجدون صعوبة فى استيعاب المفاهيم المجردة عند حل المشكلات (عفت الطناوى ، ٢٠٠٧).

وقام الباحث بالنظر في أهداف مقررات العلوم النفسية وتحليلها فوجد أن معظم أهداف المقررات خلت من التركيز على مهارات التفكير العليا خاصة مهارات التفكير الابداعى ، فقد جاءت الأهداف تركز على الفهم والتذكر والمقارنة العقلية فقط ، ولم تركز على مهارات التفكير الابداعى كمهارات الأصالة أو المرونة أو الطلاقة أو إدراك التفاصيل ، وخلت من التركيز على الكليات والتكاملية بين الأهداف للثلاثة مقررات ولم تنطبق عليها المعايير الأخرى اللازمة للتفكير الابداعى ، وقد اتخذ الباحث ذلك دافعا للبحث والتحليل في محتوى وأسئلة كتب العلوم النفسية للوقوف على هل تتضمن (المحتوى ـ الأسئلة) المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى أم لا ؟، وذلك من منظور وايمانا أن المناهج والمقررات الدراسية تعمل على تنمية المهارات العقلية وغيرها من خلال تضمينها فى المحتوى الخاص بها كما اكدت العديد من الدراسات مثل دراسات عائدة منصور(٢٠١٣)، ورشيد النورى (٢٠٠٢) ، وسامية السنافى (٢٠٠٧) ، وعائدة منصور (٢٠١٢) ، وسندس العانكى (٢٠١١) ، وشيرين كامل(٢٠٠٨)، وعلى خربشة (٢٠٠٤) ، وناهد فورة وجميل الطهراوى (٢٠٠٤)، ومحمد الحامد وآخرون (٢٠٠٢) ، وسعد الأسمرى (١٩٩٨) التى أكدت على أهمية تضمين المهارات فى محتوى المنهج الدراسية كإتجاه لتميتها واكسابها للمتعلمين .

وبذلك تتمثل مشكلة البحث في محاولة تقصى واقع مساهمة كتب العلوم النفسية للصفوف الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الثانوية التجارية في تنمية

مهارات التفكير التباعدى من خلال الكشف عن مدى توافر المعايير اللازمة لتنميتها فى كل من محتوى وأسئلة المقررات السابقة ، وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى في منهج العلوم النفسية بالمرحلة الثانوية التجارية ؟

- **أسئلة البحث** :

تتمثل أسئلة البحث في التساؤلات التالية :

- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى فى مقرر علم النفس التجاري بالصف الثالث الثانوى التجاري . ويتفرع من هذا السؤال الفرعي السؤالين التاليين :
- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى فى محتوى مقرر علم النفس التجاري بالصف الثالث الثانوى التجارى ؟
- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى فى أسئلة مقرر علم النفس التجاري بالصف الثالث الثانوى التجارى ؟
- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى فى مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة بالصف الرابع الثانوي التجارى . ويتفرع من هذا السؤال الفرعي السؤالين التاليين :
- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى في محتوى مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة بالصف الرابع الثانوى التجارى ؟
- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى في أسئلة مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة بالصف الرابع الثانوى التجارى ؟
- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى في مقرر الإدارة والتوافق النفسي بالصف الخامس الثانوي التجاري . ويتفرع من هذا السؤال الفرعي السؤالين التاليين :
- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى في محتوى الإدارة والتوافق النفسى بالصف الخامس الثانوى التجارى ؟
- ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى في أسئلة مقرر الإدارة والتوافق النفسي بالصف الخامس الثانوي التجاري ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي :

- بناء مجموعة من المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى فى المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية الجارية .
- التعرف على مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى فى مناهج العلوم النفسية للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الثانوية التجارية .
- تقديم تصور مقترح فى ضوء النتائج التى تسفر عنها الدراسة لما ينبغى أن تكون عليه مناهج العلوم النفسية لكى تسهم فى تنمية لدى الطلاب .

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث فيما يلى :

- أهمية التفكير الابداعى فى هذا العصر ، فهو المدخل السليم لتوفير القيادات العلمية القادرة على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي .
- الإسهام فى تنمية التفكير عامة ومهارات التفكير الابداعى خاصة من خلال تضمينها فى المناهج الدراسية .
- ندرة الدراسات التى أجريت فى مجال التعليم الثانوى التجارى خاصة فى مجال التفكير
- الاهتمام بمهارات التفكير التى يحتاجها الفرد فى حياته الدراسية والحياة العملية فى عصر الانفجار المعرفى والتقدم العلمي والتكنولوجي .
- تفيد نتائج هذه الدراسة مخططي وواضعي المناهج فى توجيه العناية بتطوير هذه المناهج وتنمية مهارات التفكير الابداعى .
- الوقوف على نقاط القوة والضعف لغرض تعديل وتطوير هذه المناهج .
- تقييم هذه الكتب يعد احد أهم مناشط العملية التعليمية ، وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي ، لأنها الوسيلة التي تمكنا من الحكم على فاعلية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة إلى أنها تلعب دورا أساسيا في تقديم معلومات دقيقة إلى القيادات التربوية عن مدى فاعلية العملية التعليمية ككل .

- **مصطلحات البحث** :

- **التقويم** : Evaluation

يعرف مندور عبدالسلام (٢٠٠٦) تقويم المنهج بأنه عبارة عن إصدار الحكم على مدى جودةٍ المنهج من خلال الكشف عن نواحى القوة ومواطن الضعف فيه ، وذلك تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لعلاجها (مندور عبدالسلام فتح الله ، ٢٠٠٦، ٢٧) . ويعرف بأنه عملية تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحى النمو ، تهدف للكشف عن مواطن القوة والضعف فى العملية التربوية ، بقصد الاصلاح والتطوير ، وتحقيق الأهداف (أنور عقل ، ٢٠٠١، ٤٥).

ولغرض البحث يعرف بأنه الوقوف على مدى تضمين محتوى وأسئلة العلوم النفسية للمعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى .

- **التفكير الابداعى** : Creative Thinking

ويعرف بأنه عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة، والمرونة، والأصالة والإثراء بالتفاصيل Enriching Details "(نايفة قطامي،٢٠٠٥، ١٢٦).

ولغرض البحث يعرف التفكير الابداعى بأنه قدرة محتوى وأسئلة العلوم النفسية على تضمين مهارات التفكير الابداعى من خلال محتواه وقياسها من خلال مفرداته الاختبارية .

- **المعايير** : Standards

لغرض البحث تعرف المعايير بأنها المواصفات والخصائص والشروط الواجب توافرها فى محتوى وأسئلة العلوم النفسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى .

- **الإطار النظري للبحث** :

أصبح الاهتمام بالتفكير ضرورة ملحة في هذا العصر الذي يتميز بالتغيير السريع في مختلف جوانب الحياة، وأضحى تنمية التفكير عند المتعلمين هدفاً رئيسياً من أهداف التربية المعاصرة Complementary Education، ويحتل مكانة بارزة في البحوث التربوية الحديثة، من أجل إعداد جيل قادر على مواكبة هذا التغير، واستيعاب الكم الهائل من تطور المعرفة إلا أن التعليم في مدارسنا ما زال يركز على ضخ المعلومات إلى عقول الطلبة عن طريق التلقين في عصر يحتاجون فيه إلى مهارات التفكير لتساعدهم على معرفة قدراتهم العقلية Intellectual Abilities وبالتالي تنميتها واستثمارها بصورة تحقق لهم فهم أفضل لأحداث للحياة.

فقدٍ شغلت قضايا التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص حيزاً كبيراً من اهتمام المفكرين والتربويين في كثير من دول العالم، لما لها من دور عظيم في إيجاد أفراد منتجين قادرين على اتخاذ القرارات، كما يؤكد المختصون في التربية العلمية أن تدريس العلوم تتطلب تعليم الطلبة كيف يفكرون، ويؤكد Charlesworth & Lind أن العلوم ليست إلى حد كبير مجود ركام من معرفة معينة بقدر ما هي طريقة في التفكير والعمل، أي منحى لحل المشكلات (محمد جمل، ٢٠٠٨ ، ٢٥٨) ، وهنا نؤكد على مساعدة الطلبة وبخاصة الأطفال على اكتساب الطريقة العلمية في التفكير والبحث، أي التركيز على تعليم التفكير من خلال تدريس العلوم المتمثلة في عمليات العلم الأساسية وغيرها.

ويجب إفساح المجال للخيال Imagination والإبداعية، فهما يمثلان أوضح مظاهر حرية الإنسان، إذ إن القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى هذا التنوع في المواهب، والشخصيات في أي حضارة Civilization كانت، وينبغي أن تتاح للأطفال والشباب جميع الفرص الممكنة للاكتشاف Discovering، والتجريب Experimental، ليكملوا العرض الجذاب Attractive Show لما استطاعت الأجيال السابقة Previous Generation أو الراهنة إبداعه في مجالات مختلفة (عبدالحكيم الصافي وسليم قارة،٢٠١٠).

ولقد حظي التفكير الإبداعي باهتمام ملحوظ في العصر الحالي سواء في الدول المتقدمة أو النامية، وقد أشارت المهري(٢٠٠٥) أنه مع بداية عام ٢٠٠٠م أدركت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في اليابان أن الجامعات لا تراعي تنمية الإبداع لدى الطلاب من أجل تلبية احتياجات الأمة لتحقيق المزيد من التطور في القرن الحادي والعشرين ، وذكر ناير ويوسف (Nair, s & Yousf, N , 2011) أن

بدءا من عام ١٩٨٠م، ووزارة التربية والتعليم بماليزيا تركز على التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات Solving Problems المناهج الدراسية أيمانا منها أن القدرة على التفكير الإبداعي ومهارات حل المشاكل مهمة ويحتاج لمن يرعاهم بين التلاميذ، وهي مهارات قيمة تساعد التلاميذ في مواجهة مختلف التحديات على نحو فعال في الحياة، مثل حل مشاكلهم اليومية والمشاكل في مكان العمل في المستقبل.

ويعتبر التفكير الإبداعي من أكثر أنواع التفكير تداولاً عند العلماء والتربويين، ويرتبط بظاهرة إنسانيه Humanistic Phenomena أعم وهي الإبداع التي أصبحت مطلب العصر الحديث. ويعرف وليد صوافطة (٢٠٠٨) التفكير الإبداعي على أنه قدرة الفرد على إنتاج شيء جديد ، أو الوصول إلى حلول جديدة. كما انه " نشاط عقلي مركب وهادف يعمل على توجيهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية Original Outputs لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل" كما يحدد جيلفورد الإبداع بأنه " عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل Enriching Details"(نايفة قطامي،٢٠٠٥، ١٢٦). وقد بنيت العديد من البرامج التربوية لتنمية مهارات التفكير المختلفة عامة والتفكير الإبداعي بشكل خاص مثل: برنامج الحل الإبداعي للمشكلات لأرسبون(Osborn)، ومهارات التفكير لتابا(Taba)، وبرنامج البناء العقلي لجيلفورد(Guilford)، والبرنامج التعليمي ألإثرائي لفيورستين(Feuerstein)، وبرنامج المنج لكوفنجتن ورفاقه(Kofengton)، وبرنامج كورت (CoRT) لتعليم التفكير لإدوارد ديبونو، ويعتبر الأخير من أشهر برامج تعليم التفكير، حيث لقي انتشارا واسعا بين الدول(جروان،١٩٩٩)، ويتضمن التفكير الإبداعي عدداً من العناصر الرئيسية التي تعتبر بمثابة مهارات التفكير الإبداعي وهي : الطلاقة، والمرونة، والأصالة وإدراك التفاصيل ، وفيما يلي توضيح لهذه المهارات:

- **الطلاقة** (Fluency) :

وتشير إلى مجموعة الاستجابات الخاصة بكمية الأفكار التى يمكن إنتاجها في وحدة زمنية معينة ، أي سهولة توليد الأفكار بسرعة.(وليد صوافطة، ٢٠٠٨، ٤٠) ، فالشخص المبدع يكون متفوقا من حيث كمية الأفكار Quantity التي يقترحها حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة بغيره ، أي انه على درجة عالية من سيولة الأفكار وسهولة توليدها، وهنالك ثلاثة أساليب لقياس الطلاقة تتمثل فى سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق واحد ، والتصنيف السريع Fast Classification لكلمات في منبهات خاصة ، والقدرة على وضع كلمات في اكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات ذات معنى Meaningful .

- **المرونة** Flexibility :

وتعبر عن قدرة الفرد على توليد اكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة وتغاير الأفكار المتوقعة والشائعة لدى الفرد.(وليد صوافطة،٢٠٠٨) ، ويعرفها فتحى جروان(٢٠٠٨) بأنها قدرة الفرد على توليد أفكار متنوعة غير تلك الأفكار

المتوقعة ، فالشخص المبدع مطالبا لكي يكون على درجة عالية من المرونة حتى يكون قادرا على تغيير حالته العقلية لكي تناسب الموقف الابداعي Creativity Situation ، وهنالك مظهرين للمرونة وهما :

- **المرونة التلقائية** Spontaneous Flexibility :

وهي قدرة الشخص على ان يعطي عددا من الاستجابات المنوعة ، والتي لاتنتمي لفئة واحدة او مظهر واحد .

- **المرونة الكيفية** Adaptive Flexibility :

وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف او مشكلة معينة .

- **الأصالة** Originality :

وتعني التجديد والانفراد بالأفكار، وتختلف عن الطلاقة والمرونة من حيث أنها تعتمد على القيمة النوعية والنفور فيما يكرره الآخرون(محمد جمل ، ٢٠٠٨ ٥٨)، وتشير إلى إن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل أي لا يكرر أفكار الآخرين حيث تكون أفكاره جديدة وغير متضمنة للأفكار الشائعة . (هاشم جاسم السامرائي وآخرون ، ٢٠٠٠) .

- **إدراك التفاصيل** Perception Details :

وتعنى قدرة الفرد على فهم العناصر الجزئية الصغيرة المنبثقة من عموميات وأفكار ذات صبغة عامة ، وتتضمن هذه المهارة الى قدرة الفرد على استنتاج العلاقات Relationships بين الكليات والجزئيات ، وتمكن الفرد من الكل والجزء وإدراك العلاقات بينهما.

والتعليم الفني كغيره من أنواع التعليم يهدف الى تنمية مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير الابداعى خاصة نظرا، كما يهدف التعليم الفني إلى إتاحة الفرصة للعمالة الفني Technical labors لتحسين مستوياتها المهنية والمهارية والثقافية ، وتأهيل الطلاب للالتحاق بسوق العمل والتكيف السريع fast Adaptation مع حاجات سوق العمل ، كما يهدف إلى إنماء القيم الدينية والاقتصادية والاجتماعية ، وإنماء مهارات الطلاب اللغوية Verbal Skills بالقدر الذي يسمح له باستخدامها في التعبير عن نفسه شفهيا وكتابيا ، وكذلك فهم ومعرفة ظروف المجتمع بحيث يكون قادرا على تطويره ، وإنماء الاتجاه الايجابي Positive Attitudes نحو العمل ، ومعرفة وفهم أساسيات المعرفة الإنسانية Human Knowledge والعلمية المعاصرة ، وتنمية المهارات الابتكارية في مجال التدريب Training والعمل الفعلي Actual work (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٣).

ويعد المنهج وسيلة لغاية تتمثل في تدريب المتعلمين على حل المشكلات بطريقة إبداعية ومبتكرة غير مسبوقة ، والمشكلة التي تعانى منها مناهجنا الحالية في النظام التعليمي تكمن في أن التدريس يركز على الاهتمام بالجانب المعرفي Cognitive Domain ، وبهمل الاهتمام بالقدرات الإبداعية لدى المتعلم ، وبذلك تصبح المعرفة هي الهدف النهائي للعملية التعليمية ، وهذا يحدث في

جميع مراحل التعليم ، فالمنهج التقليدي Classical Curriculums يشكل نظاماً مغلقا يتم فيه تعليم الطلاب واختبارهم بطرق تؤكد على الحفظ والتذكر دون أن تركز على تنمية المهارات الإبداعية(Kessler, 2000) ، ويرى الخبراء أن بناء المنهج الذي ينمى المهارات والقدرات الإبداعية أمر ضروري لتربية جيل المستقبل الذي يستطيع إيجاد حلول جديدة للمشكلات المعاصرة C0mplementary Proplem ومشكلات المستقبل التي ستواجهه فى سوق العمل وفى الوسط الاجتماعي وفى البيئة المحيطة ، وبالإضافة إلى هذه المشكلات المادية والمحسوسة فان لتنمية المهارات الإبداعية دور كبير في حل المشكلات وتعميق الفهم المعرفي والذاتي (محمد الحامد وآخرون ، ٢٠٠٢، ٨٦).

وللمناهج أثر كبير في تنمية التفكير الابداعى لدى المتعلمين كأهم متغير مستقل مؤثر كما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسات شيرين كامل(٢٠٠٨)، وعلى خربشة (٢٠٠٤) ، وناهد فورة وجميل الطهراوى(٢٠٠٤) ومحمد الحامد وآخرون (٢٠٠٢) ، وسعد الأسمرى (١٩٩٨)، و(1995) Reynolds عائدة منصور(٢٠١٣)، ورشيد النورى (٢٠٠٢) ، وسامية السنافى (٢٠٠٧) ، وعائدة منصور (٢٠١٢) ، وسندس العانكى (٢٠١١) وغير ذلك من الدراسات والبحوث وهناك اتجاهات عديدة لتنمية القدرات الإبداعية عند المتعلمين من أهمها دمج مهاراته في المناهج والمقررات الدراسية وإكسابها للمتعلمين ، وهناك العديد من المتطلبات من الضروري توافرها حتى تسهم المناهج في تنمية القدرات الإبداعية Creative عند المتعلمين ، وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلي : (رشيد النورى البكر ٢٠٠٢، ١٢٤.١٢٧)

- تضمين المناهج الدراسية قضايا ومشكلات Proplems & Issuses تهم المتعلمين حيث يدفع ذلك المتعلمين إلى البحث عن حلول متباينة ، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرة الطلاب على توليد الأفكار .
- إشباع المناهج لدافع حب الاستطلاع Curiosity Motive لدى المتعلمين .
- إثراء Enriching المناهج الدراسية بأنشطة مختلفة .
- تضمين محتوى المناهج الدراسية لخبرات متنوعة تتضمن مجالات متباينة Various Aspects فكرياً.
- صياغة المناهج الدراسية وتدريسها بطريقة مرنة Flexible Method.
- تبنى المنهج التكاملي Integrated Curriculum عند بناء المناهج الدراسية.
- أن يتحدى محتوى المنهج قدرات الطلاب العقلية لأن التحدي يدفعهم إلى البحث والتفكير.
- وعند إعادة صياغة المناهج الدراسية يجب أن تقدم بطريقة تسهم في إثارة الإبداع وتنشيطه Activate & Stimulate Creativity، فيجب أن تشجع المناهج على إعطاء أفكار إبداعية متنوعة عن الموضوعات المدروسة ، وأفكار جديدة وأصيلة Originality Ideas ، وتشجع على تنمية الثقة بالنفس Self- Esteem والثقة في الادراكات Perceptions والأفكار الشخصية الخاصة بالمتعلمين، حيث إن تعليم الطلاب وإكسابهم المهارات خاصة المهارات الإبداعية من أهم أهداف التربية الحديثة (إبراهيم عبدالستار ،١٩٩٩، ٢٦٤- ٢٧٦).

ومن المتطلبات التى يجب توافرها فى محتوى المناهج الدراسية حتى تنمى التفكير الابداعى ما يلى :(http:// google)

- مراعاة التكامل Integration بين المواد الدراسية.
- أن تلبي المناهج الدراسية حاجات الطلاب وميولهم.
- أن يشجع محتوي المناهج الدراسية الطلاب ويدفعهم الي التفكير.
- أن يشجع محتوي المناهج الدراسية الطلاب علي التساؤل والبحث.
- أن ينمي المحتوي روح المبادرة والتجربة لدي الطلاب.
- أن يراعي محتوي المناهج الدراسية الفروق الفردية Individuals Different بين الطلاب.
- أن يفتح محتوي المناهج الدراسية المجال للطلاب للتفكير والتأمل والملاحظة Observation.
- أن يعرف محتوي المناهج الدراسية الطلاب بمحيطهم وبيئتهم.
- أن يتضمن محتوي المناهج الدراسية عددا من الأشكال والصور والرسومات التوضيحية Diagrams التي تزيد من شوق الطلاب للمعرفة الجديدة.
- أن يتضمن محتوي المناهج الدراسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تسهل عملية التعلم.
- أن يعرض محوي المناهج الدراسية بأسلوب شائق يبعث الارتياح في نفوس الطلاب.
- أن يعرض محتوي المناهج الدراسية بعدة أساليب مثل: أسلوب الحوار، وأسلوب القصة ، وأسلوب التخاطب المباشر.
- ينبغي أن يشارك في بناء محتوي المناهج الدراسية كل من له صلة بها من خبراء ومختصين ومعلمين.
- أن يعرض محتوي المناهج الدراسية مواقف ومشكلات تهم الطلاب وتتحدي تفكيرهم.
- الاعتماد في تنظيم محتوي المناهج الدراسية علي التنظيم السيكولوجي sychological Organization.

بالاضافة الى أن يسهم محتوي المناهج الدراسية في تنمية مجموعة من مهارات التفكير العليا التي تتناسب مع مستوي طلاب كل مرحلة دراسية ، وأن يستثمر محتوي المناهج الدراسية ما لدي المتعلم من خبرات سابقة ، ويعمل علي دمجها في البنية المعرفية للطلاب مما يجعل التعليم ذا معني Meaningful Learning ، وأن تتنوع التدريبات والتمارين التي يتضمنها محتوي المناهج الدراسية ، لكي تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدي الطالب وإتاحة المجال أمام الطلاب لاختيار بعض الموضوعات التي يرغبون تعلمها ، وأن تسهم أساليب التقويم Evaluation Styles في تنمية مهارات التفكير لدي المتعلمين وذلك عن طريق تنوعها ، وأن يفتح المجال أمام الطلاب للاشتراك في مناقشات تقويمية Evaluative Discussion ، وفتح المجال أمام الطلاب لتقويم أعمالهم وأعمال زملائهم ، ومراعاة مبدأ التدرج في عرض محتوي المناهج الدراسية كالسير من المحسوس إلي المجرد، ومن البسيط إلي المركب Complexable ومن

المعلوم إلي المجهول Ignorance ، وأن يتيح محتوي المناهج الدراسية المجال أمام الطلاب اختبار الفرضيات ومن ثم الحكم عليها ،وأن يتصف محتوي المناهج الدراسية بالمرونة Flexibility والقابلية للتعديل Modifying وفقا للحاجة.

ويشير محمد الحامد وآخرون (٢٠٠٢) إلى أن هناك معايير لابد أن تتوفر في المنهج الدراسي حتى يتم تنمية التفكير الابداعى من خلاله وتتمثل في المعايير التالية :

- تعزيز المحتوى للتكامل بين المواد الدراسية .
- تنمية المحتوى لمشاركة الطلاب في التعلم وزيادة تفاعلهم فيه .
- ربط المحتوى بالحياة العملية .
- تنظيم المحتوى لبنية المتعلمين المعرفية للتعلم ذا المعنى القائم على الفهم .
- تعزيز المحتوى للتعلم الذاتي Self- Learning لدى الطلاب .
- تنمية المحتوى لقدرات المتعلمين على حل المشكلات .
- تضمين خبرات تعليمية تعمل على تنمية القدرات الاستقلالية Independent Abilities.
- ربط المحتوى بخبرات الطلاب السابقة Previous Experience.
- تنمية المحتوى لمهارات التفكير الابداعى .
- تعزيز المحتوى للتعلم من مصادر متباينة .
- إتاحة المحتوى حرية الاختيار للطلاب .

ويقرر (Magnin ,1995) أن المنهج الذي ينمى قدرات التفكير الابداعى لدى الطلاب يجب أن يتصف بصفات منها تشجيع الأفكار الجديدة والغريبة دون نقدها أو الاستهانة بها وخلق بيئة صفية تمكن المتعلم من النموdevelopment والنجاح ، وإثارة دافعية Motivation الطلاب وحفزهم للتعلم وتعزيز ميولهم ، و إعطائه الحرية للعمل والتجريب Experimental ، وإبداء الرأي ، وأن يسهم في تكوين اتجاهات ايجابية Positive Attitudes نحو الإبداع واستخدام أنماط مختلفة من وسائل التقويم Evaluation ، على أن تتضمن جميع جوانب التعلم Aspects Of Learning ، وعرض محتوى المقرر بحماس وتشويق ، وتشجيع الطلاب على التفكير وطرح الأسئلة ، والابتعاد عن عمليات التذكر وإحلال الفهم محلها من خلال حل المشكلات ذات النهاية المفتوحة Open End ،والتأكيد على التجريب، وفرض الفروضHypothesis's Formulating ، والاهتمام بالأنشطة Activities التي تركز على إعمال العقل .

• دراسات سابقة تناولت تنمية مدى تضمين المناهج الدراسية لمهارات التفكير عامة والتفكير الابداعى خاصة :

قام الباحث بالاطلاع على دراسات وبحوث تناولت مدى توافر مهارات التفكير والتفكير التباعدى في محتوى المناهج الدراسية منها ما يلى :

١- دراسة رشيد النورى (٢٠٠٢) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق كتب العلوم الشرعية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في

ضوء المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى ، وقد حاولت الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة التي اقترحتها التي تتمثل في إلى أي مدى تتسق كتب العلوم الشرعية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي مع معايير تنمية التفكير الابداعى ، وذلك من خلال تحليل المحتوى ، وكانت أداتها معايير تم اشتقاقها من مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بهذا المجال ، وقد دلت نتائج تحليل كتب العلوم الشرعية على ضعف تحقيق المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى في كتب العلوم الشرعية ، في الصفوف الثلاثة الخيرة من المرحلة الابتدائية ، وأن نسبة التحقق تراوحت بين(١٤,٧٣٪) لمقرر الصف الرابع الابتدائي ، و(١١,٥٨٪) لمقرر الصف السادس الابتدائى ، كما تبين أن هناك مجموعة من المعايير لم تتحقق في أي كتاب من كتب العلوم الشرعية الثلاثة .

٢- **دراسة سامية السنافى** (٢٠٠٧) :

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة مساهمة كتب الاجتماعيات وممارسات المعلمات الصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعى في مستويين من مستويات مناهج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة في منطقة حولي التعليمية في دولة الكويت (المستوى المكتوب ، والمستوى المنفذ) ، وتكونت عينة الدراسة من كتب الاجتماعيات الأربعة التي يدرسها طلبة المرحلة المتوسطة وجميع معلمات الاجتماعيات بمنطقة حولى التعليمية ، وقد استخدمت أداتان لتحقيق أغراض الدراسة وهى قائمة مهارات التفكير الناقد وقائمة مهارات التفكير الابداعى ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مساهمة كتب الاجتماعيات في تنمية مهارات التفكير الناقد متوسطة وفى تنمية مهارات التفكير الابداعى ، وأن درجة ممارسات المعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابداعى منخفضة .

٣- **دراسة محمد سليمان** (٢٠٠٤) :

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع مهارات التفكير الابداعى في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية ، وإعداد برنامج لتنمية هذه المهارات ، وتكونت عينة الدراسة من مئة من طلاب الصف الثاني الثانوي الشعبة الأدبية فى أربع شعب من مدارس تربية أربد الثانية ، واعدت الباحثة قائمة بمهارات التفكير الابداعى الواجب توافرها فى مقررات التاريخ للمرحلة الثانوية ، كما تم إعداد برنامج مقترح لتنمية التفكير الابداعى ، وأظهرت النتائج تدنى مستوى مهارات التفكير الابداعى فى كتب التاريخ الاردنى المعاصر للصف الأول الثانوي الشعبة الأدبية ، كما أن الوحدة المقترحة من البرنامج المقترح لها أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الابداعى لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر التاريخ .

٤- **دراسة ناهد فورة وجميل الطهراوى** (٢٠٠٤) :

هدفت الدراسة إلى تحليل مضمون الامتحانات النهائية لمقررات علم النفس التربوي في جامعتي الأقصى والإسلامية خلال الأعوام من ١٩٩٩ إلى ٢٠٠٣ ، وركزت الدراسة على مدى اهتمام الامتحانات بإثارة التفكير الناقد والتحليلي والتفكير المستقل لدى الطلاب ، وأسفرت النتائج عن عدم احتواء الامتحانات على مهارات التفكير الناقد وبعض الاهتمام البسيط بمهارة التفكير المستقل والتركيز على التحليل إلى حد ما .

٥- دراسة محمد الحامد وآخرون (٢٠٠٢) :

سعت الدراسة إلى إعداد المواصفات والمعايير اللازمة لتنمية الإبداع من خلال المناهج الدراسية ، تم إنتاج وحدات تعليمية للصف السادس الابتدائى في المملكة العربية السعودية وفق المعايير المقترحة ، ومن ثم التأكد من تحقيقها للأهداف المرجوة عن طريق تجريبها ميدانيا ، وتوصلت الدراسة إلى قائمة لمعايير محتوى المناهج الدراسية تضمنت عدة مجالات منها ما يلى تنمية المحتوى لمهارات التفكير الابداعى ،وتعزيز المحتوى للتعلم من مصادر متباينة ،وإتاحة المحتوى حرية الاختيار للطلاب ،وتعزيز المحتوى للتكامل بين المواد الدراسية ،وتنمية المحتوى لمشاركة الطلاب في التعلم وزيادة تفاعلهم فيه ،وربط المحتوى بالحياة العملية ،وتنظيم المحتوى لبنية المتعلمين المعرفية للتعلم ذا المعنى القائم على الفهم ، وتعزيز المحتوى للتعلم الذاتي لدى الطلاب ، وتنمية المحتوى لقدرات المتعلمين على حل المشكلات ، وتضمين خبرات تعليمية تعمل على تنمية القدرات الاستقلالية ، وربط المحتوى بخبرات الطلاب السابقة .

٦- دراسة عائدة منصور (٢٠١٣) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مهارات التفكير في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد تمثل مجتمع الدراسة وعينته في محتوى كتب الدراسات من مرحلة التعليم الأساسي ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام قائمة بمهارات التفكير تم تطبيقها على عينة من موضوعات الكتب ، وتم تطبيقها مرة أخرى بعد فاصل زمني أسبوع ووجد أن هناك معامل ثبات عال بين التطبيقين(التحليلين) وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر المهارات توظيفا في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية هي مهارات التذكر ، ويليها في ذلك مهارة الاستنتاج ثم مهارة التوضيح ، كما أن المهارات الأكثر توظيفا في كتب الدراسات الاجتماعية هي على التوالي مهارات التذكر والاستنتاج والتطبيق والتوضيح ، بينما لم تحظ بعض المهارات باهتمام كافٍ والبعض الأخر لم يحظ بأي اهتمام ، والمهارات الأكثر توظيفا في كتب الجغرافيا للصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي هي على التوالي مهارات التذكر والاستنتاج والتطبيق والتوضيح ، وفى كتب التاريخ حظت مهارة التذكر باهتمام كبير ، وهناك مهارات لم تلاقى اهتمام كافى وتم إهمال بعض المهارات الأخرى .

٧- دراسة سندس العانكى (٢٠١١) :

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير المتضمنة فى مقررات الدراسات الاجتماعية وأدلتها في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء قائمة بمهارات التفكير الواجب توافرها في محتوى هذه المقررات ، وتم استخدام القائمة في تحليل محتوى عينة البحث التي اشتملت على ثلاثة أدلة في مادة الدراسات الاجتماعية وثلاثة كتب للطالب في هذه المادة ، ودلت نتائج الدراسة على أن كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة المذكورة وأدلتها قد تضمنت عدد من مهارات التفكير وبنسب

مختلفة متقاربة من مهارة لأخرى ومن صف لأخر ولا سيما مهارات التذكر وجمع المعلومات والتوليد التى حصلت على نسب مئوية عالية مقارنة مع مهارات التكامل والتقويم التي ضمنت فى المحتوى بنسب قليلة فى حين أن كلا من مهارة صياغة الأهداف ومهارة إعادة البناء ومهارة تحديد الأفكار الرئيسية ومهارة بناء المحكات وتحديد الأخطاء غير متوافرة فى هذه المقررات .

٨- دراسة عائدة منصور (٢٠١٢) :

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى توافر مهارات التفكير فى محتوى أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية بالمدرسة الثانوية للعلوم الاجتماعية بليبيا ، وتمثل مجتمع الدراسة وعينته في أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية لجميع صفوف المرحلة ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التفكير تم عرضها على المحكمين ، وتم عمل التعديلات الموصى بها ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المهارات توظيفا هي مهارات المستوى الأدنى خاصة مهارات التذكر والتوضيح وتدنى الاهتمام ببعض مهارات التفكير الأوسط باستثناء مهارة التفسير ، وعدم احتواء أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة التعميم ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن تدنى الاهتمام بمهارات التفكير الأعلى ، وعدم تضمين أسئلة المقرر مهارة الإبداع التي تتضمن العديد من المهارات الفرعية .

٩- دراسة سعد الأسمرى (١٩٩٨) :

هدفت الدراسة إلى تحليل كتب التاريخ للمرحلة الثانوية بنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الناقد ، والتعرف على مدى توفر هذه المهارة في مقررات ثلاثة للتاريخ ، من خلال تحليل محتواها ، وقام الباحث بعمل قائمة بمعايير ومهارات التفكير الناقد تم تحليل المحتوى في ضوءها ، ومن نتائج الدراسة وجود اختلاف في الكتب الثلاثة في مدى تضمينها للمهارات التي احتلت المرتبة الأولى ، كما تشابهت الكتب الثلاثة في المهارات التى جاءت معدومة مما يؤكد عدم توافر معظم المهارات فى محتوى المقررات الثلاثة الخاصة بالمرحلة الثانوية .

١٠-دراسة Reynolds(1995) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام كتب أدب الأطفال على مهارات التفكير العليا ، وقد تكونت العينة من (٨٣) طالب تم تدريسهم وحدة تعليمية كما جاءت في كتب الصف الخامس ، وتم تدريس نفس الوحدة عن طريق كتب الأطفال التي تنمى الخيال ، ثم تم تطبيق اختبار يقيس مهارات التفكير العليا ، ودلت نتائج الدراسة على أن فقرات الاختبار التي تعتمد إجابتها على مايتضمنه المحتوى متقاربة ومتماثلة بين المجموعتين ، وأنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين المجموعتين في المستوى التحصيلى .

١١-دراسة سهام عبدالرحمن (١٩٩٧) :

هدفت الدراسة للوقوف على مدى فاعلية المنهج المطور لرياض الأطفال " التعلم الذاتي" في تنمية التفكير الابداعى لدى الطفل ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلمة ، واستخدمت الباحثة استمارة تحليل المضمون ومن أبرز النتائج

التي توصلت لها الدراسة أن الفكر التربوي الذي بني على أساسه المنهج المطور لرياض الأطفال يتشابه مع الفكر التربوي الذي يهدف إلى تشجيع التفكير الابتكارى ، كما توصلت الدراسة إلى أن المنهج يؤكد على أهمية إثراء البيئة التربوية بالأدوات والألعاب التي تعمل على إثارة تفكير الطفل ، كما وجد أن متغير العلاقة بين الروضة والبيت كما هو في المنهج المطور ليس كافيا من حيث توعية الأهل بدورهم في تنمية التفكير الابتكارى لدى الطفل ، كما وجد أن المنهج المطور يحتوى على معظم المبادئ التربوية النفسية الواجب توافرها فى منهج يهدف إلى تنمية التفكير الابتكارى لدى طفل الروضة .

١٢-دراسة على خربشة (٢٠٠٤) :

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة مساهمة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير التاريخي ، حيث أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير التاريخي لتحليل كتب التاريخ ، وتم إعداد استبيان موجه للمعلمين ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مساهمة مقررات التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي ، والى عدم التوافق بين نتائج تحليل المحتوى ونتائج أراء المعلمين .

- **حدود البحث** :

تتمثل حدود البحث فى مقررات العلوم النفسية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية التجارية وهى مقررات علم النفس التجارى وسيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة والادارة والتوافق النفسى للصفوف الثالث والرابع والخامس الثانوى التجارى على الترتيب ، كما تتمثل حدود البحث فى المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى .

- **منهج البحث** :

تم اختيار أسلوب تحليل المحتوى باعتباره أداة من أدوات المنهج الوصفي المستخدم في المنهج الحالي ، ويختص تحليل المحتوى بتحليل المادة الاتصالية المكتوبة ، ويرى كابلان Kaplan أن تحليل المحتوى يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين لمضمون معين في ضوء نظام للفئات صمم ليعطى بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون .

وفئات التحليل هي التصنيفات التي يضعها الباحث استنادا إلى طبيعة الموضوع ومشكلة البحث كوسيلة يعتمد عليها في حساب تكرارات المعاني ، كما تستخدم الوحدات كأحد الخطوات المتبعة في تحليل المحتوى وهى تحدد الشكل المستخدم في تحليل المادة الاتصالية هل هي كلمة أو جملة أو فقرة أو فكرة ، وتعرف الوحدات على أنها المفهوم أو التعريف الذي تعنيه كل فئة والإطار الذي يحدد استخدامها في القياس .

ويبين الباحث أنه كلما كانت الفئات محددة بصورة واضحة ودقيقة كلما كانت نتائج البحث أيضا واضحة ومحددة (السيد أحمد مصطفى عمر ، ١٩٩٤، ٢٣٣:٢٣٨).

وقد استخدم هذا الأسلوب في تحليل بعض المناهج الدراسية المقررة بهدف إصدار أحكام بشأن تمشى هذه المناهج الدراسية مع بعض المعايير التي ينبغي أن

يلتزم بها المنهج الدراسي وتحديد إلى أي مدى تتوافر هذه المعايير به (رشدى طعمية ، ٢٠٠٤، ٧٧: ٨٢).

وقد قام الباحث بتحليل محتوى مقررات (علم النفس التجاري وسيكولوجية العلاقات الإنسانية وخدمة البيئة والإدارة والتوافق النفسي) للصفوف الثالث والرابع والخامس الثانوي التجاري على الترتيب ، والوقوف على مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعى، وفيما يلي إجراءات التحليل بالتفصيل :

- **الهدف من التحليل** :

يتمثل الهدف من التحليل في الوقوف على مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى فى محتوى وأسئلة مقررات علم النفس التجاري وسيكولوجية العلاقات الإنسانية والإدارة والتوافق النفسى للصفوف الثالث والرابع والخامس الثانوى التجاري على الترتيب بالمرحلة الثانوية التجارية .

- **عينة التحليل** :

تمثلت عينة التحليل فى ثلاثة مقررات رئيسية ، حيث تمثلت عينة التحليل في كتاب " علم النفس التجاري " في المرحلة الثانوية التجارية وهو مقرر على الصف الثالث الثانوي التجاري بالمدارس الثانوية التجارية المتقدمة نظام الخمس سنوات ، والصف الثاني الثانوي التجاري بمدارس الثانوية التجارية نظام الثلاث سنوات والصف الثاني الثانوي بمدارس الإدارة والخدمات والصف الرابع الثانوي بالمدارس الفندقية والخدمات السياحية ، ويتضمن الكتاب ثمانية فصول وهي :

- الفصل الأول : مدخل إلى علم النفس
- الفصل الثاني : السلوك الإنساني ودوافعه
- الفصل الثالث : الشخصية ومكوناتها
- الفصل الرابع : التعلم
- الفصل الخامس الإدارة
- الفصل السادس : الممارسة في العملية الإدارية
- الفصل السابع : الرضا النفسي
- الفصل الثامن : العلاقات العامة

ويتضمن الكتاب قائمة بالمراجع والمصادر لفصول ومحتوى الكتاب، وفهرس يتضمن صفحات الكتاب ، ويسير كتاب علم النفس التجاري في تناول موضوعاته على نمط واحد من حيث الشكل، حيث يعقب كل فصل من الفصول الثمانية بعض الأسئلة النظرية التي تقيس مدى استيعاب الطالب لمعلومات الفصل .

قام بإعداد كتاب علم النفس التجاري فريق برئاسة الدكتور/ علي السيد سليمان رئيس قسم الإرشاد النفسي بجامعة القاهرة، حيث قام بمراجعته ، وتم تأليفه بواسطة كل من الأستاذ/ طلعت بسطا سليمان مستشار علم النفس

بالوزارة سابقاً ، والأستاذة/ فاطمة عبد العزيز زكريا موجه عام العلوم السلوكية بالتعليم الفني سابقا ويقع الكتاب في (٢٣١) صفحة ، متضمنا المقدمة ومحتويات الكتاب والفهرس في آخر الكتاب وجميع الموضوعات التي يتضمنها كتاب علم النفس التجاري مقررة على طلاب المرحلة الثانوية التجارية في المدارس نظام الثلاث سنوات والخمس سنوات ومدارس الخدمات والمدارس السياحية الفندقية .

وقد اقتصر التحليل على (محتوى وأسئلة) هذه الفصول من كتاب علم النفس التجاري بالمرحلة الثانوية التجارية ، حيث تم الوقوف على مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى في كل فقرة من فقرات الكتاب ، حيث تم تحديد عدد الفقرات التي تحقق فيها كل معيار من معايير جودة المحتوى، وبلغ عدد الفقرات الكلي في محتوى كتاب علم النفس التجاري (٦٥٦) فقرة كما بلغ عدد البنود الاختبارية (٨٣) بند اختبارى .

كما تمثلت عينة التحليل في كتاب " سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة "، وهو كتاب مقرر على طلاب الصف الرابع الثانوي التجاري بالمدارس الثانوية التجارية الفنية المتقدمة نظام الخمس سنوات، ويتضمن الكتاب الأبواب التالية التى تتضمن بدورها فصول مختلفة:

- الباب الأول : التفاعلات داخل البيئة .
- الفصل الثاني : وسائل الاتصال بالبيئة.
- الفصل الثالث : دراسة خدمة البيئة .
- الفصل الرابع : أهم المشكلات فى المجتمع المصرى .

ويتضمن الكتاب مقدمة وقام بتأليفه الأستاذ الدكتور نبيل عبدالفتاح حافظ كلية التربية جامعة عين شمس ، والاستاذة فاطمة عبدالعزيز ذكريا موجه عام العلوم السلوكية بالتعليم الفنى وقام بمراجعته الاستاذ الدكتور عادل الأشول ، ويتضمن الكتاب قائمة مراجع وتصل عدد صفحاته الى (٢٠٨) صفحة .

وقد اقتصر التحليل على أسئلة ومحتوى هذه الفصول من كتاب سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة بالمرحلة الثانوية التجارية ، حيث تم الوقوف على مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى في كل فقرة من فقرات الكتاب ، حيث تم تحديد عدد الفقرات التي تحقق فيها كل معيار من المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى، وبلغ عدد الفقرات الكلي في محتوى كتاب الإدارة والتوافق النفسى (٨٠٣) فقرة ، وبلغ عدد الأسئلة (١٢٩) بند اختبارى .

كما تمثلت عينة التحليل في كتاب " الإدارة والتوافق النفسي " ، وهو كتاب مقرر على طلاب الصف الخامس الثانوي التجاري بالمدارس الثانوية التجارية الفنية المتقدمة نظام الخمس سنوات، ويتضمن الكتاب الفصول التالية:

- الفصل الأول : الصحة النفسية مفاهيمها وأهميتها .

- الفصل الثـــاني : محددات الصحة النفسية .
- الفصل الثالـــث : المحددات الاجتماعية للصحة النفسية .
- الفصل الرابـــع : التوافق والصحة النفسية .
- الفصل الخامس : البيئة والتوافق النفسى .
- الفصل السادس : الإدارة والتوافق النفسى
- الفصل السـابع : علامـة وجهـة الضـبط ومفهـوم الـذات والانجـاز والسـلوك الادارى .
- الفصل الثامن : علاقة وجهة الضبط بالوقت والإنتاج والآخرين واتخاذ القرار وبرمجة القرارات .

ويتضمن الكتاب مقدمة وقام بتأليفه الأستاذ الدكتور على السيد سليمان أستاذ الصحة النفسية بمعهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة والأستاذ عبدالتواب أمين حرب مستشار علم النفس والخدمة النفسية سابقا ومراجعة الأستاذ الدكتور فرج عبدالقادر طه ، ويتضمن الكتاب قائمة مراجع وتصل عدد صفحاته الى (٢١٥) صفحة .

وقد اقتصر التحليل على أسئلة ومحتوى هذه الفصول من كتاب الإدارة والتوافق النفسى بالمرحلة الثانوية التجارية ، حيث تم الوقوف على مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى في كل فقرة من فقرات الكتاب ، حيث تم تحديد عدد الفقرات التي تحقق فيها كل معيار من المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى، وبلغ عدد الفقرات الكلي في محتوى كتاب الإدارة والتوافق النفسى (٦٩٨) فقرة ، كما بلغ عدد البنود الاختبارية (١٠٠) بند اختبارى .

- **تحديد وحدة التحليل** :

تتخذ وحدات التحليل عدة أشكال منها الكلمة والموضوع والفقرة والمفردة والشخصية، وقد اتخذ الباحث الفقرة وحدة للتحليل حيث إنها الوحدة الطبيعية للمعنى ، ويقصد بالفقرة جملة أو أكثر تحمل معنى تام .

- **تحديد فئات التحليل** :

تمثلت فئات التحليل في أربعة فئات تتمثل فيها المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى ومدى توافرها كالتالى :

- معايير توافرت بدرجة كبيرة .
- معايير توافرت بدرجة متوسطة .
- معايير توافرت بدرجة ضعيفة .
- ٤معايير لم تتوافر تماما .

- **تحديد وحدة التعداد** :

اتخذ التكرار وحدة للتعداد ، حيث قام الباحث بعمل جدول يتضمن المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى التي يراد معرفة مدى تناول المحتوى والبنود الاختبارية لها ، وإذا توفر معيار في المحتوى او المفردات الاختبارية يضع

أمامه عدد الفقرات أو الاسئلة التي تناولته وانطبقت عليه فى المقررات الثلاثة (المحتوى – المفردات الاختبارية) .

- **إجراءات الدراسة** :
- **مجتمع الدراسة** :

يتمثل مجتمع الدراسة في كتب العلوم النفسية للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الثانوية التجارية بالمدارس الثانوية التجارية الفنية ذات الثلاث والخمس سنوات وقد تم تناولها فى عينة الدراسة ملياً .

- **أداة الدراسة** :

تتمثل أداة الدراسة فى المعيار المقترح بناؤه ليكون دليلاً لإعداد المناهج والمقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية التجارية لتنمية التفكير الابداعى التباعدى، وفى نفس الوقت يكون أداة موضوعية لتقويم المناهج المقررة لمعرفة مدى مساهمتها فى تنمية مهارات التفكير الابداعى التباعدى ، ولتوضيح ذلك يجدر بالباحث ان يحدد الخطوات التى مر بها المعيار فى عملية بنائه حتى وصل الى صوته النهائية.

- **أسس بناء المعيار** :

- تحديد الهدف من بناء المعيار الذى يتمثل فى التعرف على المواصفات التى ينبغى توافرها فى المقررات الدراسية اللازمة لتنمية التفكير الابداعى التباعدى .
- مراجعة نتائج الدراسات السابقة التى تضمنت بناء معايير فى مجال تنمية التفكير التباعدى الابداعى من خلال تضمينها فى المناهج الدراسية .
- دراسة نظرية للمعايير التي اقترحها الباحثون لتنمية التفكير الابداعى التباعدى ومهاراته المختلفة .
- دراسة خصائص طلاب المرحلة الثانوية العقلية والاجتماعية والوجدانية والجسمية .
- مراجعة الأدب التربوي والنفسي للتعرف على طبيعة الإبداع ومراحله ومهاراته المتعددة .

- **صدق الأداة** :

لكى يتأكد الباحث من صدق الأداة التى قام باشتقاقها قام بعرضها على مجموعة من المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس ، وذلك للوقوف على مدى صلاحيتها ودقتها من الناحية المنهجية .

وقد أوصى المحكمين بضرورة عمل بعض الإجراءات مثل تعديل بعض العبارات وتحويل بعض العبارات المركبة إلى بسيطة مفردة وإعادة ترتيب بعض العبارات ، ودمج بعض مفردات المعيار ، وقد تم إجراء التعديلات السابقة وتمت صياغة الأداة في صورتها النهائية .

- **ثبات الأداة** :

للتحقق من ثبات الأداة اتبع الباحث طريقتين من طرق الثبات وهما :

• **الثبات بين المحلل ونفسه** :

ويعنى ذلك أن يصل المحلل إلى نفس النتائج التى يصل إليها خلال عدد من المرات (أكثر من مرة) يقوم فيها بالتحليل من وقت لأخر مستخدما نفس القواعد والإجراءات المحددة للتحليل فى كل مرة يقوم فيها بتحليل المضمون .

ووفق هذه الطريقة قام الباحث بإجراء عملية التحليل لكتب العلوم النفسية الثلاثة الأخيرة من المرحلة الثانوية التجارية بناء على الأداة التى انتهى إليها، وتعد هذه العملية الأولى للتحليل ، ثم قام بتحليل كتب العلوم النفسية مرة ثانية بعد مضى شهر ، بعد ذلك قام بحساب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام المعادلة التالية : معادلة الاتفاق = ٢(س ص)/ س١+ ص١

وقد بلغت النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين التحليلين في الكتاب الأول (علم النفس التجاري) (٠,٩١) ، وبلغت النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين التحليلين في الكتاب الثانى (سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة) (٠,٩٤) ، وبلغت النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين التحليلين في الكتاب الثالث (الإدارة والتوافق النفسي) (٠,٩٤) ، وهى نسب اتفاق عالية تدل على اتساق النتائج بين التحليلين في المقررات الثلاثة .

• **الثبات بين مجموعة محللين** :

ويعنى أن تصل مجموعة من المحللين إلى نفس النتائج التي يصلون إليها عند قيامهم بتحليل نفس المحتوى فى وقت واحد باستخدام نفس القواعد وإجراءات التحليل التي يتبعها كل منهم .

وللتأكد من ثبات التحليل طلب الباحث من محلل أخر ممن تتوافر له الخبرة فى هذا المجال بتحليل كتب العلوم النفسية وهى كتب علم النفس التجاري للصف الثالث الثانوي التجاري ، وكتاب سيكولوجية العلاقات الإنسانية للصف الرابع الثانوي التجاري ، وكتاب الإدارة والتوافق النفسي للصف الخامس الثانوي التجاري ، ثم تمت مقارنة النتائج بين تحليله وتحليل الباحث وفقا وفق المعادلة التالية :

نسبة الاتفاق بين المحللين = عدد الفقرات التى يتفق المحللون على وجود المعيار فيها فى مائة ، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحللين (٠,٩١) فى الكتاب الاول (علم النفس التجارى) ،وهى نسبة عالية من الاتفاق ، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحللين (٠,٩٣) فى الكتاب الثانى (سيكولوجية العلاقات) ، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحللين (٠,٩٤) فى الكتاب الثالث (الادارة والتوافق النفسى) ، وهى نسب اتفاق عالية ، وهذا يعنى أن التحليل له قدر عال من الثبات يسمح له بإجراء عملية التحليل والحكم على مدى تحقيق منهج العلوم النفسية بالصفوف الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الثانوية التجارية لمعايير تنمية التفكير الابداعى .

• **تحليل نتائج الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإجراء عملية تحليل محتوى وأسئلة كتب العلوم النفسية بالمرحلة الثانوية التجارية ، وهى كتب علم النفس

التجاري للصف الثالث الثانوي التجاري ، وكتاب سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة للصف الرابع الثانوي التجارى ، وكتاب الإدارة والتوافق النفسى للصف الخامس الثانوى التجارى ، وذلك فى ضوء المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى ، ثم حدد عدد الفقرات التى توفر فيها كل معيار من المعايير ، وفيما يلى عرض لنتائج الدراسة :

- **للإجابة عن السؤال الأول ، والذى ينص على :**

ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى التباعدى فى مقرر علم النفس التجارى بالصف الثالث الثانوي التجاري ؟

قام الباحث بتحديد عدد الفقرات والأسئلة التى تحققت فى كل معيار من المعايير ورصد درجة التوافر أمام كل معيار من خلال حساب عدد الفقرات وعدد الأسئلة التى توافر فيها كل معيار من المعايير فى كل من محتوى المقرر وأسئلته ، وحساب النسبة الإجمالية المئوية لتحقق المعايير ، مع العلم بأن عدد فقرات المحتوى (٦٥٦) فقرة ، وعدد أسئلته بلغت (٨٣) بند اختبارى ، والجدول رقم (١) يوضح نتائج هذا التحليل :

- **ويتضح من الجدول (١) ما يلي :**

- بالنسبة للمعيار رقم (١) الذي ينص على " يركز محتوى العلوم النفسية على التفكير التشعيبى أكثر من التفكير التجميعي " ، توفر في (٧) فقرات من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (١,٠٦٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر الذي لم يركز على هذا النوع من التفكير المهم ، فلم توجد إلا بضعة فقرات من محتواه ركزت على هذا التفكير ، مما لا يسمح للطلاب بممارسة هذا النوع من التفكير أو السماح بالقدرة على تنمية مهارة الطلاب على التفكير المختلف المتعدد الأفكار والاتجاهات والتفكير من مناظير مختلفة ومن زوايا متعددة ومناحى متباعدة .
- توفر المعيار رقم (٤) وهو " يشجع محتوى العلوم النفسية الطلاب على المشاركة فى عملية تعلمهم ." بدرجة ضعيفة حيث يتوفر هذا المعيار في (٧) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (١,٠٦ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة جدا بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة ضعيفة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول بدرجة مناسبة في محتواه هذا المعيار .
- توفر المعيار رقم (٦) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم ." بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٤) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٦٠ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة للغاية بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير كافية ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه ما يشير إلى التركيز

على نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم ونقد الأفكار والمعارف المقدمة وإبداء القصور ونواحى القوة ، مما لا يسمح بتنمية قدرة المتعلمين على تحديد نواحى القوة والضعف فى المواقف التعليمية المختلفة .

جدول (١): مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى التباعدى في محتوى مقرر علم النفس التجاري بالصف الثالث الثانوي التجاري

المعيار	عدد الفقرات التي توفر فيها المعيار	النسبة المئوية
١- يركز محتوى العلوم النفسية على التفكير التشعيبى أكثر من التفكير التجميعي .	٧	%١,٠٦
٢- تتصف كتب العلوم النفسية بالمرونة والقابلية للتعديل .	-	-
٣- فتح المجال للطلاب لاختيار بعض الموضوعات التي يميلون إلى دراستها.	-	-
٤- يشجع محتوى العلوم النفسية الطلاب على المشاركة فى عملية تعلمهم وتحمل المسئولية .	٧	%١,٠٦
٥- مراعاة التكامل بين مواد العلوم النفسية .	-	-
٦- يركز محتوى العلوم النفسية تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم .	٤	%٠,٦٠
٧- يركز محتوى العلوم النفسية على تشجيع الأفكار الغريبة والجديدة.	٣	%٠,٤٥
٨- يسمح المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب بالظهور والتمايز .	٣	%٠,٤٥
٩- يفتح محتوى كتب العلوم النفسية روح المبادرة والتجريب .	٣٦	%٥,٤٨
١٠- ينمى محتوى العلوم النفسية قدرة الطلاب على جمع المعلومات .	٧	%١,٠٦
١١- يتسم محتوى العلوم النفسية بالتنظيم المعرفي لتكوين بنية معرفية منظمة.	٥	%٠,٧٦
١٢- يركز محتوى العلوم النفسية على إدراك التفاصيل الجزئية	٩	%١,٣٧
١٣- يوجه المحتوى الطلاب إلى التركيز على الربط بالمعلومات الكلية والمعلومات الفرعية .	٣	%٠,٤٥
١٤- يشكل المحتوى وسيلة اتصال بين المدرسة والمجتمع من خلال مساهمته فى حل مشكلاته	٩	%١,٣٧
١٥- يركز المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض والتحقق من صحتها بطريقة خلاقة.	٤	%٠,٦٠
١٦- يوجه محتوى العلوم النفسية الطلاب الى التعلم من مصادر مختلفة .	-	-
١٧- يقدم محتوى العلوم النفسية المعارف والأحكام والأدلة بصورة غير مكتملة	-	-
١٨- تتضمن كتب العلوم النفسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تعمل على إثارة تفكيرهم .	١٥	%٢,٢٨
١٩- يضع محتوى كتب العلوم النفسية الطلاب أمام مواقف وقضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم .	-	-
٢٠- تسهم الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التى تتضمنها كتب العلوم النفسية فى توليد الأفكار لدى الطلاب .	٣	%٠,٤٥
٢١- ينمى محتوى كتب العلوم النفسية قدرة الطلاب على التخيل .	٢	%٠,٣٠
٢٢- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب .	-	-
٢٣- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة المرونة الفكرية لدى الطلاب .	-	-
٢٤- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب .	-	-
٢٥- يتضمن المحتوى خبرات متنوعة .	٣٦	%٥,٤٨
٢٦- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة إدراك الكليات لدى الطلاب .	٨	%١,٢
٢٧- يشجع المحتوى التفكير وطرح الأسئلة .	١٥	%٢,٢٨
٢٨- يشبع المحتوى الطلاب دافع حب الاستطلاع.	٤	%٠,٦٠
٢٩- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة التعميم لدى الطلاب .	١٤	%٢,١٣

- توفر المعيار رقم (٧) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية على تشجيع الأفكار الغريبة والجديدة ." بدرجة ضعيفة جدا حيث يتوفر هذا المعيار في (٣) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٤٥ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة ضعيفة للغاية ، بما لايسمح للطلاب للبحث عن الافكار غير التقليدية والجدية فى التفكير وطرح الأفكار غير المسبوقة لحل المواقف والمشكلات والرغبة فى الجديد وتجاوز المعلومات المعطاة الى معلومات غير طبيعية .

- بالنسبة للمعيار رقم (٨) الذي ينص على " يسمح المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب بالظهور والتمايز " ، توفر في (٣) فقرات من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٠,٤٥ ٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية لت تشبع الفروق الفردية والتمايز بين المتعلمين وتحدى ما بينهم من اختلاف فى القدرات والمهارات المتباينة.
- توفر المعيار رقم (٩) وهو " يفتح محتوى كتب العلوم النفسية روح المبادرة والتجريب ." بدرجة ضعيفة نسبيا حيث يتوفر هذا المعيار في (٣٦) فقرة من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٥,٤٨٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه الا فقرات تناولت تجارب التعلم الكلاسيكى وتجارب التعلم الاجرائى وتجارب التعلم بالاستبصار مثل تجارب ثورنديك وسكنر وكوهلر ويحتاج المحتوى تعزيز مهارات التجريب وما تتضمنه هذه المهارة من مهارات فرعية مثل الاستنتاج والربط والتنظيم المعرفى وتبويب البيانات والتوصل الى قوانين وتعميمات .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٠) الذي ينص على " ينمى محتوى العلوم النفسية قدرة الطلاب على جمع المعلومات . " ، توفر في (٧) فقرات من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (١,٠٦٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية ، لا تمكن المتعلمين من تنمية قدرته على جمع المعلومات .
- توفر المعيار رقم (١١) وهو " يشجع محتوى العلوم النفسية على التنظيم المعرفي لتكوين بنية معرفية منظمة " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٥) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٧٦ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة لا تسمح للطلاب بتنظيم أفكارهم وبنياتهم المعرفية .
- توفر المعيار رقم (١٢) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية على إدراك التفاصيل الجزئية " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٩) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (١,٣٧٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير كافية لا تسمح للمتعلمين بالتحليل وتنمية قدرته على التفكير التحليلي وإدراك العلاقات الجزئية بين الأفكار وبعضها البعض .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٣) الذي ينص على " يوجه المحتوى الطلاب إلى التركيز على الربط بالمعلومات الكلية والمعلومات الفرعية . " ، توفر في (٣) فقرات من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٠,٤٥ ٪) من

محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير مناسبةلا تسمح بتوجيه المتعلمين نحو إعمال العقل والربط بين المعارف والمعلومات وإدراك ما بينهما من روابط وصلات تعمل على التعلم ذي المعنى .

- بالنسبة للمعيار رقم (١٤) الذي ينص على " يشكل المحتوى وسيلة اتصال بين المدرسة والمجتمع من خلال مساهمته فى حل مشكلاته " ، توفر في (٥) فقرات من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٠,٧٦٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية لتنمية قدرة الطلاب على الاتصال والاندماج في مشكلات المجتمع وربط النظرية بالتطبيق .
- توفر المعيار رقم (١٥) وهو " يركز المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض والتحقق من صحتها بطريقة خلاقة. " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٤) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٦٠ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة ضعيفة غير كافية لتنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض بطريقة إبداعية.
- بالنسبة للمعيار رقم (١٨) الذي ينص على " تتضمن كتب العلوم النفسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تعمل على إثارة تفكيرهم " ، توفر في (١٥) فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٢,٢٨ ٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية لا تسمح للمتعلمين باكتساب القدرة على ضرب الأمثلة من الواقع الفعلي وترجمة المعلومات إلى نماذج عملية لترسيخ الفهم والاستفادة من النظرية ونمذجتها في صورة ممارسات عملية من الواقع الفعلي الذي نعيشه .
- توفر المعيار رقم (٢٠) وهو " تسهم الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التى تتضمنها كتب العلوم النفسية فى توليد الأفكار لدى الطلاب " بدرجة ضعيفة للغاية ، حيث توفر هذا المعيار في (٣) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ،وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٤٥ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة جدا ، بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه رسومات توضيحية ومخططات مفاهيمية لتوضيح بعض الأفكار المتضمنة بالمقرر ، مما لا يسمح للطلاب بتوليد أفكار جديدة وبناء علاقات ذهنية ووضع تصورات ذهنية للمعارف ورسومات تقرب المعنى وترسخ الفهم والمعالجات العقلية بطريقة سهلة ويسيرة لا تحتاج إلى أحمال عقلية ذائدة .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢١) الذي ينص على " ينمى محتوى كتب العلوم النفسية قدرة الطلاب على التخيل" ، توفر في (٢) فقرتين من محتوى مقرر

علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٠,٣٠٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير مناسبة لا تسمح بتنمية قدرة المتعلمين على التخيل ، وقدرته على تجاوز المعطيات الموجودة إلى استنتاجات وأفكار بعيدة غير متوقعة.

- بالنسبة للمعيار رقم (٢٥) الذي ينص " يتضمن المحتوى خبرات متنوعة " توفر في (٣٦) فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٥,٤٨٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير مناسبة تسمح للمتعلم باكتساب قدر من المعلومات المتكاملة المتباينة فى الأفكار والمعطيات الذهنية التى تفيده فى مجالات الحياة المتنوعة .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٦) الذي ينص "يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة إدراك الكليات لدى الطلاب " ، توفر في (٨) فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (١,٢٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية ، مملا لا يساعد ذلك فى تنمية مهارة الطلاب على إدراك الأفكار ذات الصبغة العامة والأفكار العريضة كالمبادئ والتعميمات والأفكار التى تتضمن علاقات متشابكة متعددة .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٧) الذي ينص " يشجع المحتوى التفكير وطرح الأسئلة " توفر في (١٥) فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٢,٢٨٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية ، وهذا يتضح من محتوى المقرر حيث خلا محتوى المقرر في معظم فقراته من الحث على التفكير والتساؤلات عقب الموضوعات التي تعمل على إعمال عقل المتعلم وتنشيط ذاكرته وقدراته الذهنية .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٨) الذي ينص " يشبع المحتوى الطلاب دافع حب الاستطلاع " ، توفر في (٤) فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٠,٦٠٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة لم يتوفر بالدرجة المطلوبة ، فالمقرر يجب أن يشبع حب الاستطلاع لدى المتعلم حتى يغرس في نفسه القدرة الإبداعية ، فعدم إشباع المقرر لدافع حب الاستطلاع يحول دون استفادة المتعلم من غرس القدرات الإبداعية وصقلها.
- توفر المعيار رقم (٢٩) وهو " يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة التعميم لدى الطلاب " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (١٤)

فقرة من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٢,١٣٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة ، بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه فقرت كافية تركز على تنمية قدرة الطلاب على التوصل إلى أحكام عامة لها الصبغة الكلية ، فهذه المهارة تحتاج من المحتوى إكساب الطلاب الربط بين المفاهيم والأفكار والمعارف ببعضها البعض ، وإكسابهم اكتشاف العلاقة بين العلاقات المتشابكة فى المحتوى ، وهذا ما لا يوفره المحتوى للمتعلمين مما ينعكس على هذه المهارة ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد المحتوى لا يعزز تنمية قدرات الطلاب على إدراك الكليات كما أشار ذلك المعيار (٢٦) الذي يمكن المتعلم من تنمية مهارة التعميم لديه مما تنخفض قدرة المحتوى على إكساب الطلاب هذه المهارة .

- **وفى ضوء النتائج السابقة يتضح ما يلى** :

- تـوفرت المعـايير (١) ، (٤) ، (٦) ، (٧) ،(٨) ،(٩) ، (١٠) ، (١١) ، (١٢) ،(١٣) ، (١٤) ، (١٥) ، (١٨) ، (٢٠) ،(٢١) ،(٢٥) ، (٢٦) ، (٢٧) ، (٢٨) ،(٢٩) بدرجة ضعيفة للغاية فى مقرر علم النفس التجارى ، حيث تراوحت نسب التوافر ما بين (٠,٣٠٪ – ٥,٤٨٪) ، وهى نسب ضعيفة ، وبلغت المعايير المتوفرة بالنسبة للمعايير الكلية (٢٠) معيار بنسبة (٦٨,٩٪) من المعايير الكلية التى بلغت (٢٩) معيار، الا انها تـوفرت بدرجـة ضـعيفة للغايـة ، فـالمحتوى لم يركـز بالقـدر المناسـب علـى التفكير التشعيبى وتشجيع الأفكار الغريبة ، كما لم يركز على تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم ، وعدم تشجيع روح المبادرة والتجريب ، وجمـع المعلومـات ، وعـدم التركيـز علـى التخيـل ، ودافـع حـب الاسـتطلاع ومهارات ادراك الكليات ، ومهارات التعميم ، وضرب أمثلة من الواقع العملى للمتعلمين ، وذلك يؤدى الى عدم تنمية العديد من المهارات الهامة اللازمة للتفكير الابداعى مثل مهارات التخيل والتركيب وادراك الكليات ومهارات الجريب كالمعالجة والاستنتاج ، ومهارات التعميم وفرض الفروض وادراك التفاصيل الجزئية وغيرها .
- لم تتوفر المعايير (٢)،(٣)،(٥)،(١٦)،(١٧)،(١٩)،(٢٢)،(٢٣)،(٢٤) فى محتوى مقرر علم التجارى ، وبلغت المعايير غير بالنسبة للمعايير الكلية (٩) معايير بنسبة (٣١,١٪) من المعايير الكلية التى بلغت (٢٩) معيار، وبالرغم من ضعفها الا أنها لم تتوفر تماماً ، حيث لم توجد أى فقرات فى المحتوى تضمنت هذه المعايير ، حيث أهمل المحتوى تماماً مهارات الأصالة والمرونة والطلاقة وهى المهارات الأساسية للتفكير الابداعى ، كما خلا المحتوى من اتاحة الفرصة للمتعلمين للاكتشاف من خلال تقديم المعلومات غير مكتملة ، كما لم يوجه المحتوى الطلاب الى مصادر معينة والاهتمام بمواقف وقضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم .

جدول (٢) : مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى في أسئلة مقرر علم النفس التجاري بالصف الثالث الثانوى التجارى

المعيار	عدد الأسئلة التي توفر فيها المعيار	النسبة المئوية
١- تتضمن أسئلة كتب العلوم النفسية أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا .	١٦	%١٩,٢٧
٢- يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على الربط والتنظيم .	٩	%١٠,٨٤
٣- يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التحليل .	-	-
٤- يتضمن المقر أسئلة تقيس القدرة على إدراك التفاصيل .	٣	%٣,٦١
٥- يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التقويم وابدا الراى .	١٦	%١٩,٢٧
٦- تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على حل المشكلات .	-	-
٧- - تتضمن أسئلة المقرر قياس مهارة القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية	-	-
٨- تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على اختبار صحة الفرضيات .	-	-
٩- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على إعادة الصياغة .	-	-
١٠- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التركيب .	-	-
١١- تسهم الأسئلة الخاصة بالمقرر في توليد أسئلة اخرى .	-	-
١٢- تتسم الأسئلة الخاصة بالمقرر بالنهايات المفتوحة .	-	-
١٣- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التنبؤ وتجاوز المعلومات المعطاة .	-	-
١٤- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تحتمل إجابتها إجابات متعددة .	-	-
١٥- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التعميم .	-	-
١٦- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الطلاقة .	-	-
١٧- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة المرونة .	-	-
١٨- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الاصالة .	-	-

- **ويتضح من الجدول (٢) ما يلي** :

- بالنسبة للمعيار رقم (١) وهو " تتضمن أسئلة كتب العلوم النفسية أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا " فقد توافر بدرجة مناسبة إلى حد ما ، حيث إن هذا المعيار توفر في (١٦) بند اختباري من البنود الاختبارية بمقرر علم النفس التجاري وذلك بنسبة وصلت (١٩,٢٧٪) من البنود الاختبارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر تقيس مهارات التفكير العليا بدرجة كافية الى حد ما ، الا أن هذه الاسئلة أسئلة تقيس القدرة على التقويم وابدأ الراى ولم تاتى أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا الاخرى مثل الاستنتاج والتنبؤ أو التحليل وحل المشكلات والتركيب وغيرها.
- توفر المعيار رقم (٢) وهو " يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على الربط والتنظيم " توفر في (٩) بند اختباري من البنود الاختيارية بمقرر علم النفس التجاري وذلك بنسبة وصلت (١٠,٨٤٪) من البنود الاختيارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر لم تتوفر فيها معايير الاسئلة التى تقيس مهارات التفكير الابداعى بالدرجة المناسبة خاصة الربط والتنظيم .
- بالنسبة للمعيار رقم (٤) وهو " يتضمن المقر أسئلة تقيس القدرة على إدراك التفاصيل " فقد توافر بدرجة ضعيفة للغاية ، حيث إن هذا المعيار توفر في (٣) بند اختباري من البنود الاختيارية بمقرر علم النفس التجاري وذلك بنسبة وصلت (٣,٦١٪) من البنود الاختيارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر لم يتحقق فيها هذا المعيار .

- بالنسبة للمعيار رقم (٥) وهو " يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التقويم وابدأ الراى " فقد توافر بدرجة مناسبة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (١٦) بند اختباري من البنود الاختبارية بمقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة وصلت (١٩,٢٧٪) من البنود الاختيارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر تحقق هذا المعيار بدرجة مناسبة الى حد ما .

وفى ضوء الجدول والنتائج السابقة يتضح ما يلى :

- توفرت المعايير(١)، (٢)، (٤)، (٥) بدرجة ضعيفة حيث تراوحت نسب التوافر للمعايير فى البنود الاختبارية ما بين (٣,٦١٪- ٢٠,٤٪) ، وهى نسب ضعيفة غير مناسبة ، وجاء أكبر نسبة لتوفر المعايير فى المفردات الاختبارية التى تقيس مهارات التفكير العليا الا أنها غير كافية الى حد ما ، بينما جاءت أقل نسبة فى المفردات الاختبارية التى تقيس القدرة على ادراك التفاصيل ، وبلغ عدد المعايير المتوفرة أربعة معايير بنسبة (٢٢,٢٪) من المعايير الكلية التى بلغت (١٨) معيار الا أنها توفرت بدرجة غير كافية ، مما يشير الى الى أن اسئلة المقرر تضمنت المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى بدرجة ضعيفة ، حيث لم تقيس أسئلة المقرر هذه المهارات بالقدر المناسب فمعظم المعايير لم تتحقق.
- لم تتوفر المعايير (٣)، (٦)، (٧) ، (٨) ، (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٤)، (١٥) ، (١٦)،(١٧)،(١٨) ، وبلغ عدد المعايير غير المتوفرة (١٤) معياراً من المعايير الكلية التى بلغت (١٨) معيار بنسبة (٧٧,٨٪) وهى نسبة مرتفعة مما يعكس العدد الكبير من المعايير غير المتوفرة ، حيث لم يتضمن المقرر اسئلة تقيس القدرة على التحليل أو القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية ، أو أسئلة تقيس القدرة على التنبؤ والاجابات المتعددة ، كما خلا المنهج من الأسئلة التى تقيس القدرة على حل المشكلات واختبار صحة الفرضيات واعادة الصياغة مما يجعل هذه المهارات مهملة ولا يتم الكشف عنها أو الوقوف على موقعها عند المتعلمين للارتقاء بها بعد قياسها ، حيث نجد أن معظم الأسئلة الخاصة بالمقرر تقيس القدرة على التذكر واسترجاع المعلوماتوالتركيز على ثقافة الذاكرة واهمال المهارات العقلية الفائقة منها المهارات الابداعية المتباينة .

- **للإجابة عن السؤال الثانى ، والذى ينص على** :

ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى فى مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة بالصف الرابع الثانوى التجارى بالمدارس الثانوية التجارية المتقدمة نظام الخمس سنوات ؟

قام الباحث بتحديد عدد الفقرات وعدد الاسئلة التى انطبقت عليها المعايير فى كل من فقرات المحتوى واسئلته وتم رصد درجة التوافر أمام كل معيار ، وحساب النسبة الإجمالية لتحقق المعايير ، مع العلم بأن عدد فقرات المحتوى (٨٠٣) فقرة ، وعدد أسئلته (١٢٩) بند اختبارى ، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج هذا التحليل :

جدول (٣) : مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى في محتوى مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة بالصف الرابع الثانوى التجارى

المعيار	عدد الفقرات التي توفر فيها المعيار	النسبة المئوية
١- يركز محتوى العلوم النفسية على التفكير التشعيبى أكثر من التفكير التجميعي.	-	-
٢- تتصف كتب العلوم النفسية بالمرونة والقابلية للتعديل .	-	-
٣-فتح المجال للطلاب لاختيار بعض الموضوعات التى يميلون إلى دراستها	-	-
٤- يشجع محتوى العلوم النفسية الطلاب على المشاركة فى عملية تعلمهم .	-	-
٥- مراعاة التكامل بين مواد العلوم النفسية .	-	-
٦- يركز محتوى العلوم النفسية تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم.	٢	%٠,٢٤
٧- يركز محتوى العلوم النفسية على تشجيع الأفكار الغريبة والجديدة .	-	-
٨- يسمح المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب بالظهور والتمايز .	٢	%٠,٢٤
٩- يفتح محتوى كتب العلوم النفسية روح المبادرة والتجريب	٢	%٠,٢٤
١٠- ينمى محتوى العلوم النفسية قدرة الطلاب على جمع المعلومات .	١٢	%١,٤
١١-يتسم محتوى العلوم النفسية بالتنظيم المعرفي لتكوين بنية معرفية منظمة .	٢	%٠,٢٤
١٢- يركز محتوى العلوم النفسية على إدراك التفاصيل الجزئية	-	-
١٣- يوجه المحتوى الطلاب الى التركيز على الربط بالمعلومات الكلية والمعلومات الفرعية .	٢	%٠,٢٤
١٤- يشكل المحتوى وسيلة اتصال بين المدرسة والمجتمع من خلال مساهمته فى حل مشكلاته .	١٨	%٢,٢٤
١٥- يركز المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض والتحقق من صحتها بطريقة خلاقة.	٨	%٠,٩٩
١٦- يوجه محتوى العلوم النفسية الطلاب الى التعلم من مصادر مختلفة .	-	-
١٧- يقدم محتوى العلوم النفسية المعارف والاحكام والادلة بصورة غير مكتملة	-	-
١٨- تتضمن كتب العلوم النفسية امثلة من مشاهدات الطلاب تعمل على إثارة تفكيرهم .	٢٩	٣,٦
١٩- يضع محتوى كتب العلوم النفسية الطلاب امام مواقف وقضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم .	١٨	%٢,٢٤
٢٠- تسهم الاشكال والرسومات والصور التوضيحية التى تتضمنها كتب العلوم النفسية في توليد الأفكار لدى الطلاب .	-	-
٢١- ينمى محتوى كتب العلوم النفسية قدرة الطلاب على التخيل .	-	-
٢٢- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب .	-	-
٢٣- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة المرونة الفكرية لدى الطلاب .	-	-
٢٤- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة الاصالة لدى الطلاب .	-	-
٢٥- يتضمن المحتوى خبرات متنوعة .	-	-
٢٦- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة إدراك الكليات لدى الطلاب .	-	-
٢٧- يشجع المحتوى التفكير وطرح الأسئلة .	-	-
٢٨- يشبع المحتوى الطلاب دافع حب الاستطلاع .	١	%٠,١٢
٢٩- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية في تنمية مهارة التعميم لدى الطلاب .	٣	%٠,٣٧

- **ويتضح من الجدول (٣) ما يلي** :

◄◄ بالنسبة للمعيار رقم (١) الذي ينص على " يركز محتوى العلوم النفسية على التفكير التشعيبى أكثر من التفكير التجميعي " ، لم يتوفر فى أى فقرة من فقرات المقرر " العلاقات الانسانية وخدمة البيئة" ، مما يشير الى قصور المحتوى فى تضمينه ، مما يؤدى الى عدم اكساب المتعلمين القدرة على التفكير المتعدد والمرونة فى التفكير .

- بالنسبة للمعيار رقم (٣) الذي بنص على " فتح المجال للطلاب لاختيار بعض الموضوعات التي يميلون إلى دراستها . " ، لم يتوفر فى محتوى مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة ، حيث خلا المقررمن اهتمامه بتوجيه المتعلمين نحو اختيار الموضوعات المراد التامل معها وتناولها .
- لم يتوفر المعيار رقم (٤) وهو " يشجع محتوى العلوم النفسية الطلاب على المشاركة فى عملية تعلمهم ." فى محتوى المقرر ، حيث أهمل المحتوى امكانية مشاركة الطلاب فى عملية التعلم فلم يهتم بالانشطة ، وتكليف الطلاب بأعمال من ابتكاراتهم .
- بالنسبة للمعيار رقم (٥) الذي بنص على " مراعاة التكامل بين مواد العلوم النفسية " ، لم يتوفر فى المقررات ، فالمقررات الثلاثة منفصلة عن بعضها البعض ولا تتكامل فيما بينها .
- توفر المعيار رقم (٦) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم ." بدرجة ضعيفة للغاية ، حيث يتوفر هذا المعيار في (٢) فقرة من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٢٤٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه ما يشير الى التركيز على الوقوف على نواحى القوة والضعف والنقد فى الأفكار والمعارف ، مما يعكس ذلك على الطلاب من حيث تمكنهم من ذلك .
- لم يتوفر المعيار رقم (٧) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية على تشجيع الأفكار الغريبة والجديدة . ." فى محتوى المقرر ، حيث خلا المقر تماما من الاشارة الى تشجيع الافكار الجديدة والغريبة ، مما لايسمح للطلاب من ممارسة هذة المهارة التى تتمثل فة اكتساب مهارة التفكير غير التقليدى .
- بالنسبة للمعيار رقم (٨) الذي بنص على " يسمح المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب بالظهور والتمايز " ، توفر فى فقرتان من فقرات المحتوى ، وهى نسبة تصل الى (٠,٢٤٪) من المقرر وهى نسبة ضعيفة لا تذكر ، مما لا يسمح بالتعامل مع مهارات وقدرات الطلاب المتباينة.
- توفر المعيار رقم (٩) وهو " يفتح محتوى كتب العلوم النفسية روح المبادرة والتجريب ." بدرجة ضعيفة للغاية ، حيث يتوفر هذا المعيار في (٢) فقرة من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٢٤٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة تماما ، بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه ما يؤكد على استخدام التجارب وكيفية الاستفادة منها وتطبيقاتها التربوية .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٠) الذي ينص على " ينمى محتوى العلوم النفسية قدرة الطلاب على جمع المعلومات . " ، توفر في (١٢) فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (١,٤٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم

النفس التجاري بدرجةغير كافية لا تسمح بتدريب الطلاب واكسابهم مهارات جمع المعلومات وكيفية جمعها والتعامل مع ما تم جمعه من معارف.

- توفر المعيار رقم (١١) وهو " يتسم محتوى العلوم النفسية بالتنظيم المعرفي لتكوين بنية معرفية منظمة " بدرجة ضعيفة للغاية ، حيث توفر هذا المعيار في (٢) فقرة من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٢٤ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه ما يؤكد على التنظيم المعرفى وتتابع الفقرات والتنظيم للبنية المعرفية للمتعلم .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٢) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية على إدراك التفاصيل الجزئية " فى محتوى المقرر ، مما لا يسمح بممارسة مهارة التركيز على التفاصيل والتفكير الاستنباطى والربط .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٣) الذي ينص على " يوجه المحتوى الطلاب إلى التركيز على الربط بالمعلومات الكلية والمعلومات الفرعية ." ، لم يتوفر فى محتوى المقرر ، حيث أهمل المقرر الاهتمام بالربط بين المعلومات الكلية والجزئية ، مما لايسمح بالتعلم القائم على الفهم وسهولة الاستيعاب والتعامل مع المعلومات المخزنة والمعلومات الجديدة .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٤) الذي ينص على " يشكل المحتوى وسيلة اتصال بين المدرسة والمجتمع من خلال مساهمته في حل مشكلاته " ، توفر في (١٨) فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٢,٢٤٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية ، مما يشير الى الانفصال بين النظرية والتطبيق والبيئة والمجتمع والمؤسسة التعليمية .
- توفر المعيار رقم (١٥) وهو " يركز المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض والتحقق من صحتها بطريقة خلاقة. " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٨) فقرة من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٩٩٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة ، بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، لا تسمح بتنمية وممارسة المتعلمين المقترحات المفروضة للتعامل مع المشكلات والقضايا المختلفة .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٧) الذي ينص على " يقدم محتوى العلوم النفسية المعارف والأحكام والأدلة بصورة غير مكتملة " ، لم يتوفر في محتوى المقرر، فالمقرر يقدم المعلومات كاملة غير منقوصة لا تسمح ، باعمال عقل الطلاب لاكتشاف المعلومات الناقصة ، مما لا يتيح ممارسة الاكتشاف وممارسة مهاراته .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٨) الذي ينص على " تتضمن كتب العلوم النفسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تعمل على إثارة تفكيرهم " ، توفر في (٢٩)

فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٣,٦٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية لا تسمح باكساب الطلاب مهارة التطبيق وضرب الامثلة من الواقع .

- توفر المعيار رقم (١٩) وهو " يضع محتوى كتب العلوم النفسية الطلاب أمام مواقف وقضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (١٨) فقرة من فقرات محتوى مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة ، وذلك بنسبة تصل إلى (٢,٢٤ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، فالمقرر يركز أو يتضمن مشكلات وقضايا تتحدى عقول الطلاب بل اهتم فقط بسرد المعارف النظرية .
- لم يتوفر المعيار رقم (٢٠) وهو " تسهم الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التى تتضمنها كتب العلوم النفسية في توليد الأفكار لدى الطلاب " فى مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة ، حيث خلا المقرر من اى رسومات توضيحية أو مخططات مفاهيمية أو رسوم بيانية توضح الأفكار والمعارف الموجودة .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢١) الذي ينص على " ينمى محتوى كتب العلوم النفسية قدرة الطلاب على التخيل" ، لم يتوفر في محتوى مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة ، حيث لم توجد فقرة واحدة تركز على القدرة على التخيل ، مما لا يسمح بتنمية قدرات المتعلمين على التخيل والتفكير بطريقة غير مسبوقة وغير محتملة .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٢) الذي ينص على " يسهم محتوى كتب العلوم النفسية في تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب " ، لم يتوفر في محتوى المقرر حيث خلا المحتو تماما من وجود هذه المهارة الاساسية من مهارات التفكير الابداعى ، مما يشير الى عدم قدرة المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات بأكثر قدر ممكن من الأفكار والمقترحات .
- توفر المعيار رقم (٢٣) وهو " يسهم محتوى كتب العلوم النفسية في تنمية مهارة المرونة الفكرية لدى الطلاب " لم يتوفر في محتوى المقرر حيث خلا المحتو تماما من وجود هذه المهارة الاساسية من مهارات التفكير الابداعى ، مما يشير الى عدم قدرة المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على طرح أكبر عدد من الافكار المتنوعة والمختلفة للتعامل مع القضايا والمشكلات التى يتم مواجهتها.
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٤) الذي ينص " يسهم محتوى كتب العلوم النفسية في تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب " ، لم يتوفر في محتوى المقرر، فلم توجد أى فقرات تشير الى التركيز على هذه المهارة ، مما لا يسمح بتنمية قدرة الطلاب على طرح العديد من الأفكار الجديدة غير المسبوقة .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٦) الذي ينص "يسهم محتوى كتب العلوم النفسية في تنمية مهارة إدراك الكليات لدى الطلاب " ، لم يتوفر في محتوى المقرر،

حيث أهمل المحتوى التركيز على الافكار العامة التى تعد العمود الفقرى للمحتوى ، والتى تسهم بشكل كبير فى تنمية مهارات المتعلمين فى التفكير بشكل كلى يتجاوز المعلومات المعطاة .

- لم يتوفر المعيار رقم (٢٧) الذي ينص " يشجع المحتوى التفكير وطرح الأسئلة " ، في محتوى المقرر ، فلم يشجع المتعلمين على التفكير من خلال تكليفه ببعض المهام أو الأنشة العقلية ، أو تضمينه أسئلة مفتوحة مرتبطة بالموضوع ، أو حتى اتاحة الاكتشاف من خلال تقديم المعلومة ناقصة ، فهذا لم يوفره المقرر وبالتالى لا يشجع الطلاب على ذلك .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٨) الذي ينص " يشبع المحتوى الطلاب دافع حب الاستطلاع " ، توفر في (١) فقرة من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٠,١٢٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة تكاد لا توجد .
- توفر المعيار رقم (٢٩) وهو " يسهم محتوى كتب العلوم النفسية في تنمية مهارة التعميم لدى الطلاب " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٣) فقرة من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٣٧ ٪) من محتوى مقرر علم النفس، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة ضعيفة للغاية ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه أى فقرات تدعم هذه المهارة التى تمكن المتعلم من التفكير الكلى التركيبى .

- **وفى ضوء النتائج السابقة يتضح ما يلى** :

- توفرت المعايير (٦) ، (٨) ، (٩) ، (١٠) ،(١١) ، (١٣) ، (١٤) ،(١٥) ، (١٨) ،(١٩) ، (٢٤) ، (٢٧) ، (٢٨) ، (٢٩) بدرجة ضعيفة للغاية فى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، حيث تراوحت نسب التوافر ما بين (٠,١٢٪ - ٣,٦٪) ، وهى نسب ضعيفة للغاية ، وبلغ عدد المعايير المتوفرة (١٤) معيار من (٢٩) معيار بنسبة (٤٨,٢٪) من المعايير الكلية ، الأأنها توفرت بدرجة لا تذكر ، فالمحتوى لم يركز بالقدر المناسب على تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم ، ولم يركز على التجريب وجمع المعلومات ، ولم يركز على مهارات الطلاقة والمرونة والاصالة بالقدر الكافى الذى يسمح بتنمية هذه المهارات ، كما لم يركز المحتوى على مهارة التعميم ولم يقدم أمثلة كافية لتعميق فهم المتعلم ولم يتضمن فى ثناياه رسومات وأشكال تعمل على تقريب الأفكار واستيعاب المعارف ، ولم يركز أيضا على مهارة فرض الفروض بطريق خلاقة وتقديم مقترحات جديدة للتعامل مع المواقف والقضايا التى يمكن مواجهتها ، وعدم تضمين هذه المهارات فى المحتوى بالقدر الكافى يؤدى الى عدم قدرة المتعلمين على اكتسابها وممارستها والاستفادة منها .
- لم تتوفر المعايير (١)،(٢)،(٣)،(٤)،(٥)،(٧)،(١٢)،(١٦)،(١٧)،(٢٠) ،(٢١)،(٢٢)،(٢٣) (٢٥)،(٢٧) فى محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، حيث لم توجد أى

فقرات فى المحتوى تضمنت هذه المعايير ، وبلغ عدد المعايير غير المتوفرة (١٥) معيار بنسبة (٥١,٨٪) من المعايير الكلية ، وهى نسبة مرتفعة من عدم التوافر، حيث أهمل المحتوى تماما من تشجيع الأفكار الغريبة ، كما لم يركز اطلاقا على ادراك الكليات والقدرة على التخيل ، ووضع الطلاب أمام مواقف وقضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم ، كما خلا المحتوى من اتاحة الفرصة للمتعلمين للاكتشاف من خلال تقديم المعلومات غير مكتملة ، كما لم يوجه المحتوى الطلاب الى مصادر معينة كما أنالمحتوى أهمل التفكير التشعيبى ومشاركة المتعلمين في عملية التعلم .

جدول (٤) مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى في أسئلة مقرر سيكولوجية العلاقات بالصف الرابع الثانوي التجاري

المعيار	عدد الأسئلة التي توفر فيها المعيار	النسبة المئوية
١- تتضمن اسئلة كتب العلوم النفسية أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا .	٢٩	%٢٢,٤
٢- يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على الربط والتنظيم .	-	-
٣- يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التحليل.	-	-
٤- يتضمن المقر أسئلة تقيس القدرة على إدراك التفاصيل .	-	-
٥- يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التقويم وابدا الراى.	١٦	%١٢,٤
٦- تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على حل المشكلات .	-	-
٧- - تتضمن أسئلة المقرر قياس مهارة القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية.	-	-
٨- تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على اختبار صحة الفرضيات .	-	-
٩- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على إعادة الصياغة .	٨	%٦,٢
١٠- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التركيب .	١	%٠,٧٧
١١- تسهم الأسئلة الخاصة بالمقرر في توليد أسئلة أخري .	-	-
١٢- تتسم الأسئلة الخاصة بالمقرر بالنهايات المفتوحة .	٨	%٦,٢
١٣- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التنبؤ وتجاوز المعلومات المعطاة .	٧	%٥,٤
١٤- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تحتمل إجابتها إجابات متعددة .	٨	%٦,٢
١٥- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التعميم.	-	-
١٦- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الطلاقة .	-	-
١٧- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة المرونة .	-	-
١٨- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الاصالة .	-	-

- **ويتضح من الجدول السابق ما يلي** :

- بالنسبة للمعيار رقم (١) وهو " تتضمن أسئلة كتب العلوم النفسية أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا " فقد توافر بدرجة ضعيفة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (٢٩) بند اختياري من البنود الاختيارية بمقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة ، وذلك بنسبة وصلت (٢٢,٤٪) من البنود الاختيارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر تضمنت أسئلة تقيس مهارات مثل التقويم والتفسير والفهم .
- لم يتوفر المعيار رقم (٢) وهو " يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على الربط والتنظيم " فى أسئلة مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة ، حيث خلت أسئلة المقرر من الأسئلة التى تعزز مهارات الربط والتنظيم وترتيب البنية المعرفية لدى المتعلمين .

- لم يتوفر المعيار رقم (٣) وهو " يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التحليل " فى البنود الاختبارية للمقرر، حيث لم ترد أى بنود اختبارية تقيس هذه قدرة المتعلمين على تحليل الافكار الكلية الى أفكار جزئية ، وتدعيم التفكير الاستنتاجى الذى يسير من العام الى الخاص .
- بالنسبة للمعيار رقم (٤) وهو " يتضمن المقر أسئلة تقيس القدرة على إدراك التفاصيل " لم يتوفر فى أسئلة المقرر ، وهو مرتبط بالمعيار السابق .
- بالنسبة للمعيار رقم (٥) وهو " يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التقويم وابدأ الراى " فقد توافر بدرجة ضعيفة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (١٦) بند اختياري من البنود الاختيارية بمقرر سيكولوجية العلاقات، وذلك بنسبة وصلت (١٢,٤٪) من البنود الاختيارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر لم تركز على قياس القدرة على إبداء الراى والتعبير عن الافكار والمعتقدات وتقويم المعارف والافكار والمعطيات المعرفية .
- لم يتوفر المعيار رقم (٦) وهو " تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على حل المشكلات " فى أسئلة مقرر سيكولوجية العلاقات ، فلم توجد أسئلة تقيس القدرة على تحدد المشكلة أو جمع البيانات أو فرض الفروض والتوصل الى نتائج محددة .
- بالنسبة للمعيار رقم (٧) وهو " تتضمن أسئلة المقرر قياس مهارة القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية " لم يتوفر فى أسئلة مقرر العلاقات ، فالاسئلة خلت من قياس النقد والتمييز بين المعارف واكتشاف المعلومات المغلوطة والتى تمثل مهارات فرعية لمهارة اتخاذ القرارات .
- بالنسبة للمعيار رقم (٨) وهو " تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على اختبار صحة الفرضيات " لم يتوفر فى أسئلة مقرر سيكولوجية العلاقات ، فلم توجد أسئلة تقيس قدرة الطلاب على التحقق من المقترحات التى يقترحها الطلاب لحل مشكلة أو موقف معين .
- بالنسبة للمعيار رقم (٩) وهو "تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على إعادة الصياغة " فقد توافر بدرجة ضعيفة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (٨) بند اختياري من البنود الاختيارية بمقرر سيولوجية العلاقات وخدمة البيئة ، وذلك بنسبة وصلت (٦,٢٪) من البنود الاختيارية للمقرر ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر خلت من قياس القدرة على اعادة الصياغة .
- توفر المعيار رقم (١٠) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التركيب " فقد توافر بدرجة ضعيفة للغاية ، حيث إن هذا المعيار توفر في (١) بند اختياري من البنود الاختيارية بمقر سيكولوجية العلاقات ، وذلك بنسبة وصلت (٠,٧٧ ٪) من البنود الاختيارية للمقرر ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر خلت من الاسئلة التى تقيس قدرة الطلاب على التجميع واعادة البناء المعرفى والتوصل لافكار عامة ذات صبغة عمومية كلية .
- لم يتوفر المعيار رقم (١١) وهو " تسهم الأسئلة الخاصة بالمقرر في توليد أسئلة آخري " فى أسئلة المقرر ، حيث لم ترد أى أسئلة مفتوحة مولدة لتساؤلات مرتبطة بها .

- بالنسبة للمعيار رقم (١٢) وهو "تتسم الأسئلة الخاصة بالمقرر بالنهايات المفتوحة " فقد توافر بدرجة ضعيفة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (٨) بند اختياري من البنود الاختيارية بمقرر سيكولوجية العلاقات ، وذلك بنسبة وصلت (٦,٢ ٪) من البنود الاختيارية للمقرر .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٣) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التنبؤ وتجاوز المعلومات المعطاة " فقد توافر بدرجة ضعيفة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (٧) بند اختياري من البنود الاختيارية بمقرر سيكولوجية العلاقات ، وذلك بنسبة وصلت (٥,٤٪) من البنود الاختيارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر لم تقيس قدرة الطلاب على الاستنتاج والربط والاكتشاف وتجاوز المعلومات المعطاة والتوصل الى معلومات جديدة ذات صلة بالدرجة المطلوبة.
- توفر المعيار رقم (١٤) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تحتمل إجابتها إجابات متعددة " فقد توافر بدرجة ضعيفة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (٨) بند اختياري من البنود الاختيارية بمقرر علم النفس التجاري وذلك بنسبة وصلت (٦,٢٪) من البنود الاختيارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر التى تقيس القدرة على انتاج الحلول المتعددة قليلة وضعيفة .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٥) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التعميم " فى أسئلة مقرر سيكولوجية العلاقات ، حيث لم تتضمن أسئلة المقرر أى أسئلة تقيس القدرة على اصدار الأحكام ذات الصبغة العمومية .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٦) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الطلاقة فى أسئلة مقرر "الادارة والتوافق النفسى " حيث لا توجد أسئلة تقيس قدرة الطلاب على عرض أكبر عدد من الافكار للتعامل مع موقف ما أو مشكلة محددة .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٧) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة المرونة " فى أسئلة مقرر "الادارة والتوافق النفسى " حيث لا توجد أسئلة تقيس قدرة الطلاب على عرض أكبر عدد من الافكار المتباينة للتعامل مع معضلة معينة .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٨) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الأصالة " فى أسئلة مقرر "الادارة والتوافق النفسى " حيث لا توجد أسئلة تقيس قدرة الطلاب على عرض أكبر عدد من الافكار الجديدة المبتكرة غير التقليدية وغير المسبوقة لحل مشكلة معينة .

- **وفى ضوء النتائج السابقة يتضح ما يلى** :

- توفرت المعايير(١)، (٥)، (٩)، (١٠)، (١٢)، (١٣)، (١٤) بدرجة ضعيفة حيث تراوحت نسب التوافر للمعايير فى البنود الاختبارية ما بين (٧٪- ١٥٪)، وهى نسب غير مناسبة ،وبلغ عدد المعايير المتوفرة (٧) معايير بنسبة (٣٨,٨٪) من المعايير الكلية ، وجاءت أكبر نسبة لتوفر المعايير فى المفردات الاختبارية التى تقيس مهارات التفكير العليا التى بلغت (٢٢,٤٪) وهى نسبة مناسبة الى

حد ما ، بينما جاءت أقل نسبة فى المفردات الاختبارية التى تقيس القدرة على التركيب ، مما يشير الى أن اسئلة المقرر تضمنت المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى بدرجة ضعيفة ، حيث لم تقيس أسئلة المقرر هذه المهارات بالقدر المناسب .

- لم تتوفر المعايير (٢)،(٣)،(٤) ، (٦) ،(٧)،(٨)،(١١)،(١٥)،(١٦)،(١٧)،(١٨) ، وبلغ عدد المعايير غير المتوفرة (١١) معيار من المعايير الكلية بنسبة (٦١,٢٪) من المعايير وهى نسبة مرتفعة من عدم التوافر ، حيث لم يتضمن المقرر اسئلة تقيس القدرة على التحليل أو القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية ، أو أسئلة تقيس القدرة على التنبؤ والاجابات المتعددة ، كما خلا المنهج من الأسئلة التى تقيس القدرة على حل المشكلات واختبار صحة الفرضيات واعادة الصياغة مما يجعل هذه المهارات مهملة ولا يتم الكشف عنها أو الوقوف على موقعها عند المتعلمين للارتقاء بها ، حيث نجد أن معظم الأسئلة الخاصة بالمقرر تقيس القدرة على التذكر واسترجاع المعلوماتوالتركيز على ثقافة الذاكرة واهمال المهارات العقلية الفائقة منها المهارات الابداعية المتباينة .

- **للإجابة عن السؤال الثالث ، والذي ينص على** :

ما مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى في مقرر الإدارة والتوافق النفسي بالصف الخامس الثانوى التجاري بالمدارس الثانوية التجارية المتقدمة نظام الخمس سنوات ؟

قام الباحث برصد درجة التوافر أمام كل معيار ، وحساب النسبة الإجمالية لتحقق المعايير مع العلم بأن عدد فقرات المحتوى (٦٩٨) فقرة ، وعدد أسئلته بلغت (١٠٠) بند اختبارى والجدول رقم (٥) يوضح نتائج هذا التحليل :

- **ويتضح من الجدول (٥) ما يلي** :

- بالنسبة للمعيار رقم (١) الذي ينص على " يركز محتوى العلوم النفسية على التفكير التشعيبى أكثر من التفكير التجميعي " ، لم يتوفر في محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، حيث لم يوجد فى محتوى المقرر فقرات ركزت على التفكير التشعيبى سواء بطريق مباشرة أو غير مباشرة ، مما لا يسمح بتنمية التفكير متعدد الاتجاهات عند المتعلمين .
- لم يتوفر المعيار رقم (٣) الذي بنص على " فتح المجال للطلاب لاختيار بعض الموضوعات التي يميلون إلى دراستها . " فالمقرر لا يفتح المجال للطلاب لاختيار ما يميلون الى دراسته فهو إجبارى كما هو ولا مجال للاختيار والتفضيل بين الموضوعات وبعضها البعض .
- لم يتوفر المعيار رقم (٤) وهو " يشجع محتوى العلوم النفسية الطلاب على المشاركة فى عملية تعلمهم ." حيث لم يركز المحتوى على ضرورة مشاركة المتعلمين فى عملية التعلم من خلال اتاحة الأنشطة والأسئلة المفتوحة التى تحتاج الى جهد من المتعلم أوتكليفه بقضايا معينة وتوجيهه لحلها والتعامل معها .

جدول (٥) : مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى في محتوى مقرر الإدارة والتوافق النفسي بالصف الخامس الثانوي التجاري

المعيار	عدد الفقرات التي توفر فيها المعيار	النسبة المئوية
١- يركز محتوى العلوم النفسية على التفكير التشعيبى أكثر من التفكير التجميعي .	-	-
٢- تتصف كتب العلوم النفسية بالمرونة والقابلية للتعديل .	-	-
٣- فتح المجال للطلاب لاختيار بعض الموضوعات التى يميلون إلى دراستها .	-	-
٤- يشجع محتوى العلوم النفسية الطلاب على المشاركة فى عملية تعلمهم .	-	-
٥- مراعاة التكامل بين مواد العلوم النفسية .	-	-
٦- يركز محتوى العلوم النفسية تشخيص نواحي القوة والضعف في عملية التعلم .	٤	%٠,٥٧
٧- يركز محتوى العلوم النفسية على تشجيع الأفكار الغريبة والجديدة .	-	-
٨- يسمح المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب بالظهور والتمايز .	٢	%٠,٢٨
٩- يفتح محتوى كتب العلوم النفسية روح المبادرة والتجريب	١	%٠,١٤
١٠- ينمى محتوى العلوم النفسية قدرة الطلاب على جمع المعلومات .	٤	%٠,٥٧
١١- يشجع محتوى العلوم النفسية على التنظيم المعرفى لتكوين بنية معرفية منظمة .	٢	%٠,٢٨
١٢- يركز محتوى العلوم النفسية على إدراك التفاصيل الجزئية	٣	%٠,٤٢
١٣- يوجه المحتوى الطلاب الى التركيز على الربط بالمعلومات الكلية والمعلومات الفرعية .	٣	%٠,٤٢
١٤- يشكل المحتوى وسيلة اتصال بين المدرسة والمجتمع من خلال مساهمته فى حل مشكلاته .	٥	%٠,٧١
١٥- يركز المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض والتحقق من صحتها بطريقة خلاقة.	١	%٠,١٤
١٦- يوجه محتوى العلوم النفسية الطلاب الى التعلم من مصادر مختلفة .	-	-
١٧- يقدم محتوى العلوم النفسية المعارف والاحكام والادلة بصورة غير مكتملة .	-	-
١٨- تتضمن كتب العلوم النفسية امثلة من مشاهدات الطلاب تعمل على إثارة تفكيرهم .	١٩	%٢,٧٢
١٩- يضع محتوى كتب العلوم النفسية الطلاب أمام مواقف وقضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم .	-	-
٢٠- تسهم الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التى تتضمنها كتب العلوم النفسية فى توليد الأفكار لدى الطلاب .	٩	%١,٢٨
٢١- ينمى محتوى كتب العلوم النفسية قدرة الطلاب على التخيل .	-	-
٢٢- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب .	٦	%٠,٨٥
٢٣- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة المرونة الفكرية لدى الطلاب .	٦	%٠,٨٥
٢٤- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة الاصالة لدى الطلاب .	٦	%٠,٨٥
٢٥- يتضمن المحتوى خبرات متنوعة .	-	-
٢٦- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة ادراك الكليات لدى الطلاب .	-	-
٢٧- يشجع المحتوى التفكير وطرح الاسئلة .	٦	%٠,٨٥
٢٨- يشبع المحتوى الطلاب دافع حب الاستطلاع.	٤	%٠,٥٧
٢٩- يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة التعميم لدى الطلاب .	٤	%٠,٥٧

- **لم يتوفر المعيار رقم (٥) الذي بنص على " مراعاة التكامل بين مواد العلوم النفسية " ، حيث نجد أن مقررات العلوم النفسية الثلاثة كل مقرر منهم منفصل عن المقرر الآخر حتى الموضوعات داخل المقرر الواحد تنفصل ، فمقرر الادارة والتوافق النفسى لا يرتبط بكل من مقررى سيكولوجية العلاقات وعلم النفس التجارى ، وقد يرجع ذلك الى منهج المواد الدراسية المنفصلة التى لا رابط بينها ، والذى يؤدى بطبيعته الى تحديد دور الطالب فى العملية التعليمية فى حفظ المعلومات المعرفية واسترجاعها ، وأيضا عدم استغلال النشاطات الصفية بطريقة تسهم فى تنمية مهارات التفكير الابداعى .**
- **توفر المعيار رقم (٦) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم ." بدرجة ضعيفة للغاية، حيث يتوفر هذا المعيار في (٤) فقرات من فقرات محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٥٧٪) ، وهى نسبة ضعيفة ، مما يعكس عدم قدرة المقرر على تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم .**

- لم يتوفر المعيار رقم (٧) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية على تشجيع الأفكار الغريبة والجديدة . " في أى فقرة من فقرات محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، مما لا يسمح للطلاب للبحث عن الافكار غير التقليدية والجدية فى التفكير وطرح الأفكار غير المسبوقة لحل المواقف والمشكلات والرغبة فى الجديد وتجاوز المعلومات المعطاة الى معلومات غير طبيعية وغير تقليدية فريدة وجدية .
- بالنسبة للمعيار رقم (٨) الذي بنص على " يسمح المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب بالظهور والتمايز " ، توفر في (٢) فقرتين من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة (٠,٢٨ ٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى بدرجة غير كافية لتشبع الفروق الفردية والتمايز بين المتعلمين وتحدى ما بينهم من اختلاف فى القدرات والمهارات المتباينة.
- توفر المعيار رقم (٩) وهو " يفتح محتوى كتب العلوم النفسية روح المبادرة والتجريب ." بدرجة ضعيفة نسبياً حيث يتوفر هذا المعيار في (١) فقرة من فقرات محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,١٤ ٪) من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وهي نسبة ضعيفة لا تكاد تذكر ، بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه الا فقرة واحدة ، ويحتاج المحتوى الى تعزيز مهارات التجريب وما تتضمنه هذه المهارة من مهارات فرعية مثل الاستنتاج والربط والتنظيم المعرفى وتبويب البيانات والتوصل الى قوانين وتعميمات من خلال تضمين المحتوى بتجارب العلماء فى مجال الادارة والتوافق النفسى والعلاقة بين هذا وذاك .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٠) الذي ينص على " ينمى محتوى العلوم النفسية قدرة الطلاب على جمع المعلومات . " ، توفر في (٤) فقرات من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة (٠,٥٧ ٪) من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وهي نسبة ضعيفة تماما، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية ، لا تمكن المتعلمين من تنمية قدرته على جمع المعلومات ومهاراتها كطريق الجمع وأساليبه وتنظيم المعلومات وربطها وغير ذلك من مهارات .
- توفر المعيار رقم (١١) وهو " يشجع محتوى العلوم النفسية على التنظيم المعرفي لتكوين بنية معرفية منظمة " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٢) فقرتين من فقرات محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٢٨ ٪) من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة لا تسمح للطلاب بتنظيم أفكارهم وبنياتهم المعرفية والربط بين المعلومات السابقة واللاحقة لتكوين تعلم ذى معنى قائم على الفهم .
- توفر المعيار رقم (١٢) وهو " يركز محتوى العلوم النفسية على إدراك التفاصيل الجزئية " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٣) فقرات من

فقرات محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٤٢٪) من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير كافية لا تسمح للمتعلمين بالتحليل وتنمية قدرته على التفكير التحليلي وإدراك العلاقات الجزئية بين الأفكار وبعضها البعض .

- بالنسبة للمعيار رقم (١٣) الذي ينص على " يوجه المحتوى الطلاب إلى التركيز على الربط بالمعلومات الكلية والمعلومات الفرعية . " ، توفر في (٣) فقرات من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة (٠,٤٢ ٪) من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى بدرجة غير مناسبة لا تسمح بتوجيه المتعلمين نحو إعمال العقل والربط بين المعارف والمعلومات وإدراك ما بينهما من روابط وصلات تعمل على التعلم ذي المعنى .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٤) الذي ينص على " يشكل المحتوى وسيلة اتصال بين المدرسة والمجتمع من خلال مساهمته فى حل مشكلاته " ، توفر في (٥) فقرات من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة (٠,٧١٪) من محتوى المقرر ، وهي نسبة ضعيفة، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى بدرجة غير كافية لتنمية قدرة الطلاب على الاتصال والاندماج في مشكلات المجتمع وربط النظرية بالتطبيق والممارسات التطبيقية العملية .
- توفر المعيار رقم (١٥) وهو " يركز المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض والتحقق من صحتها بطريقة خلاقة. " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (١) فقرة واحدة فقط من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,١٤ ٪) من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وهي نسبة ضعيفة للغاية بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة ضعيفة غير كافية لتنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض بطريقة إبداعية فلمقرر لا يتيح الفرصة للطلاب للاقتراح وعرض ما عندهم من أفكار لحل المشكلات بطريقة جديدة .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٦) وهو " يوجه محتوى العلوم النفسية الطلاب الى التعلم من مصادر مختلفة " فى أى فقرة من فقرات محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، فالمحتوى لا يوجه المتعلمين الى الى التعلم من مصادر إضاقية ، ولا يمد المتعلمين بأنشطة إضافية تمكن المتعلم من اتاحة التعلم من مصادر أخرى .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٧) الذي ينص على " يقدم محتوى العلوم النفسية المعارف والأحكام والأدلة بصورة غير مكتملة " فى اى فقرة من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، حيث لا يقدم المحتوى المعارف والأحكام بصورة غير مكتملة لاتاحة الفرصة للاكتشاف وتجاوز المعلومات المعطاة ولا يترك المعلومة ناقصة لكى يكملها الطلاب بل يقدمها كاملة غير ناقصة لمعارف مما لايسمح للطلاب للتفكير والاكتشاف الموجه الذى يتيح التعلم ذا المعنى.

- بالنسبة للمعيار رقم (١٨) الذي ينص على " تتضمن كتب العلوم النفسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تعمل على إثارة تفكيرهم " ، توفر في (١٩) فقرة من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة (٢,٧٢ ٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير كافية لا تسمح للمتعلمين باكتساب القدرة على ضرب الأمثلة من الواقع الفعلي وترجمة المعلومات إلى نماذج عملية لترسيخ الفهم والاستفادة من النظرية ونمذجتها في صورة ممارسات عملية من الواقع الفعلي الذي نعيشه .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٩) وهو " يضع محتوى كتب العلوم النفسية الطلاب أمام مواقف وقضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم " ، حيث نجد أن المقرر لم يضع الطلاب أمام مواقف وقضايا ومشكلات تتحدى قدراتهم العقلية وتتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير والبحث عن الحلول والتعامل مع المشكلات ، مما لا يسمح بتنمية قدرات ومهارات الطلاب على التدريب على حل المشكلات والتفكير .
- توفر المعيار رقم (٢٠) وهو " تسهم الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التى تتضمنها كتب العلوم النفسية فى توليد الأفكار لدى الطلاب " بدرجة ضعيفة للغاية ، حيث توفر هذا المعيار في (٩) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ،وذلك بنسبة تصل إلى (١,٢٨ ٪) من محتوى مقرر الادارة ، وهي نسبة ضعيفة جداً ، بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه رسومات توضيحية ومخططات مفاهيمية لتوضيح بعض الأفكار المتضمنة بالمقرر ، مما لا يسمح للطلاب بتوليد أفكار جديدة وبناء علاقات ذهنية ووضع تصورات ذهنية للمعارف ورسومات تقرب المعنى وترسخ الفهم والمعالجات العقلية بطريقة سهلة ويسيرة لا تحتاج إلى أحمال عقلية ذائدة مما يساعد الطلاب على التعامل مع كم كبير من المعلومات دون عناء .
- لم يتوفر المعيار رقم (٢١) الذي ينص على " ينمى محتوى كتب العلوم النفسية قدرة الطلاب على التخيل" ، حيث لم يتضمن المحتوى أى اشارة للتركيز على مهارة التخيل ، مما لا يسمح ذلك للطلاب بممارسة هذه القدرة العقلية المهمة التى من خلالها يستطيع المتعلم التفكير المطلق غير المقيد .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٢) الذي ينص على يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب " ، توفر في (٦) فقرات من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة (٠,٨٥٪) من محتوى مقرر الادارة ، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى بدرجة غير مناسبة لا تسمح للمتعلمين بتنمية القدرة على عرض العديد من الافكار لحل مشكلة معينة أو التعامل مع الموقف التى تمثل مشكلة ما .

- توفر المعيار رقم (٢٣) وهو " يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة المرونة الفكرية لدى الطلاب " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٦) فقرات من فقرات محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٨٥٪) من محتوى المقرر ، وهي نسبة ضعيفة بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير كافية ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه الا بضعة فقرات ، مما لا يسمح بتنمية قدرة المتعلمين على عرض أفكار مختلفة للتعامل مع القضايا والمشكلات المحتملة .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٤) الذي ينص " يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب " ، توفر في (٦) فقرات من محتوى مقرر علم النفس التجاري ، وذلك بنسبة (٠,٨٥ ٪) من محتوى مقرر علم النفس ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة غير كافية لا تسمح بتنمية قدرة الطلاب على إقتراح حلول غير مسبوقة وجديدة وحلول بعيدة عن الافكار العادية .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٥) الذي ينص "يتضمن المحتوى خبرات متنوعة" ، لم يتوفر فى أى فقرة من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٦) الذي ينص "يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة إدراك الكليات لدى الطلاب " ، لم يتوفر في محتوى المقرر حيث لم يركز المحتوى على ادراك الكليات عند الطلاب مما لا يمكن الطلاب من تكوين نظرة كلية للامور والافكار وفهم حدود ومجالات المعارف المختلفة ذات العلاقة ، فمهارة ادراك الكليات مهمة لتنمية التفكير الابداعى لان الابداع يحتاج الى التوصل الى أفكار عامة ذات صبغة عامة لها قوة المبادئ والتعميمات .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٧) الذي ينص " يشجع المحتوى التفكير وطرح الأسئلة" ، توفر في (٦) فقرة من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى وذلك بنسبة (٠,٨٥٪) من محتوى المقرر ، وهي نسبة ضعيفة ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى بدرجة غير كافية وهذا يتضح من محتوى المقرر حيث خلا محتوى المقرر في معظم فقراته من الحث على التفكير والتساؤلات عقب الموضوعات التي تعمل على إعمال عقل المتعلم وتنشيط ذاكرته وقدراته الذهنية .
- بالنسبة للمعيار رقم (٢٨) الذي ينص " يشبع المحتوى الطلاب دافع حب الاستطلاع " ، توفر في (٤) فقرة من محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى وذلك بنسبة (٠,٥٧٪) من محتوى المقرر ، وهي نسبة ضعيفة للغاية ، مما يشير إلى أن المعيار توفر في محتوى مقرر علم النفس التجاري بدرجة لم يتوفر بالدرجة المطلوبة ، فالمقرر يجب أن يشبع حب الاستطلاع لدى المتعلم حتى يغرس في نفسه القدرة الإبداعية ، فعدم إشباع المقرر لدافع حب الاستطلاع يحول دون استفادة المتعلم من غرس القدرات الإبداعية وصقلها.

- توفر المعيار رقم (٢٩) وهو " يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة التعميم لدى الطلاب " بدرجة ضعيفة ، حيث توفر هذا المعيار في (٤) فقرة من فقرات محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة تصل إلى (٠,٥٧٪) من محتوى المقرر، وهي نسبة ضعيفة ، بما يشير إلى أن هذا المعيار توفر في محتوى المقرر بدرجة غير مناسبة ، وهذا يتضح من محتوى المقرر ، حيث لم يتناول في محتواه فقرت كافية تركز على تنمية قدرة الطلاب على التوصل إلى أحكام عامة لها الصبغة الكلية ، فهذه المهارة تحتاج من المحتوى إكساب الطلاب الربط بين المفاهيم والأفكار والمعارف ببعضها البعض ، وإكسابهم اكتشاف العلاقة بين العلاقات المتشابكة فى المحتوى وهذا ما لا يوفره المحتوى للمتعلمين مما ينعكس على هذه المهارة ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد المحتوى لا يعزز تنمية قدرات الطلاب على إدراك الكليات .

- **وفى ضوء النتائج السابقة يتضح ما يلى :**

- توفرت المعايير (٦) ، (٨) ، (٩) ، (١٠) ،(١١) ،(١٢) ، (١٣) ، (١٤) ، (١٥) ،(١٨) (٢٠) ، (٢٢) ، (٢٣) ، (٢٤) ،(٢٧) ،(٢٨) ،(٢٩) بدرجة ضعيفة للغاية فى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، حيث تراوحت نسب التوافر ما بين (٠,١٤٪ – ٢,٧٢٪) ، وهى نسب ضعيفة للغاية ،وبلغ عدد المعايير المتوفرة (١٧) معيار بنسبة (٥٨,٦٪) من المعايير الأنها توفرت بنسب ضعيفة تماما ، فالمحتوى لم يركز بالقدر المناسب على تشخيص نواحى القوة والضعف فى عملية التعلم ، ولم يركز على التجريب وجمع المعلومات ، ولم يركز على مهارات الطلاقة والمرونة والاصالة بالقدر الكافى الذى يسمح بتنمية هذه المهارات ، كما لم يركز المحتوى على مهارة التعميم ولم يقدم أمثلة كافية لتعميق فهم المتعلم ولم يتضمن فى ثناياه رسومات وأشكال تعمل على تقريب الأفكار واستيعاب المعارف ، ولم يركز أيضا على مهارة فرض الفروض بطريق خلاقة وتقديم مقترحات جديدة للتعامل مع المواقف والقضايا التى يمكن مواجهتها ، وعدم تضمين هذه المهارات فى المحتوى بالقدر الكافى يؤدى الى عدم قدرة المتعلمين على اكتسابها وممارستها والاستفادة منها .

- لم تتوفر المعايير (١)،(٢)،(٣)،(٤)،(٥)،(٧)،(١٦)،(١٧)،(١٩) ،(٢١)،(٢٥)،(٢٦) فى محتوى مقرر الادارة والتوافق النفسى ، حيث لم توجد أى فقرات فى المحتوى تضمنت هذه المعايير ، وبلغ عدد المعايير غير المتوفرة (١٢) معيار بنسبة (٤١,٤٪) من المعايير ، حيث أهمل المحتوى تماما تشجيع الأفكار الغريبة ، كما لم يركز اطلاقا على ادراك الكليات والقدرة على التخيل ، ووضع الطلاب أمام مواقف وقضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم ، كما خلا المحتوى من اتاحة الفرصة للمتعلمين للاكتشاف من خلال تقديم المعلومات غير مكتملة ، كما لم يوجه المحتوى الطلاب الى مصادر معينة كما أن المحتوى أهمل التفكير التشعيبى ومشاركة المتعلمين في عملية التعلم .

جدول (٦): مدى توافر المعايير اللازمة لتنمية التفكير التباعدى في أسئلة مقرر الإدارة والتوافق النفسي بالصف الخامس الثانوي التجاري

المعيار	عدد الأسئلة التي توفر فيها المعيار	النسبة المئوية
١- تتضمن أسئلة كتب العلوم النفسية أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا .	٢٩	٢٩%
٢- يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على الربط والتنظيم .	١٠	١٠%
٣- يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التحليل .	-	-
٤- يتضمن المقر أسئلة تقيس القدرة على إدراك التفاصيل .	٧	٧%
٥-يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التقويم وإبداء الرأي .	١٥	١٥%
٦- تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على حل المشكلات .	-	-
٧- - تتضمن أسئلة المقرر قياس مهارة القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية.	-	-
٨- تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على اختبار صحة الفرضيات.	-	-
٩- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على إعادة الصياغة .	-	-
١٠-تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التركيب .	-	-
١١- تسهم الأسئلة الخاصة بالمقرر فى توليد أسئلة أخري .	-	-
١٢- تتسم الأسئلة الخاصة بالمقرر بالنهايات المفتوحة .	-	-
١٣- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التنبؤ وتجاوز المعلومات المعطاة .	-	-
١٤- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تحتمل إجابتها إجابات متعددة.	-	-
١٥- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التعميم.	-	-
١٦- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الطلاقة	-	-
١٧- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة المرونة	-	-
١٨- تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الأصالة	-	-

- **ويتضح من الجدول (٦) ما يلي** :

- بالنسبة للمعيار رقم (١) وهو " تتضمن أسئلة كتب العلوم النفسية أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا " فقد توافر بدرجة مناسبة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (٢٩) بند اختباري من البنود الاختبارية بمقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة وصلت الى (٢٩٪) من البنود الاختبارية للمقرر ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر تقيس مهارات التفكير العليا بدرجة كافية ، الا أن معظم هذه الاسئلة أسئلة تقيس مهارة القدرة على التقويم وابدأ الراى التى بلغت خمسة عشر بند اختبارى وباقى البنود الاختبارية أسئلة أخرى .
- توفر المعيار رقم (٢) وهو " يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على الربط والتنظيم " فقد توافر بدرجة مناسبة الى حد ما ، حيث إن هذا المعيار توفر في (١٠) بنود اختبارية من البنود الاختبارية بمقرر علم النفس التجاري وذلك بنسبة وصلت (١٠٪) من البنود الاختبارية لمقرر الادرة والتوافق النفسى ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر تتوفر فيها معايير الاسئلة التى تقيس مهارات الربط والتنظيم بدرجة مناسبة نسبيا.

- بالنسبة للمعيار رقم (٤) وهو " يتضمن المقر أسئلة تقيس القدرة على إدراك التفاصيل " فقد توافر بدرجة ضعيفة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (٧) بنود اختبارية من البنود الاختبارية بمقرر الادارة والتوافق النفسى ، وذلك بنسبة وصلت (٧ ٪) من البنود الاختبارية لمقرر الادارة ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر لم يتحقق فيها هذا المعيار بالدرجة المطلوبة.
- بالنسبة للمعيار رقم (٥) وهو " يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التقويم وابدأ الراى " فقد توافر بدرجة مناسبة ، حيث إن هذا المعيار توفر في (١٥) بند اختباري من البنود الاختبارية بالمقرر ، وذلك بنسبة وصلت (١٥٪) من البنود الاختبارية لمقرر علم النفس التجاري ، بما يشير ذلك إلى أن أسئلة المقرر لم تحقق هذا المعيار بالدرجة المطلوبة .
- لم يتوفر المعيار رقم (٦) وهو " تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على حل المشكلات " فى أسئلة مقرر الادارة والتوافق النفسى ، حيث لم يوجد أى سؤال يقيس مهارة القدرة على حل المشكلات ، أو التركيز على عرض قضايا ومواقف تمثل تحديا لعقول الطلاب .
- لم يتوفر المعيار رقم (٧) وهو " تتضمن أسئلة المقرر قياس مهارة القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية " فى أسئلة مقرر الادارة والتوافق النفسى ، حيث لم تتضمن الأسئلة أى سؤال يقيس القدرة على النقد أو جمع المعلومات أو عرض التناقضات أو المعلومات المغلوطة التى تستدعى التفكير المتقدم كاتخاذ القرارات .
- لم يتوفر المعيار رقم (٨) وهو " تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على اختبار صحة الفرضيات " فى البنود الاختبارية للمقرر ، حيث لم تأتى أسئلة تقيس القدرة على وضع اقتراحات لحل معضلة معينة أو مواجهة المشكلات والتى تمثل تحديا لعقل المتعلم وإعمال فكره .
- بالنسبة للمعيار رقم (٩) وهو "تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على إعادة الصياغة " لم يتوفر فى أسئلة المقرر ، حيث لم تأتى أسئلة تقيس القدرة على إعادة الصياغة والترجمة من صيغة لأخرى .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٠) وهو" تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التركيب " لم يتوفر فى أسئلة المقرر ، حيث لم يتضمن المقرر أسئلة تقيس مدى قدرة المتعلمين على الربط بين المعلومات وتكوين كليات ذات صبغة عمومية جشطلتية تقيس القدرة على ادراك الكليات والنظرة العامة للمعارف وتموين الأفكار الكبية ويعكس ذلك قدرة الفرد على الإستقراء.
- لم يتوفر المعيار رقم (١١) وهو " تسهم الأسئلة الخاصة بالمقرر في توليد أسئلة آخري " فى أسئلة المقرر ، حيث لا تولد الأسئلة التى يتضمنها المقرر أسئلة أخرى حيث لا تتسم الاسئلة بالمرونة والطلاقة .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٢) وهو "تتسم الأسئلة الخاصة بالمقرر بالنهايات المفتوحة " لم يتوفر فى أسئلة المقرر ، حيث خلت الاسئلة من توافر هذا المعيار فى مفرداتها الاختبارية فالاسئلة كلها مغلقة وليست مفتوحة .

- لم يتوفر المعيار رقم (١٣) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التنبؤ وتجاوز المعلومات المعطاة " ، حيث لم يتوفر هذا المعيار فى الاسئلة فلا توجد أسئلة تقيس مدى قدرة المتعلمين على تجاوز المعلومات المعطاة والتوصل لمعلومات يتم اكتشافها .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٤) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تحتمل إجابتها إجابات متعددة " لم يتوفر فى أسئلة المقرر " الادارة والتوافق النفسى" ، حيث أن الاسئلة المتضمنة بالمقرر تقيس إجابات محددة .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٥) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس القدرة على التعميم " فى أسئلة مقرر "الادارة والتوافق النفسى " حيث لا توجد أسئلة تقيس قدرة الطلاب على التعميم والاستفادة من المعلومات فى التوصل لقوانين ذات صبغة عمومية.
- لم يتوفر المعيار رقم (١٦) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الطلاقة " فى أسئلة مقرر "الادارة والتوافق النفسى " حيث لا توجد أسئلة تقيس قدرة الطلاب على عرض أكبر عدد من الافكار للتعامل مع موقف ما أو مشكلة محددة .
- بالنسبة للمعيار رقم (١٧) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة المرونة " فى أسئلة مقرر "الادارة والتوافق النفسى " حيث لا توجد أسئلة تقيس قدرة الطلاب على عرض أكبر عدد من الافكار المتباينة للتعامل مع معضلة معينة .
- لم يتوفر المعيار رقم (١٨) وهو " تتضمن أسئلة المقرر أسئلة تقيس مهارة الأصالة " فى أسئلة مقرر "الادارة والتوافق النفسى " حيث لا توجد أسئلة تقيس قدرة الطلاب على عرض أكبر عدد من الافكار الجديدة المبتكرة غير التقليدية وغير المسبوقة لحل مشكلة معينة .

- **وفى ضوء النتائج السابقة يتضح ما يلى** :

- توفرت المعايير(١)،(٢)،(٤)،(٥) بدرجة ضعيفة حيث تراوحت نسب التوافر للمعايير فى البنود الاختبارية ما بين (٧٪- ٢٩٪) ، وهى نسب غير مناسبة مجملا ،وبلغ عدد المعايير المتوفرة (٤) معايير بنسبة (٢٢,٢٪) من المعايير، وجاء ت أكبر نسبة لتوفر المعايير فى المفردات الاختبارية التى تقيس مهارات التفكير العليا التى بلغت (٢٩٪) وهى نسبة مناسبة الى حد ما ، بينما جاءت أقل نسبة فى المفردات الاختبارية التى تقيس القدرة على ادراك التفاصيل ، مما يشير الى أن اسئلة المقرر تضمنت المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى بدرجة ضعيفة ، حيث لم تقيس أسئلة المقرر هذه المهارات بالقدر المناسب .
- لم تتوفر المعايير (٣)،(٦)،(٧) ، (٨) ، (٩)،(١٠) (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٤)، (١٥) ،(١٦)،(١٧)،(١٨) ،وبلغ عدد المعايير غير المتوفرة (١٤) معيار بنسبة (٧٧,٨٪) من المعايير ، وهى نسبة عدم توافر مرتفعة ، حيث لم يتضمن المقرر اسئلة تقيس القدرة على التحليل أو القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية ، أو أسئلة

تقيس القدرة على التنبؤ والاجابات المتعددة ، كما خلا المنهج من الأسئلة التى تقيس القدرة على حل المشكلات واختبار صحة الفرضيات واعادة الصياغة مما يجعل هذه المهارات مهملة ولا يتم الكشف عنها أو الوقوف على موقعها عند المتعلمين للارتقاء بها ، حيث نجد أن معظم الأسئلة الخاصة بالمقرر تقيس القدرة على التذكر واسترجاع المعلوماتوالتركيز على ثقافة الذاكرة واهمال المهارات العقلية الفائقة منها المهارات الابداعية المتباينة .

- مما سبق يتضح أن المعايير اللازمة لتنمية التفكير الابداعى لم تتوفر بدرجة مناسبة فى كتب العلوم النفسية الثلاثة فى الصفوف حيث توفرت بدرجة ضعيفة للغاية ، فلم تركز مناهج العلوم النفسية على التفكير التشعيبى كما لم يهتم محتوى كتب العلوم النفسية بروح المبادرة والتجريب فلم يركز على التجارب العملية فى المقررات الثلاثة بالرغم من الاشارة الى بعض الدراسات التجريبية فى بعض فقرات المحتوى ، كما نجد أن العلوم النفسية لم تركز على مهارات الطلاقة أو مهارات المرونة أو الأصالة ، وادراك التفاصيل الجزئية .
- كما أن محتوى العلوم النفسية لا ينمى قدرة الطلاب على جمع المعلومات وكيفية تبويبها ومعالجتها ، ولم يشكل المحتوى وسيلة اتصال بين المدرسة والمجتمع من خلال مساهمته فى حل مشكلاته ، كما لم يشجع محتوى العلوم النفسية الطلاب على المشاركة فى عملية تعلمهم وتحمل المسئولية- ، ولم يركز المحتوى على تنمية قدرة الطلاب على فرض الفروض والتحقق من صحتها بطريقة خلاقة ،ولم يسهم محتوى كتب العلوم النفسية فى تنمية مهارة إدراك الكليات لدى الطلاب ، هذا بالاضافة الى أن العلوم النفسية لم يتضمن محتواها الأشكال والرسومات والصور التوضيحية التى تسهم فى توليد الأفكار لدى الطلاب ،كما لم يهتم محتوى كتب العلوم النفسية بقدرة الطلاب على التخيل وادراك الكليات ، هذا من ناحية محتوى العلوم النفسية أما من ناحية أسئلة العلوم النفسية فنجد أن الأسئلة جاءت تقيس بعض المعايير لكن بدرجة ضعيفة أيضا .
- وبالاضافة إلى ضعف اهتمام محتوى العلوم النفسية بتضمين المعايير السابقة الا أن هناك العديد من المعايير التى لم تتوفر تماما سواء فى المحتوى أو فى المفردات الاختبارية ، فلم يتضمن محتوى وأسئلة العلوم النفسية معايير مثل فتح المجال للطلاب لاختيار بعض الموضوعات التي يميلون إلى دراستها ، وتوجيه محتوى العلوم النفسية الطلاب الى التعلم من مصادر مختلفة ، وأن يقدم محتوى العلوم النفسية المعارف والأحكام والأدلة بصورة غير مكتملة ، وأن يسهم فى تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب ، وفى تنمية مهارة المرونة الفكرية لدى الطلاب وفى تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب تتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على حل المشكلات ، كما أن المقرر لم يتضمن أسئلة تقيس مهارة القدرة على اتخاذ القرارات غير التقليدية ، كما لم يتضمن أسئلة المقرر مهارة القدرة على اختبار صحة الفرضيات ، أو

أسئلة تقيس القدرة على التركيب ، كما خلت أسئلة المقرر من الأسئلة التى تسهم فى توليد أسئلة أخرى أو تتسم بالنهايات المفتوحة ، ولم يتضمن المقرر أسئلة تقيس القدرة على التنبؤ وتجاوز المعلومات المعطاة ، أو أسئلة تحتمل أكثر من إجابة أو أسئلة تقيس القدرة التعميمية ، كما لم يتضمن المقرر الأسئلة التى تقيس المهارات الاساسية للتفكير الابداعى كالطلاقة والمرونة والاصالة ، فالمقرر فى مجمله يركز على كم المعلومات وثقافة الذاكرة وعدم الترابط والموضوعات غير المترابطة غير المتكاملة ، فالمقررات الثلاثة لم ترتبط وتتكامل فيما بينها كسلسلة واحدة ، وتحتاج الى اعادة هيكلة للموضوعات وتغييرات فى المحتوى تغييرا كبيرً ، وكذلك أسئلة هذه المقررات حتى تسهم فى تنمية مهارات المتعلمين العقلية والوجدانية والاجتماعية بشكل يمكن الطلاب من التعامل مع المشكلات والقضايا المعاصرة ويفكر بطريقة غير مسبوقة ابداعية .

- **التوصيات والمقترحات**:

بناء على نتائج البحث يوصى الباحث بما يلى :

- الإفادة من المعاييرِ التى توصلت إليها الدراسة فى تحليل وتقييم كتب العلوم النفسية تمهيدا لتطويرها فى ضوء أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة، وخاصة فى اتجاه تنمية التفكير الابداعى التباعدى.
- إعادة النظر فى محتوى المناهج بحيث يهدف بناءها الى تنمية مهارات التفكير خاصة مهارات التفكير الابداعى التباعدى .
- ضرورة أن يعرض محوي المناهج الدراسية بأسلوب شائق يبعث الارتياح في نفوس الطلاب .
- ضرورة تركيز محتوي المناهج الدراسية مواقف ومشكلات تهم الطلاب وتتحدي تفكيرهم .
- إعادة بناء مناهج العلوم النفسية بحيث تركز على تنمية مهارات التفكير الابداعى التباعدى .
- الاهتمام بتنويع أساليب التقويم ، مع التركيز على الأسئلة التى تقيس التفكير التشعيبى .
- إجراء المزيد من الدراسات التى تعمل على الكشف عن مدى توافر مهارات التفكير بمختلف أنواعها فة المقررات الدراسية .
- استخدام أساليب تقويم متنوعة فى تقويم مناهج العلوم النفسية بحيث تراعى التكامل فيما بينها
- ضرورة التركيز على أن يشجع محتوي المناهج الدراسية الطلاب ويدفعهم الي التفكير.
- ضرورة التركيز على أن يشجع محتوي المناهج الدراسية الطلاب علي التساؤل والبحث.
- ضرورة تنمية المحتوي لروح المبادرة والتجربة لدي الطلاب.

- ضرورة أن يفتح محتوي المناهج الدراسية المجال للطلاب للتفكير والتأمل والملاحظة .
- إثراء كتب العلوم النفسية بأنشطة متنوعة بشكل يساعد على تنمية التفكير التباعدى .
- ضرورة أن يتضمن محتوي المناهج الدراسية عدداً من الأشكال والصور والرسومات التوضيحية وخرائط المفاهيم والرسومات البيانية التي تزيد من شوق الطلاب للمعرفة الجديدة.
- ضرورة أن يتضمن محتوي المناهج الدراسية أمثلة من مشاهدات الطلاب تسهل عملية التعلم.
- تطوير مناهج العلوم النفسية فى الثانوية العامة والتجارية بحيث تتضمن هذه العلوم مهارات التفكير الخلاق التباعدى .
- تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية ومعلمى العلوم النفسية أثناء الخدمة على طرق تقويم العلوم النفسية فى ضوء المعايير المختلفة كمعيار للتقويم .

- **البحوث والدراسات المقترحة** :

يقترح الباحث بعض الدراسات ذات العلاقة بالبحث الحالى تتمثل فى التالى:

- تقويم منهج العلوم النفسية بالمرحلة الثانوية التجارية فى ضوء المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير العلمى .
- تقويم منهج العلوم النفسية بالمرحلة الثانوية التجارية فى ضوء المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد .
- تطوير مقرر سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة للصف الرابع الثانوى التجارى فى ضوء معايير جودة المناهج الدراسية وقياس أثره على تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الرابع الثانوى التجارى .
- تطوير مقرر الادارة والتوافق النفسى للصف الخامس الثانوى التجارى فى ضوء مهارات التفكير التباعدى وقياس اثره على تنمية مهارات التفكير الابداعى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس الثانى التجارى .
- تطوير مقرر علم النفس للصف الثانى الثانوى فى ضوء المعايير اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابداعى وقياس أثره على تنمية مهارات التفكير التقويمى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى .
- تقويم مقرر علم النفس التجارى فى ضوء مهارات التفكير العليا .

- **المراجع والهوامش** :

- **أولاً : المراجع العربية**

١. إبراهيم أحمد عنيم ، وعبدالحكيم رضوان (٢٠٠٢) . "مناهج شعبة الالكترونيات والكمبيوتر

٢. بالتعليم الثانوى الصناعى " ، المؤتمر العلمى السابع لكلية التربية بطنطا (جودة التعليم فى المدرسة المصرية التحديات والمعايير والفرص ، مصر ، الجزء الأول ، ص ص ٣٢٣ - ٣٦٢ .

٣. السيد أحمد مصطفى عمر (١٩٩٤). البحث الاعلامى بنغازى ، منشورات جامعة قاريونس .
٤. ابراهيم محمد عبدالله (٢٠٠٢). تطوير منهج الاحصاء بالمرحلة الثانوية التجارية فى ضوء احتياجات سوق العمل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .
٥. ابراهيم عبدالستار (١٩٩٩). الابداع قضاياه وتطبيقاته ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
٦. أحمد عبادة (٢٠٠١). التفكير الابتكارى " المعوقات والميسرات " ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ط١ .
٧. ألفت محمد عودة (٢٠٠٣) . " تقويم منهج الحاسب الآلى فى المدارس الثانوية للبنات فى الرئاسة العامة لتعليم البنات من وجهة نظر المعلمة الطالبة " ، مجلة جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
٨. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٤). التقرير النهائى للمؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب ، بيروت .
٩. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٣) . المعايير العالمية القياسية للتعليم الفنى ، متاح فى :www.google.com
١٠. أمانى محمد سعدالدين(٢٠٠٣) . تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير فى المرحلة الاعدادية فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية ، مجلة التربية العلمية ، العدد(٤) ، المجلد (٦) ، ص ص ١٤٠- ١٧٧ .
١١. أنور عقل (٢٠٠١) . نحو تقويم أفضل ، لبنان ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ط١ .
١٢. خالد الفرعى (٢٠٠٨) . أثر تدريس العلوم باستخدام أنشطة قائمة على برنامج (كورت) في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
١٣. رشدي طعيمة (٢٠٠٤) . تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية (مفهومه – أسسه – استخداماته)، القاهرة ، دار الفكر العربي .
١٤. رشيد النورى البكر (٢٠٠٢). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسى ، الرياض ، مكتبة الرشد ، الطبعة الأولى .
١٥. زينب السيد المنشاوى (٢٠٠٧). تطوير منهج المحاسبة المالية بالمدرسة الفنية المتقدمة التجارية فى ضوء المتطلبات المعاصرة لسوق العمل ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
١٦. سعد الأسمرى (١٩٩٧) . تحليل كتب التاريخ للمرحلة الثانوية بنين فى المملكة العربية السعودية فى ضوء مهارات التفكير الناقد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود .
١٧. سهام عبدالرحمن الصويغ (١٩٩٧). دراسة عن المنهج المطور " التعلم الذاتى " والتفكير الابتكارى لدى الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة ن القاهرة ، مجلة الدراسات النفسية ، المجلد السابع ، العدد الأول .
١٨. سندس العانكى (٢٠١١) . مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية، جامعة دمشق ، مجلة كلية التربية ، المجلد(٢٧)، ملحق (٢٠١١) .
١٩. شيرين كامل موسى (٢٠٠٨). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الاعدادى وميولهم نحو المادة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية .
٢٠. عائدة منصور صالح (٢٠١٣) . تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصفوف الرابع والخامس والسادس فى ضوء مهارات التفكير ،الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، بحث قابل للنشر ، العدد السابع والاربعون ، ديسمبر .

٢١. عائدة منصور صالح (٢٠١١) . مهارات التفكير فى محتوى أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية بثانوية العلوم الاجتماعية بليبيا ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، بحث قابل للنشر .
٢٢. عبدالحكيم الصافى وسليم قارة (٢٠١٠) . تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية ، عمان، دار الثقافة.
٢٣. على كايد سليم خربشة (٢٠٠٤) . مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة ١٩ العدد ٢١ ، ٢٠٠٤ .
٢٤. على سيد عبدالجليل (٢٠٠٥) . " تقويم برامج تدريب معلمى التعليم الصناعى عن بعد عبر شبكة الفيديو كونفرانس فى ضوء آرائهم " مجلة الثقافة والتنمية ، الدد الثانى عشر ، يناير ، ص ص ١٤- ٥٢ .
٢٥. عبدالعزيز محمد عبدالصمد (٢٠٠٠). التعليم الفنى ودوره فى تحقيق متطلبات سوق العمل ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .
٢٦. عفت الطناوى (٢٠٠٧) . تعليم التفكير فى برامج التربية العملية .. الى أين . الجمعية المصرية للتربية العملية المنعقدة فى الفترة ٢٩ يوليو الأول من أغسطس بالاسكندرية ، ص ص ٢٢٣- ٢٤٩ .
٢٧. غادة زكى محمد (٢٠٠٣). تطوير مناهج شعبة التامينات بالمدرسة الفنية المتقدمة فى ضوء احتياجات سوق العمل ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٢٨. فاطمة فاروق الشرقاوى (٢٠٠٥). تطوير منهج التسويق بالمدارس الثانوية التجارية فى ضوء متطلبات السوق ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
٢٩. فتحي جروان (١٩٩٩) . تعليم التفكير :مفاهيم وتطبيقات. العين، الأمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
٣٠. ماجد الجلاد (٢٠٠٦) . فعالية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الاسلامية بشبكة جامعة عجمان. مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية ،١٨ (٢) (١٧٤- ١٨٠).
٣١. محمد جمل (٢٠٠٨) . تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، العين، دار الكتاب الجامعي .
٣٢. محمد سليمان جوازيه (٢٠٠٤) . إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الابداعى لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الأردن ، جامعة اليرموك .
٣٣. محمد صلاح خليل (٢٠٠٩) . " تقويم مساق تكنولوجيا المعلومات وشبكات الحاسب الآلى بجامعة الأقصى فى ضوء معايير الثقافة الحاسوبية ومجى إكتساب الطلبة لها " رسالة ماجستير ، الجامعة الاسلامية ، كلية التربية ، قسم المناهج وأساليب التدريس .
٣٤. محمد الحامد ، ورشيد البكر ، ومسلم الحارثى (٢٠٠٢). المشروع المتكامل لتنمية الابداع فى المنهج المدرسى ، الرياض ، وزارة المعارف .
٣٥. محمد عبدالسلام الجندى (٢٠٠٢). فعالية برنامج فى التامينات التجارية قائم على احتياجات سوق العمل باستخدام الكمبيوتر لطلاب المرحلة الثانوية التجارية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
٣٦. منال محمد كامل (٢٠٠٢). فاعلية استراتيجية مقترحة فى تنمية الكفايات التامينية لدى طلاب المدارس الثانوية المتقدمة فى ضوء متطلبات سوق العمل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس
٣٧. مندور عبدالسلام فتح الله (٢٠٠٦) . تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير فى ضوء معايير الجودة بالتعليم العام فى جمهورية مصر العربية ، مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد(١٠٤) ، ص ص ٥٩- ١٣١ .

٣٨. محمد سيد أحمد (٢٠٠٩) . تطوير مناهج الرياضيات فى المدرسة الثانوية الصناعية فى ضوء احتياجات سوق العمل المعاصرة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٣٩. ناهد صبحى فورة ، وجميل حسين الطهراوى (٢٠٠٤) . مهارات النقد والتحليل والتفكير المستقل فى امتحانات علم النفس التربوى بجامعتى الأقصى والاسلامية نايفة قطمامى (٢٠٠٥) . تعليم التفكير للأطفال. عمان، الأردن. دار الفكر.
٤٠. هاشم جاسم السامرائى وآخرون (٢٠٠٠) . " طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير " ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد - الأردن .
٤١. هزاع عبدالودود (٢٠١١) . "تقويم منهج الفيزياءبالمرحلة الثانوية فى الجمهورية اليمنية من وجهة نظر معلمى الفيزياء" المؤتمر العلمى الخامس عشر ، التربية العملية : فكر جديد لواقع جديد ، سبتمبر ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة ، ص ص ١٤٣- ١٨٣ .
٤٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧) . دليل التعليم الفنى ، القاهرة ، قطاع الكتب .
٤٣. وزارة القوى العاملة والهجرة – وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). برنامج مؤتمر سوق العمل المصرى فى أوقات التحول ، ٢٠- ٢٢ نوفمبر .
٤٤. وليد صوافطة (٢٠٠٨) . تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم ،عمان، دار الثقافة.

- **ثانيا : المراجع الأجنبية :**

45. Adiguzel,O. &Cardak,C. (2009).An Evaluation Of The Computer Technology and Programming Curriculum in the Vocational Higher Education System in Turkey, Journal Of Industrial Education , Vol.45,No.3 , PP. 61-83.

46. Akbulute – Bailey, A (2012). Improving is Enrollment Choices: The Role of Social Support, Journal of Information Systems Education, v 23,n3, p259-70 Fall .s

47. Alkin & Mc Niel ,(2002). Curriculum evaluation, International Encyclopedia of Social & Behavioural Sciences, pp. 3191- 3195.

48. Baybars, M. & Kocakulah, M ,(2009) . Evaluation Of Grade 9 Physics Curriculum Based on Teachers Views , Procedia Social and Behavioral Sciences , Vol . 1, P P .1121- 1126 .

49. Barak, M & Dopplet, Y.(1999).Integrating the cognitive research trust (CoRT) programme for creative thinking into a project-based technology curriculum. Research in Science &Technological Education, 17(2). 139-151.

50. - C0nway, M . et .al.(2012). Courses to Employment : Partnering to Create Paths to Education and Carees , Aspen Institute .

51.- Eriksson, G. I. (January 01, 1990). Choice and Perception of Control: The Effect of a Thinking Skills Program on the Locus of

Control, Self-Concept and Creativity of Gifted Student . Gifted Education International, 6, 3, 135-42.

52. Ritchie, M & Edwards, J.(1996).Creative thinking instruction for aboriginal children. Learning and Instruction, 6(1), 59-75.
53. Reynolds , Sherry . (2009) . Effects of Using Children s Books and Atraditional Text Book on Student Achievment and higher – level thinking Skills .
54. - Nair, s & Yousf, N.(2011).Thinking skills and problem solving skills among pupils in the east coast of Malaysia. International Journal of Arts & Science, 4(11). 399-415.
55. Spiel , C. Schober, B. and Reimann,R.(2006). Evaluation Of curricula in Higher Education : Challenges For Evaluators, Evaluation Review , vol . No.4,PP430-450.
56. - Roxburgh , M . ; watson , R ; Halland , K . ; Johenson , M; lauder,W. and Topping, K. (2008). Areview Of Curriculum Evaluation in United Kingdom nursing education, Nurse Education Today, vol.28, Issue 7, PP. 881- 889.
57. Hakan,K. and Seval, F. (2011). CIPP evaluation model scale : development , reliability and validity , procedia Social and Behavioral Sciences ,Vol. 15, PP 592-599.
58. Haveman , R . et .al . (2012) . Policy Responses to the Recent Poor Performance of the U.S . Labor Market , Journal of policy Analysis and Management , v31, n 1 ,p177-186 Win .
59. Magine ,J . (1995). Creativity in Teaching Mathematics Teaching , vol . 25 , No ,6.

****

البحث الثاني :

تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

إعـــداد :

د/ جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

كلية التربية جامعة المنصورة

obeikan.com

تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

د/ جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي

- **مستخلص الدراسة** :

هدف هذا البحث إلي تصميم موقع إلكتروني قائم علي تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربيةوقياس أثر هذا الموقع علي الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات المشاركة الإلكترونية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية ولتحقيق ذلك قام الباحث بإختيار عينة الدراسة التى تكونت من ٦٠ طالب وطالبة مقسمة إلي مجموعتين مجموعة تجريبية تدرس بالموقع ومجموعة ضابطة تدرس بالنظام العادي وتم تطبيق أدوات البحث وهي الاختبار التحصيلي وذلك لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية ، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لتلك المهارات قياس قبلي .وتم إتاحة المعالجة للطلاب ثم القياس البعدي وتوصل الباحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد التعلم من خلال الموقع الإلكتروني المصمم وذلك يرجع إلي احتوائه علي أكثر من أداة تفاعلية ، متاح أمام الطلاب طوال الوقت ، التشارك موجود بشكل متعدد مثل تشارك الطالب مع الطالب وتشارك الطالب مع الطلاب وتشارك الطالب مع البرنامج وتشارك الطالب مع الباحث إلكترونيا وهذه نتائج جديدة لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية والدراسة تعتبر دليل علمي في مجال التعلم التشاركي للكليات الأخري .

Designing AnElectronic EducationalWebsite based On Interactive Web Technologiesto developE-participation skills among graduate students at the Faculty of Education

Prof. GamalMostafa El-Sharkawy

Abstract

This research aimed at designing anelectronic educational website based on interactive web technologies to develop e-participation skills among graduate students at the Faculty of Educationand its impact tomeasure cognitive and performance ofe-participation skills among graduate students at the Faculty of Education .To achieve this objective the researcherdivided the study sample which consisted of (60) students randomlyand equally into two groups: The first group : experimental groupwhich was consisted of (30)students studied by interaction in the website ,the secondgroupwhich wasa control groupconsisted of (30)students studied by the traditional way. The researcher used a range of tools such as the achievement test to measure the cognitive achievement of e-participation skills, observation sheet to measure the performance of these skills and alsoanother sheet to assess performance of the students. The study sample represents the experimental and controlled group who were pretested before the

implementation of the program. The program was taught, then a post test was applied to see how much students get improved. The results were statistically analyzed. The study findings revealed that there were significant differences between the average of the pre and post test of the experimental and controlled group in favor for the post test and the experimental group in cognitive achievement and performance E-participation skills through the website attributable to the teaching mode which included using the website which contained a lot of interaction tools , available to students all the time , provided students with all interaction types, teacher to students , students to teacher, students to students , students to the site , students to the program . Finally these are good results for the students and the study is a Scientific guide in the field of E-participation skills

- **المقدمة** :

يشهد العالم اليوم العديد من المستحدثات العلمية والتكنولوجية في كثير من نواحي الحياة، وذلك لكثرة التطورات التي يشهدها هذا العصر وخاصة في مجال التعليم، حيث ظهر في هذا المجال العديد من المستحدثات والتي تزيد من مرونة العملية التعليمية، مما يرفع من درجة دافعية الطلاب للتعلم ويجعل البيئة التعليمية أكثر جاذبية لهم، وتعتبر شبكة الإنترنت من أهم هذه المستحدثات التكنولوجية، حيث أنها أتاحت التعليم للطلاب في أي وقت ومن أي مكان.

ويوفر الاتصال المباشر بالإنترنت العديد من الأدوار الهامة منها: تبادل الآراء والمعلومات، والمشاركة في إنتاج ومعالجة المعلومات والتفاعل بين مجموعات العمل، والاتصال بزملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات، كما يوفر الاتصال المباشر بالإنترنت أيضا التعلم الفردي الإلكتروني والذي يسير فيه المتعلم حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه ووفقا لما لديه من خبرات ومهارات، دون أي قيود زمنية ومكانية. أما بالنسبة للمعلم فيستطيع في نظام التعلم الإلكتروني القائم على الانترنت الوصول إلى خبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى.

وتوجد أشكال متعددة لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات ساعدت في تطوير التعليم وهي: تكنولوجيا الأقمار الصناعية، التليفون الرقمي، التليفزيون والفيديو التفاعلي، الوسائط المتعددة، تقنيات الويب التفاعلية، مؤتمرات الكمبيوتر، والواقع الافتراضي.

كما أن استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية يسهم في تنمية المهارات العليا لدى المتعلمين والمتمثلة في التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة والتفكير الإبتكاري وحل المشكلات، كما أنها أحدثت تغييرا ملحوظا في طريقة عرض المعلومات للمحتوى التعليمي من النصوص والصور والفيديو والصوت والحركة. (زاهر محمد، ٢٠٠٢)*

* اتبع الباحث فى توثيق المراجع قواعد جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس.

ويؤكد عبدالله الموسي (٢٠٠٢، ٣)، وأكبلت وكايسي Akbulut, Y. & Kiyici, (2007) M أن شبكة الإنترنت تمكن المتعلمين من الوصول إلى الخبرات والمعارف والتجارب التعليمية في أسرع وقت وبأقل تكلفة، كما أنها تتميز بقدرتها على ربط الأشخاص ببعضهم البعض والتي تفصل بينهم مسافات هائلة، مما يزيد من فرص التفاعل بين الطلاب في أي مكان ويزيد من فرص التعلم لديهم، وذلك عبر مواقع الأنترنت المختلفة والمتعددة التخصصات والمجالات، مما أدى لظهور أشكال حديثة للتعليم، وهو ما عرف بالتعليم الإلكتروني والذي يشتمل على العديد من المميزات والفوائد، كما يشير كل من الخليفة Al-khalifa, (2008) H.S.، محمد نعيم (٢٠٠٩) أن التعليم الإلكتروني يُمكن الطلاب من التفاعل المثمر مع بعضهم ومع المعلم، كما أن الطالب يكون هو محور العملية التعليمية حيث أنه يتحمل مسئولية أكبر في هذا النوع من التعليم، والمعرفة أصبحت ليست فقط مجرد نقل المعلومات من المعلم إلى الطلاب وإنما كيفية تلقي الطالب لهذة المعرفة من الناحية الذهنية.

ويوضح محمد رفعت وأخرون (٢٠١٢) أن التعليم الإلكتروني تطور سريعا وظهر مسمى الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني وهو التعلم الإلكتروني التشاركي، ولعل من أبرز أسباب ظهور هذا المصطلح هو الجيل الثاني للويب والذي يمثل تصنيفا جديدا لعدد من التطبيقات والتي تعتمد على الشبكات عالية السرعة، ويعطي التعلم الإلكترونى التشاركى الفرصة للطلاب للتفاعل والمشاركة الجماعية وذلك من أجل بناء بنية معرفية جديدة للطلاب، وبشكل يسمح للطلاب بالتعلم المستمر القائم على استخدام التكنولوجيا ووسائل الإتصالات الحديثة.

وبذلك يتيح التعلم الإلكتروني التشاركي للطلاب تقنيات أكثر تفاعلية وتخصصية، وهي ماتسمى بتقنيات الويب ٢,٠ التفاعلية والتي تشتمل أيضا على العديد من التقنيات مثل الفيس بوك والمدونات وتويتر والمنتديات والويكي، وهي بذلك قد أحدثت ثورة هائلة في التعليم مما جعل المتعلم من خلالها في قلب العملية التعليمية (Futurelab et al., 2006).

ويضيف ناموار وراستجو (Namwar, Y. & Rastgoo, A., 176:185 2008,)أن تقنيات الويب التفاعلية تتيح للطلاب مساحة خاصة تعرف بـ learning landscape وهي عبارة عن مزيج من التدوين من التدوين weblogging والملف الشخصي للمتعلم E Portfolios، والشبكات الاجتماعية Social networking.

ويشير كل من ألين Allen, G. (2008) وأندرجاسن Andergassen & Monik (2009) عبد العزيز طلبه (٢٠٠٩)، غادة العمودي (٢٠٠٩) أن تقنيات الويب التفاعلية لها العديد من المسميات مثل تطبيقات الجيل الثاني للويب، وتطبيقات الويب التفاعلي "Interactive Web"، والويب التفاعلية Interactive

Web وتطبيقات الويب الاجتماعية Social Web والويب ٢,٠، وجميعهم يشير إلى جميع الأدوات الجديدة والتي تتيح للطلاب المرونة الكافية في التعلم عبر الويب، والمشاركة الإلكترونية والتفاعل الإلكتروني، بشكل يتيح للطلاب إمكانية إدخال البيانات وترتيبها وتحرير الوثائق وإجراء المهمات الالكترونية المختلفة، ويتم كل ذلك دون الحاجة لمغادرة أماكنهم وفي الوقت الذي يحددونه.

مما أتاح للطلاب فرصة كبيرة في التفاعل عبر هذه التقنيات المختلفة وسمح لهم بالمشاركة الإلكترونية سواء مع بعضهم البعض أو مع المعلم، ولكن ليس لدى الطلاب القدرة على المشاركة الإلكترونية بالشكل الصحيح واستغلال كل التقنيات المتاحة، لذلك سعى الباحث في البحث إلى تصميم موقع إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية من أجل تنمية مهارات طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص في المشاركة الإلكترونية.

- **الإحساس بالمشكلة** :

نبع إحساس الباحث بالمشكلة من خلال مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة وأيضا توصيات المؤتمرات والدراسة الإستطلاعية التي قام الباحث بتطبيقها على الطلاب وسوف يقوم الباحث بتوضيح ذلك فيما يلي:

حيث أكدت دراسة خين ولوردسامي (Khine & Lourdsamy, 2003) والتي استخدمت التعلم التشاركي القائم على المناقشة الالكترونية ولقطات الفيديو على أن التعلم التشاركي يزيد من درجة التفاعل المثمر لدى الطلاب، ويساعدهم على ارتفاع مستوي التحصيل وزيادة نسبة المعارف لديهم.

كما أكدت دراسة عبد الحافظ سلامة (٢٠٠٥) والتى هدفت إلى معرفة أثر استخدام تقنيات شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أثر استخدام شبكة الانترنت وتطبيقاتها في المراحل التعليمية المختلفة.

وأكدت دراسة محمد رفعت وأخرون (٢٠١٢) والتي استهدفت تصميم بيئة تعلم إلكترونية تشاركية لتطوير والتدريب الميدانى للطلاب معلمي الحاسب الآلى، والكشف عن مدى فاعلية هذه البيئة القائمة على أدوات الويب٢ التغلب على المشاكل التدريسية والفنية لدى الطلاب عينة البحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أدوات الويب٢ تساعد المتعلمين المشاركة في بناء المعرفة الجديدة، والتواصل الإجتماعى مما يثري عملية التعلم، وتساعدهم على تبادل الآراء والخبرات مما يزيد من خبرة المتعلم الفردية، كما يساعدهم أيضا على تخطي الحواجز أثناء عملية التعلم ومواكبة التطورات العلمية في المجال، والتعبير عن أفكارهم الخاصة في التعلم، وتنمية أهداف تعليمية محددة.

وأكدت توصيات المؤتمر السنوى (الدولى الأول – العربى الرابع) بعنوان "الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالى النوعى فى مصر والعالم

العربى" (٢٠٠٩) على ضرورة الاستفادة من مميزات المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم الالكتروني وذلك بهدف تطوير العملية التعليمية وزيادة فاعلية التعلم، كما أوصى لمؤتمر العلمى السنوى العاشر لتكنولوجيا التعليم الإلكترونى ومتطلبات الجودة الشاملة (٢٠٠٥) بضرورة تدريب الطلاب المعلمين على استخدام مصادر التعلم القائمة على الحاسب الآلي وشبكات الانترنت ومنها تطبيقات الجيل الثاني للويب بما يتناسب مع اهتمامهم واحتياجاتهم.

كما أوصى المؤتمر العلمي التقني السعودي الرابع (٢٠٠٦)،والمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالرياض " تعلم فريد لجيل جديد" (٢٠١١)، والمؤتمر الدولي السابع عشر للتعلم والتدريب المدعوم بالتكنولوجيا بجامعه القدس المفتوحة (٢٠١١) بضرورة الاستفادة من تطبيقات الويب ٢,٠ في عرض ونشر المواد التعليمية على شبكة الإنترنت مثل المنتديات والمدونات والويكي ومواقع مشاركة الوسائط والفيس بوك، والعمل على توظيفها بشكل مثمر لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وضرورة تدريب الطلاب المعلمين على استخدام التقنيات المختلفة لشبكة الويب وضرورة الإعتماد على تطبيقاتها في عمليتي التعليم والتعلم.

وقد أكدت دراسة كل من محمد رفعت وآخرون (٢٠١٢) ودراسة نهلة بسيوني (٢٠١٣) ودراسة ريهام الغول (٢٠١٢) على أهمية التعليم الالكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية لما له من أهمية في التواصل وتكامل المعلومات وعرضها بصفة دائمة، وأوضحت هذه الدراسات أن الطلاب لديهم قصور في مهارات المشاركة الالكترونية والتعلم التعاوني مما يؤكد على أهمية اجراء البحث الحالي.

وللتأكد من ذلك قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية* على مجموعة من طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص قوامها اثنا عشر طالبا بكلية التربية وهدفت إلى قياس مستوى الطلاب في مهارات المشاركة الالكترونية، من خلال تقنيات الويب التفاعلية مثل المنتديات والمدونات والفيس بوك وأوضحت الدراسة أن طلاب العينة يفضلون استخدام مواقع الويب التفاعلية لكن في مجال التسلية، ولايمتلكون القدرة على استخدام هذه المواقع في التعلم الذاتى، أو مهارات المشاركة الالكترونية.

ومما سبق عرضه يتضح ضرورة تنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى الطلاب وضرورة تفعيل دور تقنيات الويب التفاعلية في العملية التعليمية، لذا كان لزاما على الباحث مواكبة هذه التطورات عن طريق تصميم موقع إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.

---

* ملحق رقم (١) الدراسة الاستطلاعية لمعرفة المستوى المبدئي لطلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكليات التربية في أداء مهارات المشاركة الإلكترونية

- **مشكلة البحث** :

مع التطور في مجال التقنيات التكنولوجية والالكترونية ، ووجود الرغبة الكبيرة في استخدام تقنيات الويب التفاعلية التي أصبحت ضرورة إلا أن طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص لديهم قصور في مهارات المشاركة الالكترونية ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مهارات المشاركة الإلكترونية اللازمة لطلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية؟
- ما المعايير اللازمة لتصميم موقع تعليم إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية ؟
- ما التصور المقترح للموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية ؟
- ما أثر تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية الجوانب المعرفية الخاصة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية ؟
- ما أثر تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية الجوانب الأدائية الخاصة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية ؟

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث الحالى إلى:

- تقديم تصور مقترح للموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.
- تحديد قائمة بمهارات المشاركة الإلكترونية اللازمة لطلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.
- الكشف عن أثر الموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية في تنمية الجوانب المعرفية الخاصة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.
- الكشف عن أثر الموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية في تنمية الجوانب الأدائية الخاصة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتدعيم العمل الجماعي لدى الطلاب وإتاحة إمكانية التفاعل الإلكتروني فيما بينهم أثناء العمل.
- رفع كفاءة وفاعلية عملية التعلم عن طريق إستخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.
- إقتراح بعض المعايير اللازمة لتصميم موقع تعليمي إلكتروني من أجل تنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة استخدام تقنيات الويب التفاعلية في المواقف التعليمية المختلفة.
- توجيه جهد الطلاب نحو الاستفادة من تقنيات الويب التفاعلية في العملية التعليمية.

- **حدود البحث** :

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

- عينة عشوائية من طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ بكلية التربية جامعة المنصورة.
- الاقتصار على مقرر تكنولوجيا التعليم الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية جامعة المنصورة.
- مهارات المشاركة الإلكترونية.
- الاقتصار على (الفيس بوك والمدونات والمنتديات) من تقنيات الويب التفاعلية.

- **منهج البحث** :

اعتمد البحث الحالى على استخدام المنهجين التاليين:

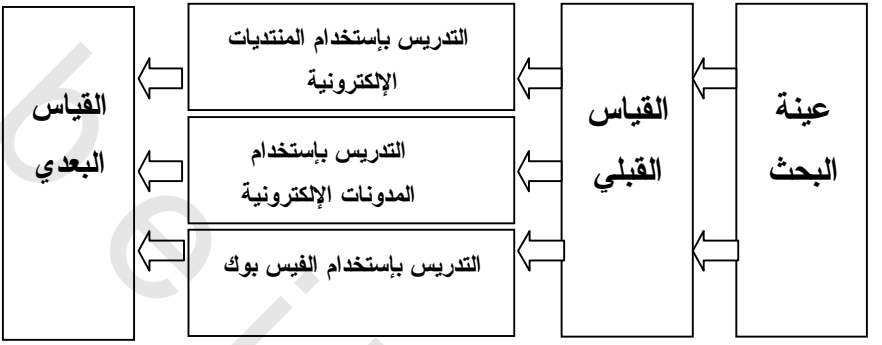
- المنهج الوصفى التحليلى: في استعراض أدبيات البحث، ووضع تصور مقترح للأسس والمعايير الخاصة بالموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية.
- المنهج شبه التجريبى: لقياس أثر الموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية في تنمية مهارات المشاكة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.

- **أدوات البحث** :

استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار تحصيلي إلكتروني لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية.
- بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية.

- **متغيرات البحث** :
  - المتغير المستقل: موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية.
  - المتغير التابع: ويتمثل في الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية.
- **التصميم التجريبي للبحث** :



شكل (١) التصميم التجريبي ذو الثلاث مجموعات التجريبية

- **فروض البحث** :

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكنرونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية.

- **خطوات البحث وإجراءاته** :

يتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية:

- الاطلاع على البحوث والكتابات ذات الصلة بتصميم المواقع الالكترونية، وتقنيات الويب ٢، وذلك بغرض تحليلها والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري.

- إعداد قائمة بمهارات المشاركة الإلكترونية الواجب توافرها لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية ثم عرضها على المحكمين للتعديل.
- اعداد قائمة بمعايير تصميم المواقع الالكترونية القائمة على الويب٢ وعرضها على المحكمين وتعديلها.
- تحديد الأهداف العامة والإجرائية المطلوب تحقيقها في الموقع التعليمي القائم على تقنيات الويب التفاعلي.
- عرض الأهداف على مجموعة من المحكمين والمتخصصين لإبداء الرأي.
- تصميم سيناريو للموقع التعليمي الإلكتروني يحتوي على ثلاث معالجات ثم عرضه على المحكمين والمتخصصين وإجراء التعديلات.
- إنتاج التصور المقترح للموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية وعرضه على المحكمين وإجراء التعديلات.
- إجراء تجربة استطلاعية للتصور على عينة لمعرفة زمن تطبيق الأدوات وعلى السلبيات والإيجابيات.
- إعداد أدوات قياس المتغيرات التابعة.
- تحديد عينة البحث من طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص للعام الجامعي ٢٠١٣ / ٢٠١٤م بكلية التربية جامعة المنصورة، وذلك لأنهم مهتمون بالمشاركة الالكترونية، ثم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى تدرس باستخدام المدونات الإلكترونية والثانية تدرس باستخدام المنتديات الإلكترونية والثالثة تدرس باستخدام الفيس بوك.
- تطبيق أدوات البحث قبلياً.
- تطبيق المعالجة عن طريق الموقع التعليمي القائم على تقنيات الويب التفاعلية.
- تطبيق أدوات البحث بعدياً.
- المعالجة الإحصائية للبيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات ومقترحات البحث.

- **مصطلحات البحث** :
- **التصميم التعليمي**:

يعرفه محمد عطية خميس (٢٠٠٣) بأنه: وصف للعمليات والإجراءات عن طريق التصور العقلي المجرد والخاصة بتصميم التعليم، وتطوير العلاقات التفاعلية المتبادلة وتمثيلها، وذلك بصورة مبسطة، ويمكن الاستعانة بالرسوم الخطية والوصف اللفظي مع تفسيرها وتعديلها واكتشاف العلاقات والمعلومات.

ويعرفه جمال الشرقاوى (٢٠١٢) بأنه "مجموعة من الإجراءات الخاصة لإعداد المقرر الإلكتروني من خلال مدخل منظومي، ويشمل البرنامج ككل بكل خطواته من التحليل حتى التقويم النهائي".

- **تقنيات الويب التفاعلية** :

عرفها عبد الله حسن ال محيا (٢٠٠٨) بأنها تأدية طلاب المجموعة التجريبية مهام التعليم التعاوني المسندة إليهم باستخدام أدوات الويكي Wiki والمدونات Blogs والمفضلة الاجتماعية Social Bookmark والمشاركة في الصور Photoshare والعروض Slide Share والفيديو Video share.

ويعرفها حمد بن إبراهيم العمران (٢٠١٠) بأنها عبارة عن جيل من المواقع الإلكترونية يعتمد على التفاعلية بين الموقع والطلاب من خلال مساهمة ومشاركة الطلاب في بناء محتوى هذه المواقع وتنظيمها.

- **المشاركة الالكترونية** :

ويشير جودت سعادة وآخرون (٢٠٠٦، ٣٣) إلى أن التعلم الالكتروني التشاركي أو النشط هو طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، حيث يتشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم.

- **ويعرفها الباحث إجرائيا** :

بأنها عملية تفاعل بين الطلاب عن طريق أدوات التواصل الموجودة في الويب والتي تجعل المعلومات تتكامل من خلال أطراف التفاعل وتكون المحصلة النهائية للفرد هي كل ما يمتلكه الأفراد من معلومات.

- **الإطار النظري** :

يتناول الإطار النظري مجموعة من المحاور حيث يتضمن المحور الأول التصميم التعليمي، بينما يتناول المحور الثاني مواقع الإنترنت التعليمية ويتناول المحور الثالث تقنيات الويب التفاعلية أما المحور الرابع فيشتمل على المشاركة الالكتروني وسوف يستعرض الباحث ذلك فيما يلي:

- **أولا** : **التصميم التعليمي** :

يعد التصميم التعليمي من أهم عناصر العملية التعليمية حيث يشتمل على مجموعة الخطوات والإجراءات التي تقوم عليها عملية التعلم وذلك من أجل توفير بيئة تعليمية مرنة وجذابة للمتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو العملية التعليمة في المواقف المختلفة.

ويشير كمال زيتون (٢٠٠٢، ٤٨) إلى أن التصميم التعليمي هو المجال الذي يربط بين النظرية والتطبيق أي بين مخرجات البحث الوصفي والممارسة العملية وذلك من خلال أبعاد التصميم، ورسم العمليات المختصة بتطوير العملية التعليمية وصولا بها إلى تحقيق التعليم الفعال.

- **مفهوم التصميم التعليمي**:

توجد العديد من المفاهيم للتصميم التعليمي سوف يستعرض الباحث بعضاً منها فيما يلي:

حيث عرفه محمد الحيلة (٢٠٠٣) بأنه هو العملية التي يتم من خلالها تحديد طريقة التعلم التي تحدث تغييرا في المعارف والمهارات الخاصة بموضوع معين.

ويمكن تعريفه إجرائيا: بأنه مجموعة الإجراءات اللازمة لإعداد المقرر الالكتروني من خلال خطوات منظومية موضح بها تحديد المشكلة وتخطيط التعلم وتقدير الاحتياجات والإمكانات والوسائل اللازمة والزمن المحدد لتنفيذ هذه المهام لتحقيق الأهداف المحددة.

- **أهداف التصميم التعليمي** :

يهدف علم التصميم التعليمي إلى ربط النظريات التعليمية بعملية التطبيق، من أجل المساهمة في تطوير وتحديث العملية التعليمية، لزيادة دافعية المتعلم ولتغيير سلوكه إلى الأفضل، وذلك عن طريق تطبيق مبادئ التصميم التعليمي الصحيحة، وأيضا لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتحسين عملية التقويم للمحتوى من أجل إدارة أفضل للعملية التعليمية.

- **أهمية التصميم التعليمي**:

يوضح نبيل عزمي (٢٠٠٨) أن للتصميم التعليمي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث أنه يسهل عملية التفاعل بين المختصين بالتصميم، ويؤدي إلى إستخدام الأجهزة والوسائل بطريقة أفضل ومنظمة، كما أنه يوجه أنظار القائمين على التصميمِ إلى الأهداف المطلوب تحقيقها، كما أنه يعمل على ربط النظرية بالتطبيق، وَيُقوم أداء المعلم والمتعلم في آن واحد كما أنه يقلل من توتر المتعلمين داخل البيئة التعليمية، كما أنه يسعي إلى تحقيق الإعتماد الكامل للمتعلمين على أنفسهم أثناء التعلم.

- **مبادئ التصميم التعليمي**:

للتصميم التعليمي مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها والتي يجب أن يتقنها أي مصمم تعليمي وتتمثل في تحفيز المتعلمين في عملية التعلم، واستدعاء وتنشيط المعلومات والمعارف السابقة لدى المتعلمين، وأيضا تحديد الإحتياجات اللازمة والواجب توافرها لدى الطلاب والمعلومات والمعارف التي ينبغي أن يتعلمونها، والعمل على تقسيم المقرر إلى أجزاء متناسقة ومتناسبة مع بعضها في المعارف والمهارات، والعمل على تشجيع المشاركين على التفاعل مع بعضهم البعض ومع معلمهم (بدر عبد الله الصالح ، ٢٠٠٥).

مما سبق يتضح أن مبادئ التصميم التعليمي يجب أن تشتمل على التخطيط لإجراءات عملية التقويم التكويني والنهائي، وتوفير البيئة الآمنة للمتعلمين والتوجيه والإرشاد من قبل المعلم والذي يهدف إلى استمرار الطلاب نحو تحقيق أهداف التعلم، وكذلك توفير التغذية الراجعة للطلاب في الوقت المناسب.

- **ثانياً : مواقع الإنترنت التعليمية :**
- **مفهوم مواقع الإنترنت التعليمية :**

يمكن تعريف الانترنت التعليمي بأنه مجموعة من وثائق النص الفائق مخزنة في خادمات الويب (Hypertext documents) وتتكون من: المحتويات (Content)، الروابط (Links)، أدوات الإبحار (Navigation tools) والنص الفائق تجميعاً لملفات نصوص مكتوبة حول موضوعٍ معين ويتم تصنيفها وتنظيمها وربطها معاً بطريقة تفريعية ومتداخلة شبكياً تمكن المستخدم من استكشافها والتجول فيها بحرية من خلال مسارات لاخطية لاختيار المعلومات المطلوبة باستخدام استراتيجية بحث معينة ، ويجمع هذا المفهوم لمواقع الإنترنت بين الجانب الوظيفي والجانب البنائي، حيث ينظر الجانب الوظيفي إلى مواقع الإنترنت على أنها وسيلة لتحقيق التفاعل من خلال الواجهة أما الجانب البنائي فينظر إليها على أنها بناء من أنظمة المعلومات تتكون من محطات متعددة من المعلومات ترتبط مع بعضها بنوع من الروابط.

وتوضح كريستيان كروموليش (٢٠٠٠) بأن الموقع مجموعة كبيرة من مستندات النص الفائق (Hypertext) يمكن أن تحتوي على وصلات بمستندات أخرى ومع أنواع مخالفة تماما من الملفات ومواقع أخرى على الإنترنت.

ويضيف ألبرت (Albert L, Ingram, 2000, 11) بأنها مجموعة من الصفحات الديناميكية تحتوي على نصوص وصور ورسومات ووسائط متعددة وترتبط ببعضها عن طريق وصلات Hyperlinks وتحقق التفاعل من خلال عرض أنشطة متنوعة للمستخدم.

ويعرف موقع الإنترنت التعليمي بأنه برنامج تعليمي قائم على الوسائط الفائقة hypermedia التي تستخدم خصائص ومصادر الويب لعمل بيئة تعليمية ذات معنى، لذا يجب أن يحتوي على العديد من مصادر التعلمٍ والتعليم التعاوني والأنشطة التفاعلية كجزء من البيئة التعليمية، ويجب أيضاً أن توفر الكثير من المعلومات للطلاب غير المتاحة بالفعل في الكتب والمدرسة (shu.sheng liaw ,hsiu.mei huang, 2000).

- **أنواع المواقع التعليمية:**

تختلف أنواع المواقع التعليمية باختلاف الوظيفة المنشأ من أجلها الموقع وهناك ثلاثة أنواع رئيسية هي: مواقع تعليمية تفاعلية متكاملة، مواقع تعليمية للبحث (محركات البحث) مواقع تعليمية إدارية.

- **مواقع تعليمية تفاعلية متكاملة:**

وهي عبارة عن بيئة تعليمية تسمح للمتعلم بالقيام بأنشطة التعلم من خلال شبكة الإنترنت وتتميز بقدرتها على التفاعل مع المتعلمين، حيث تبنى على أساس فاعلية المتعلم وإيجابيته في التعلم، وأيضا تتيح له الوصول لخبرات مختلفة غير متوفرة في الكتب المدرسية أو بداخل جدران الفصل الدراسي، وتكون

هذه المواقع مؤسسية تقوم بإنشائها جهة تعليمية معينة لتقديم مقرراتها التعليمية من خلال شبكة الإنترنت، أو أن تكون مواقع يتم إنشائها كمصادر تعليم إضافية لما هو قائم بالفعل.

- **مواقع تعليمية للبحث (محركات البحث)** :

محرك البحث هو برنامج software يبحث في فهرس ما، ويحصل على الوثائق المطابقة لما يتم البحث عنه، ويعتبر محرك البحث بيئة متعددة الوسائط تسمح لمستخدم الشبكة العنكبوتية بالبحث عن نص معين، ولكل محرك بحث قاعدة بيانات تتراوح كمية البيانات المخزنة فيها من عدة آلاف على الملايين من صفحات الشبكة العنكبوتية ومن خلال محركات البحث يدخل الباحث مصطلح البحث الخاص به ليتم عرض النتائج الخاصة بالبحث في شكل قائمة لعناوين الوثائق والمعلومات التي تظهر وتختلف من محرك لآخر. (إكرام وهبة، ٢٠٠٥، ٢٦: ٣٠).

- **مواقع تعليمية إدارية** :

هي مواقع مؤسسية تقوم بإنشائها مؤسسة معينة مثل (المدارس والإدارات التعليمية والوزارات والجامعات)، وتعتبر كواجهة للاتصال بهذه المؤسسة، وتزود المستخدم بمعلومات عن المؤسسة مثل: التعريف بها ومساعدة العملين بالمؤسسة لتوصيل المعلومات أو الحصول عليها بسهولة، وتحتوي على معلومات عن نظام التعليم ومراحله، وعدد السنوات الدراسية في كل مرحلة، والمقررات الدراسية للمرحلة، ونوع التعليم المتاح بهذه المرحلة، كما تحتوي على قوانين المؤسسة ومواعيدها وجداول الامتحانات، ويتم من خلالها عقد الندوات وحلقات الحوار، وتوفر أيضا فرصة لنشر أعمال المتعلمين سواء كانت هذه الأعمال مهارية أو موسيقية أو مكتوبة كما تقدم قائمة بالمواقع المتخصصة ذات علاقة بالمنهج ومصادر المعلومات اللازمة للمشاريع العملية للمدرسة (Anderw Large: Jamshid Beheshti, 2002).

ويصنف كل من محمد عبد الحميد (٢٠٠٥)، وبرجر، تراكسلر (2010) Berger, P. & Trexler, S. مواقع الإنترنت طبقا لوجود التفاعل إلى نوعين:

- صفحات الويب الساكنة static web page: وهي الصفحات التي لا يوجد فيها تفاعل مع المحتوى ويتوقف التعامل معها على قراءة محتوى المقررات غير النشط، وصفحات من الكتب أو المراجع أو المقالات أو التعليمات وغيرها من صور المحتوى التي لا تحتاج من المتعلم سوى القراءة فقط.
- صفحات الويب التفاعلية Interactive web page: وهي الصفحات التي تضم أدوات خاصة بالتفاعل مع المحتوى وبنائه وتعتمد على استرجاع المحتويات بصورة أساسية من قواعد البيانات المرتبطه بالموقع.

- **عناصر بناء موقع الإنترنت** :

يقوم موقع الإنترنت على بناء من الأفكار والمعلومات التي توجد بينها علاقة وترتبط بأفكار أخرى أكثر عمقا واتساعا وتزود بوسائل للربط بين هذه الأفكار، ويتكون موقع الإنترنت من: (محمد عبدالحميد، ٢٠٠٥).

- الصفحة الرئيسية Home page: وهي أول صفحة يراها المستخدم عند دخوله للموقع وتحتوي على روابط للصفحات الداخلية للموقع.
- صفحات داخلية: وهي عدة صفحات Pages مكونة للموقع.
- صفحات خارجية: يحتوي الموقع على روابط لصفحات خارجية بمواقع أخرى، وتترابط هذه الصفحات مع بعضها بروابط Links بطريقة تفريعية غير خطية، وتتكون صفحة الويب من ثلاثة مكونات: عناصر المعلومات (عقد أو محطات) nodes، روابط فائقة تربط بين هذه العقد Hyperlinks، وسائل إبحار للتجول بين العقد Navigation tools (بهاء شاهين، ٢٠٠٠).
- عناصر المعلومات: تتكون صفحة الويب من عناصر معلومات منفصلة تسمى عقد أو محطات Nodes، وتحتوي هذه العقد على نص أو صورة أو صوت أو لقطات فيديو تترابط مع بعضها البعض لتشكل صفحة ويب ويمكن توضيح كل عنصر كما يلي : النص وهو العنصر والبنية الأساسية التي يقوم عليها موقع الإنترنت، ولا يحتاج إلى برامج أو أجهزة خاصة، والرسومات والصور الثابتة: وتعد الصور أحد الوسائل التي تقوم بدور أساسي في عملية التعليم، كما أنها تختلف عن الكلمة المكتوبة والمسموعة فهي رمز يحتوي على خطوط ومساحات تشبه الواقع في شكلها الظاهري مما يجعلها أكثر فهما من النص المكتوب، وعروض الفيديو: وتعتبر من أقوى العناصر تأثيرا على المشاهد لما لها من مميزات تتمثل في: عرض الاستمرار في الحركة، والتأكيد على المهم والتفسير والتوضيح، وخلق بدائل للواقع المرئي، وتمثيل الواقع المجرد، والرسومات المتحركة: تؤثر على الإدراك البصري و تحتل مكانة كبيرة في تصميم مواقع الإنترنت، والصوت: يمكن إضافة الصوت في مواقع الإنترنت مثل الموسيقى واللغة المسموعة، والعروض التفاعلية: هي عبارة عن برامج يتم تشغيلها في تطبيقات مفصلة أو نافذة العارض وتتميز بالغنى في مكونات الوسائط المتعددة والرسوم المتحركة وثابتة، وأدوات نظام عرض المقرر: وهي أدوات الاتصال والتفاعل مع الغير وتعتبر ضرورية في تيسير عملية التعليم والتعلم، والروابط الفائقة: يشتمل مع الإنترنت على كم كبير من المعلومات والوسائل المتعددة ، فالنظم القائمة على الشبكات سعتهاغير محدودة وتضم كميات هائلة من المعلومات التي ترتبط فيما بينها بروابط منظمة تساعد المتعلم على تكوين رؤية كاملة للموضوع، وسائل الإبحار: وتهدف نظم الملاحة في مواقع الإنترنت إلى تمكين المستخدم من التنقل بحرية بين الصفحات للبحث عن المعلومات المطلوبة (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣).

ومما سبق تبين أن المواقع التعليمية لابد أن تشتمل على الصفحة الرئيسية للمستخدم، صفحات داخلية مرتبطة بالمحتويات، صفحات خارجية روابط مدعمة للموقع، عناصر المعلومات مثل النص، الصورة، الصوت والفيديو.

- **ثالثاً : تقنيات الويب التفاعلية :**

تسهم تقنيات الويب التفاعلية في العديد من المهام داخل البيئة التعليمية، حيث تساعد المتعلمين على التعلم عبر الإنترنت من خلال المتصفحات المختلفة، وذلك في الوقت والمكان الذي يتناسب معهم دون الحاجة إلى مغادرة أماكنهم التي يقيمون بها، وتمكنهم من التواصل مع بعضهم البعض والتفاعل معا عبر أدواتها وتطبيقاتها المتعددة، والتي تتمثل في الفيس بوك والمدونات والمنتديات والويكي والأجاكس.

وتوجد العديد من المسميات لتقنيات الويب التفاعلية ومنها الويب التفاعلي "Interactive Web" وتطبيقات الويب التفاعلية Interactive Web وتطبيقات الويب الاجتماعية Social Web وتطبيقات الجيل الثاني للويب والويب 2.0 والشبكات الإجتماعية (عبد العزيز طلبة، ٢٠٠٩)، (غادة العمودي، ٢٠٠٩).

- **مفهوم تقنيات الويب التفاعلية :**

توجد العديد من المفاهيم لتقنيات الويب التفاعلية منها مايلي:

تعريف ويلميس و جاكوبز (Williams,J. & Jacobs,J. ,2004): مجموعة من الأدوات والتطبيقات التي تسعى إلى إحداث مشاركة فعالة بين الطلاب وبعضهم، وذلك من أجل تحقيق أكبر قدر من التفاعلية مع المستخدمين.

كما عرفها داونز (Downes, 2005) على أنها مجموعة الأدوات التي تمكن المتعلم من الانخراط في بيئة موزعة تضم عددا كبيراً من الأشخاص والخدمات والموارد.

وعرفها محمد رفعت وآخرون (٢٠١٢) على أنها "أدوات تمكن الطالب المعلم للحاسب الآلى من التواصل مع زملائه فيما يتعلق بالممارسات التدريسية لتحسين أدائهم المهارى في فترة التدريب الميدانى، وتتمثل تلك الأدوات في: محررات الويب التشاركية، والتدوين المرئى، وناقل الأخبار".

مما سبق يتضح أن تعريف تقنيات التفاعل لابد أن تشتمل على الأدوات والتطبيقات والمشاركة والتطبيقات التي تتم بين المتعلمين.

ويعرفها الباحث إجرائيا على أنها مجموعة من التقنيات والتطبيقات التي تستخدم بشكل متكامل مع بعضها أو بشكل فردي لإحداث التفاعل والتشارك الإلكتروني للطلاب مع بعضهم وكذلك لتقديم التغذية الراجعة للمستخدمين في الوقت المناسب.

- **المبادئ العامة لتقنيات الويب التفاعلية :**

وتكمن المبادئ العامة لتقنيات الويب التفاعلية في أن يقوم التطبيق بالتعامل مع شبكة الإنترنت كمنصة فقط لاغير، وأن يكون التطبيق متاح للتحديث للأبد بمعنى ألا يكون له إصدار محدد، وأن يقوم المستخدم بالتعامل مع التطبيق كمطور لا كمستخدم، وأن يحتوي كل تطبيق على مجموعة من التطبيقات

الأصغر منه، وأن يكون لكل تطبيق شكل محدد يتم تصميمه من قبل المستخدمين، وأن يكون المحتوى هو القوة الدافعة للتطبيق (Williams,J. & Jacobs,J. ,2004)

ويضيف إبراهيم الفار (٢٠١٢) أنه توجد العديد من المستويات لتقنيات الويب التفاعلية منها ما يعمل داخل الشبكة وخارجها، ومنها ما يعمل خارج الشبكة ولكنه يستطيع الإستفادة منها، ومن هذه التطبيقات ما يعمل على شبكة الإنترنت ولكنه يستطيع الإستفادة من خارجها، ويعتبر أعلى المستويات هو الذي يعتمد بشكل كامل على شبكة الإنترنت، ويعتمد على عدد وحجم المشاركين.

- **أنواع تقنيات الويب التفاعلية** :

توجد العديد من الأنواع والأدوات لتقنيات الويب التفاعلية مثل الفيس بوك والمدونات والمنتديات وتويتر واليوتيوب والتدوين الصوتي وسوف يستعرض الباحث بعضا منها فيما يلي:

- **الفيس بوك** :

وهو عبارة عن موقع إلكتروني يعمل على تكوين الأصدقاء وتكوين العلاقات في فترات قصيرة، وذلك من أجل تبادل وتشارك المعلومات والبيانات والصور ومقاطع الفيديو والصوت للتعلم منها ويتيح لهم إمكانية التعليق عليها (إبراهيم الفار، ٢٠١٢).

ويوضح دان (Dan Collins, 2008) أن موقع التواصل الفيس بوك له تأثيراً كبيرا جدا على حياة الأفراد حيث أنه يمكنهم من استخدام التطبيقات الترفيهية وتبادل الأراء والتعليقات عليها كما يمكن المعلم والطلاب من إعطاء المحاضرات والندوات والتفاعل النشط من خلاله وكذلك تبادل الخبرات العلمية والأكاديمية التي يدرسونها.

- **المدونات** :

وهي عبارة عن صفحات انترنت شخصية ينتجها المستخدمين ويتم إضافة المحتوى العلمي داخلها في شكل الصحيفة، ويتم عرض المعلومات بها حسب آخر تحديث قام المستخدم بإضافته (عبد الله آل محيا، ٢٠٠٨).

وتوفر المدونات للمستخدمين فرص كبيرة للتفاعل بأشكال مختلفة، وتعتبر وسيلة لإمدادهم بالأنشطة الفعالة، وتعد من أهم تقنيات الويب التفاعلية وذلك لأنها تسمح للمشتركين بالتعبير عن أرائهم بالصوت والصورة، وتتيح إمكانية الوصول للمشتركين عبر شبكة الإنترنت في جميع أنحاء العالم (Kuzu, 2007, p.36; Ray, 2006, p.177; Quible, 2005, p.329).

ويشير محمد عبدالهادي (٢٠١١) إلى أن المدونات تساعد المستخدمين بشكل عام والطلاب بشكل خاص على التعاون المثمر والمشاركة الإيجابية من خلال التعليقات وكذلك إحداث التفاعل عبر التطبيقات المختلفة كما تمكنهم من متابعة المهارات والمعلومات أكثر من مرة كلا حسب مستواه التحصيلي.

- **المنتديات** :

تعتبر المنتديات أحد تطبيقات الويب التفاعلية التي تساعد على تسهيل عملية الإتصال الجماعي، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعارف وتبادل الخبرات والأراء والمعلومات وكذلك طرح الأسئلة والمناقشة فيما بينهم وتبادل وجهات النظر (Clark, A. & Pitt, T.J., 2001).

وتعتبر المنتديات التعليمية وسيلة تواصل للطلاب بشكل غير متزامن من أجل تبادل الأراء والمعلومات والخبرات من خلال الإتصال المكتوب مع إمكانية إضافة الصور التوضيحية، وطرح الأسئلة والإجابه وعليها بين المستخدمين وبعضهم.

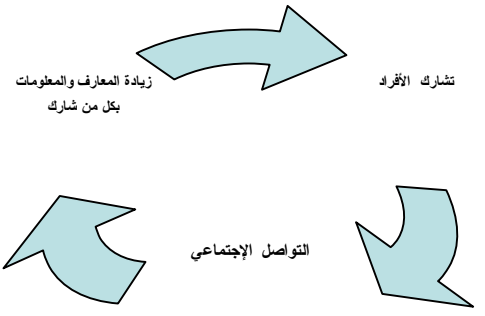
- **رابعاً: المشاركة الإلكترونية** :
- **مفهوم التعلم التشاركي** :

تم الوصول إلى مفهوم المشاركة الالكترونية من خلال تعريفات التعلم الشاركي حيث يوضح كرجنس (Krgens, 2002) أن التعلم التشاركي مبني على أساس بيئة تعليمية تزود المتعلمين بأدوات التواصل لإيجاد المعرفة عن طريق بنائها من خلال تفاعله مع زملائه ويجب أن يكون التعلم ذو مغزى لدى المتعلمين من خلال عملية التشارك.

ويعرف أكرم فتحي مصطفي (٢٠٠٦) التعلم التشاركي بأنه تفاعل يسمح للمتعلمين بالمشاركة مع بعضهم البعض في بناء عملية التعلم وهنا تؤكد على أهمية وفاعلية أدوات التواصل والإتصال المتزامن وغير المتزامن من التعلم عبر الويب.

- **ومما سبق تبين** :

أن التعلم التشاركي أسلوب من أساليب التعلم التفاعلي الإجتماعي بين المتعلمين من خلال التعلم في مجموعات صغيرة، وذلك لإنجاز المهام والأهداف التعليمية وهذا يعتبر جهد منسق من خلال أدوات التواصل المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يعتمد على توليد المعرفة وليس إستقبالها وبالتالي يتحول التعلم من نظام متمركز حول المعلم لنظام متمركز حول المتعلمين ويشاركوا فيه المعلم كما في الشكل (٢):



شكل (٢) فوائد المشاركة الإلكترونية

- **الفرق بين التعلم التعاوني والتشاركي** :

يمكن توضيح أن التعلم التعاوني (Coopperative learning) بأنه بناء هيكلي للتعلم من خلال تفاعل وتعامل المتعلمين مع بعضهم البعض في مجموعات ويكون للمعلم السيطرة الكاملة في العملية التعليمية في تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتزويدهم بالمعلومات، طرح الأسئلة عليهم، مطالبتهم بالعمل، إعداد أدوات التقويم، أما المتعلم فيكون له دور محدد يقوم بإتقانه ثم يتبادل الأدوار مع أفراد المجموعة ويحدث التعلم من خلال الممارسة الفعلية في كل أجزاء المهمة.

أما التعلم التشاركي يعد إستراتيجية للتعلم في مجموعات لتحقيق هدف محدد من خلال تحديد ما يقوم به الفرد من قبل نفسه وعمل كل فرد يكمل الآخر في المجموعة بدون تبادل للأدوار وهذا الأقرب للتعامل مع شبكات الإنترنت والمواقع التعليمية، أي يقوم الفرد بأداء جزء من المهمة وبقية الأجزاء على باقي المجموعة (chang, 2010).

- **النظريات التي يعتمد عليها التعلم التشاركي** :

- نظرية التفاعل الإجتماعي: وتفيد هذه النظرية بأن التعلم عملية تأثير وتأثر بين الفرد والبيئة المحيطة من خلال عملية التفاعل الإجتماعي.
- نظرية المرونة المعرفية: تهتم النظرية بمستويات التفكير العليا في التعلم وبدوافع المتعلم في عملية التعلم ولا تهتم بالتفكير السطحي أو التلقين، وتعطي أهمية للخبرة السابقة.
- نظرية الحوار: وتؤكد هذه النظرية على أهمية الحوار بين المتشاركين والتفاعل بينهم حيث إن عملية التفاعل تقدم إفادة تعتبر إضافة للمتعلم تختلف قوتها ومدي تعلمها وعمقها حسب قوة طرفي التفاعل أو أطراف التفاعل.

- **مهارات المشاركة الإلكترونية** :

وتتمثل مهارات المشاركة الإلكترونية في: كيفية إستخدام وتوظيف الأدوات والتطبيقات المختلفة للويب التفاعلي بأشكالها المختلفة داخل البيئة التعليمية، عن طريق إستخدام التفاعل اللفظي وغير اللفظي وتبادل الأراء والمعلومات عبر هذه التطبيقات متمثلة في فيس بوك ومدونات ومنتديات، ولتحسين عمليتي التعليم والتعلم ولرفع كفاءة وجودة العملية التعليمية.

ويشير كل من كارتير شيري (Carter Chery1, A. 2008) أحمد عبد المجيد (٢٠١٠) أن المشاركة الالكترونية هي أفضل عمليات التواصل والتي تؤدي إلى توظيف الإستراتيجيات التعليمية الإلكترونية بشكل فعال، وهي عبارة عن نتيجة التفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين داخل بيئة التعليم الالكتروني، وذلك من أجل إحداث التعلم الفعال والمرغوب فيه في كافة المجالات التعليمية.

وأهم هذه المهارات: تسجيل الدخول لمنتدى المناقشة الالكترونية، التواصل مع المتواجدين وإدارة المنتدى، إجراء البحث بتواصل مع الأخرين، التجول في

المنتدى، المشاركة الموضوعات بأسلوب مناسب، المشاركة بالصور والفيديو والملفات المرفقة، الدخول إلى المدونة التعليمية الالكترونية، استخدام المدونة التعليمية الالكترونية، استخدام الإمكانيات المختلفة للمدونة التعليمية الالكترونية، الدخول إلى المدونة التعليمية الالكترونية، استرجاع الموضوعات الأخيرة من المدونة التعليمية الالكترونية، المشاركة بالوسائط المتعددة استخدام الإمكانيات المختلفة للمدونة التعليمية الالكترونية، استخدام محركات البحث للوصول إلى موضوع النقاش، استخدام مزود الأخبار البعيدة RSS، الدخول إلى موقع الفيس بوك، متابعة ما ينشره الأصدقاء.

- **نماذج تصميم المواقع التعليمية**:

قام الباحث بالإطلاع على بعض نماذج التصميم التعليمي والتي اهتمت بتوضيح مراحل تصميم التعليم الالكتروني والمواقع التعليمية منها نموذج "روفينى" (Ruffini, M. 2000, 58) لتصميم بيئة التعلم عبر الإنترنت (٢٠٠٠)، نموذج استفين واستانلي (Stephen, A. & Stanley, T., 2001)، نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٢)، ونموذج مصطفى جودت (٢٠٠٣:١١٢) لتصميم نظم تقديم المقررات عبر الإنترنت، نموذج "محمد عطية خميس لتصميم برامج الوسائط المتعددة التفاعلية وتطويرها (٢٠٠٧)، نموذج إبراهيم الفار لتصميم المدونات التعليمية (٢٠١٢). وقد قام الباحث بإعداد نموذج يناسب تصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية تم تناوله في إجراءات البحث.

- **إجراءات البحث** :

تشتمل إجراءات البحث حسب التصميم التجريبي على *مجموعة النقاط التالية:*

أولاً: قائمة مهارات المشاركة الإلكترونية، إعداد قائمة معايير تصميم الموقع الإلكتروني. ثانيا: خطوات النموذج المقترح للبحث الحالي، ثالثا: إعداد أدوات البحث وضبطها، الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات المشاركة الإلكترونية، بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات المشاركة الإلكترونية، رابعا: التصميم التجريبي خامسا: إجراء التجربة الميدانية للبحث، سادسا: تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

أولاً : إعداد قائمة بمهارات المشاركة الإلكترونية :

وفيما يلي الإجرءات التي اتبعت لإعداد قائمة المهارات:

- تحديد الهدف من إعداد القائمة: وتهدف القائمة إلى تحديد المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة لإعداد بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات المشاركة الإلكترونية.
- تحديد محتوى القائمة: لتحديد المهارات الرئيسية اللازمة لإعداد بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات المشاركة الإلكترونية حيث قام الباحث بما يلي:

- الاطلاع على البحوث والأدبيات في مجال تصميم المواقع وتكنولوجيا التعليم والإنترنت المهتمه بمهارات المشاركة الالكترونية.
- حضور دورات تدريبية في مجال الحاسب والإنترنت.
- ممارسة عملية التصميم للمواقع التعليمية الإلكترونية.

وتم إعداد بطاقة مهارات المشاركة الإلكترونية وتحتوي على (٢٧) مهارة رئيسية وتشتمل على (١٠٩) أداء فرعي وتم عرضها على السادة المحكمين* وتم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت في صورتها النهائية* وتتكون من (٢٦) مهارات رئيسية و(١٠٥) أداء فرعي.

- **إعداد قائمة معايير جودة تصميم الموقع التعليمي الإلكتروني** :

من الأهداف الأساسية للبحث تم إعداد قائمة بمعايير تصميم الموقع التعليم الإلكتروني كما يلي:

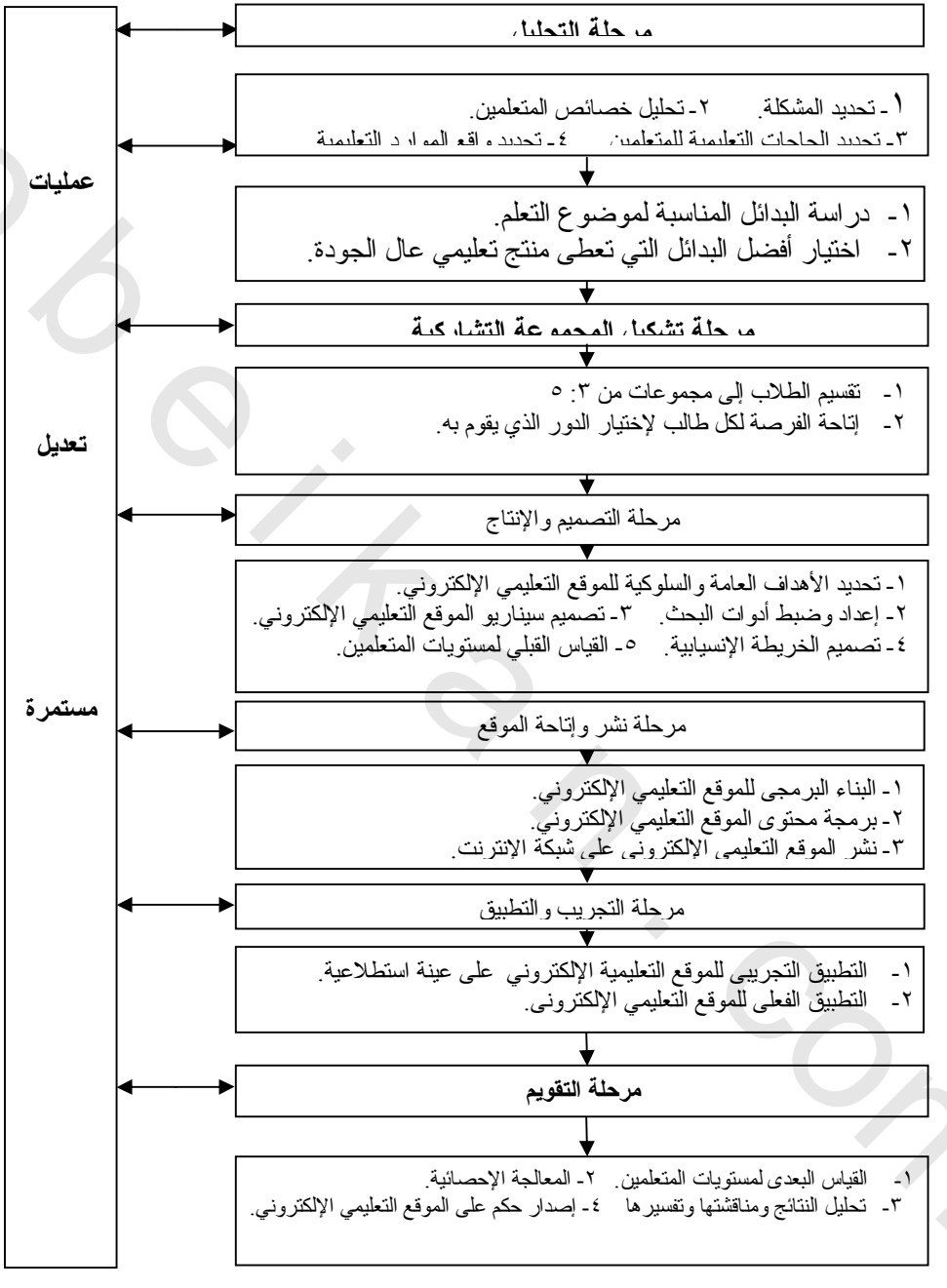
- تحديد الهدف من القائمة: تحديد المعايير التي يتم في ضوئها تصميم الموقع التعليمي الإلكتروني وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، على أن تراعى خصائص وواقع وإمكانات ومتطلبات وجوانب الجودة في الموقع التعليمي الإلكتروني.
- تحديد محتوى قائمة المعايير بناءً على ماتم عرضه سابقا، على أن تراعى معايير جودة التعليم الإلكتروني، وتصميم المواقع الإلكترونية وآراء المتخصصين في المجال.
- إعداد الصورة المبدئية لقائمة المعايير، وتم عرضها على المحكمين للتحقق من صدقها وتم إجراء التعديلات عليها وأصبحت في صورتها النهائية* وتضم (٢٠) معيار.

- **ثانياً: تحديد خطوات النموذج المقترح في البحث الحالي** :

وتم ذلك من خلال تحليل مجموعة من نماذج التصميم التعليمي والتي لاحظ الباحث أنها تشترك في معظم الخطوات، لذلك قام الباحث بتصميم نموذج مقترح للبحث الحالي يمكن الإعتماد عليه في تصميم الموقع التعليمي القائم على تقنيات الويب التفاعلية وخطواته كما يلي:

- مرحلة التحليل
- مرحلة الإعداد
- مرحلة تشكيل المجموعة التشاركية
- مرحلة التصميم والإنتاج
- مرحلة نشر وإتاحة الموقع
- مرحلة التجريب والتطبيق
- مرحلة التقويم

* ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث والموقع التعليمي الالكتروني .
* ملحق (٣) قائمة بالصورة النهائية لمهارات المشاركة الإلكترونية.
* ملحق (٤) الصورة النهائية لقائمة معايير تصميم الموقع التعليمي الإلكتروني.



شكل (٣) نموذج مقترح لتصميم موقع تعليمي إلكتروني

- **المرحلة الاولى: مرحلة التحليل** :

وتهدف إلى دراسة كافة الظروف والعوامل المحيطة ببيئة التعليم الالكترونى القائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الالكترونية مثل (الفيس بوك – المنتديات – المدونات) وتتضمن هذة المرحلة عددت خطوات متتالية:

- **تحديد المشكلة** :

يتضح من دراسة الواقع الحالى أن طلاب الدراسات العليا دبلوم خاصة تكنولوجيا تعليم بكلية التربية يحتاجون إلى تنمية مهارات المشاركة الالكترونية وتم التنسيق والاتفاق مع الطلاب عينة البحث على المواعيد المناسبة لهم وتحفيزهم على مهارات المشاركةٍ الالكترونية عبر الموقع التعليمي من خلال الإنترنت، وضرورة ممارستها عمليا، والتعامل مع أدواتها، وأهمية إنتاج برامجها بطريقة علمية قائمة على أسلوب المنظومات، مع التأكيد على المتابعة والتقويم المستمر للطلاب من خلال الموقع.

- **تحليل خصائص المتعلمين** :

تم تحديد خصائص المتعلمين وهم طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة، ويعتبر الطلاب هم المستفيدين من نظم تقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الإنترنت، ومن ثم يجب أن يراعي حاجاتهم وميولهم وقدراتهم، والفروق الفردية بينهم ، ولذلك قام الباحث بمقابلة الطلاب عينة الدراسة لمعرفة خصائصهم وخبراتهم التعليمية وقدراتهم المهنية، والعقلية والنفسية ويوجد لديهم خبرات في استحدام الحاسب الألي وبعضهم حاصلون على دورات تدريبية وعددهم (٦٩) طالب، وجميعهم إجتازوا في السنوات السابقة مقررات في مبادىء وطرق التدريس والتعامل مع شبكة الإنترنت، كما يوجد بينهم تجانس من حيث النضج العقلي والمهارى اتضح من خلال التقارب الملحوظ في تقديراتهم خلال السنوات السابقة وعدم وجود باقين للإعادة.

- **تحديد الحاجات التعليمية للمتعلمين** :

من خلال تحديد الأهداف العامة تم وضع تصور للموضوعات الرئيسية والفرعية لمحتوى الموقع، الذي يعمل على تحقيق الأهداف، باستخدام مجموعة من المراجع والكتب المتخصصة، مع الاستعانة بآراء وخبرات بعض المتخصصين في مجالات تكنولوجيا التعليم ونظم المعلومات، وفيما يلي عرض لبعض هذه الموضوعات وهي: اولا: مهارات المشاركة الالكترونية الخاصة بمنتديات المناقشة الالكترونية: وتتمثل في بعض النقاط التالية: يتعرف على أجزاء المنتدى وسهولة الإبحار داخل المنتدى، وينمي القدرة على البحث في المراجع والتواصل، ويتعاون الطلاب للوصول للإجابات الصحيحة، ويقوم بالرد على الموضوعات الآخرى في المنتديات.

- **ثانيا : مهارات المشاركة الالكترونية الخاصة بالمدونات التعلىمية الالكترونية** :

حيث تفاعل الطلاب مع الموضوعات المشارك بها، ويستخدم موسوعات المعارف الالكترونية داخل المدونة، ويستكمل التكليفات والأنشطة التشاركية المكلف بها

وبشكل منتظم وفي المواعيد المحددة له، ويقيم المدونة من خلال الاستفتاء الموجود بها، ويستخدم أداة التقييم الخاصة لكل سؤال.

- **ثالثا** : **مهارات المشاركة الالكترونية الخاصة بالفيس بوك**:

يضيف موضوعات للحوار ويمكن عمل الدردشة مع الأصدقاء، ويدعو الأصدقاء للمناسبات المختلفة، ويرفع عروض جاهزة على موقع الفيس بوك لتخدم المادة التعليمية.

- **رابعا** : **تحديد واقع الموارد والمصادر التعليمية المتاحة**:

حيث تم تحليل خصائص بيئة التعلم من خلال ملاحظة وسرد الإمكانيات المادية والبشرية بالكلية وهي توافر أجهزة حاسب آلي متصلة بالإنترنت لدخول الطلاب على بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، ويمكن الدخول من الكلية على (الموقع) بسهولة، حيث تحتوي الكلية على معامل للحاسب الآلي متطورة ومجهزة، والمعامل مجهزة من حيث مصادر الكهرباء والمقاعد الملائمة والستائر والمراوح، وتوافر برامج مثل (برامج نظم التشغيل، وبرامج مستعرضات الويب) والدخول بالكمبيوتر الشخصي من أى مكان.

- **المرحلة الثانية** : **مرحلة الإعداد**: وتتمثل في:

- **دراسة البدائل المناسبة لموضوع التعلم**:

ويتم في هذه الخطوة عرض مجموعة من البدائل المقترحة المناسبة لموضوع التعلم كما يلي: إعداد قائمة بالأسس والمعايير المتعلقة بالممارسات التدريسية الجيدة والسيئة التى يقوم بها طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال (الحاسب الآلي - تكنولوجيا التعليم) وتصميم الموقع التعليمي للتعرف على آرائهم، ورفع عروض جاهزة على موقع الفيس بوك لتخدم المادة التعليمية، وتصميم ونشر موقع إلكتروني يتضمن بعض أدوات الويب٢ مثل (الفيس بوك – المدونات - المنتديات)، وتضمينه بالمحتوى المراد تدريسه لطلاب الدراسات العليا دبلوم خاص (المعارف والمهارات التدريسية الجيدة)، وتصميم ونشر موقع إلكتروني تشاركى يحتوي على بعض أدوات الويب٢ مثل: (محركات الويب)، حتى يمكن لطلاب الدبلومة الخاصة بناء المعرفة الجديدة تشاركيا للممارسات التعليمية.

- **اختيار أفضل البدائل المقترحة والتي تعطي منتج تعليمي عال الجودة**:

في هذه الخطوة يتم تحليل البدائل المقترحة واختيار أفضل هذه البدائل وأنسبها كما يلي:

وضع الممارسات التعليمية الجيدة وعدم الاكتفاء بعرض برمجية واحدة ، ولا يتم فرض طريقة لأداء هذه الممارسات على الطلاب وذلك لاعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم والتفاعل الإجتماعى مع بعضهم البعض ، مما يزيد من دافعيتهم للتعليم وينمي لديهم الابتكار والإبداع ، مما يجعل هذا البديل مواكبا للتطورات العلمية الحديثة فى مجال تكنولوجيا التعليم ، ويساعد على التواصل وتبادل الآراء بين طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص.

كما يساعد هذا البديل على المشاركة والتواصل الإجتماعى لبناء المعرفة الجديدة تشاركيا، حيث يتمكن طلاب الدبلومة الخاصة من خلال: أداة الفيس بوك من المشاركة فى المحتوى وبناء المعرفة الجديدة والتعليق على موضوعات تكنولوجيا التعليم داخل الأداة، مما يُسهم فى بناء خلفية نظرية عن تكنولوجيا التعليم يستفيد منها طلاب الدبلومة الخاصة فى أداء الممارسات التعليمية ، ومن خلال أداة المدونات يمكن إنشاء تدوينات مختلفة، وتبادل الآراء والأفكار حول جوانب القوة والضعف فى ممارساتهم التعليمية سواء من أقرانهم أو من المشرف، مما يسهم بدوره فى تحسين أدائهم خلال التعليم الالكترونى، ومن خلال أداة المنتديات يمكن التعرف على الجديد الذى يتم إضافته داخل الموقع التعليمي الإلكتروني مقارنة بالتغذية الراجعة التى تقوم بها.

- **المرحلة الثالثة** : **مرحلة التصميم** : وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:
- **تحديد أهداف الموقع التعليمي الإلكتروني** :

تم إعداد قائمة بالأهداف العامة والسلوكية* لموقع التعلم الإلكتروني واللازمة لتنمية المهارات المشاركة الالكترونية لطلاب الدبلومة الخاصة، وتمثلت تلك الأهداف في تقديم مجموعة من المعارف المتعلقة بالمشاركة الالكترونية، وتقديم مجموعة من الممارسات التعليمية لطلاب الدبلومة الخاصة خلال المشاركة الالكترونية.

- **إعداد وضبط أدوات البحث** : **اعتمد البحث الحالى على الأدوات التالية** :
- **الإختبار التحصيلي** :

قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي الخاص بمهارات المشاركة الإلكترونية وقد مر الاختبار التحصيلي بالمراحل التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار** :

هدف الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي الخاص بمهارات المشاركة الإلكترونية لطلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية جامعة المنصورة، حيث قام الباحث بإعداد مجموعة من الأسئلة الموضوعية وتطبيقها على عينة البحث.

- **صياغة الصورة المبدئية للاختبار التحصيلي**: وقد مر ذلك بالخطوات الآتية:
- **تحديد نوع أسئلة الاختبار** :

حيث قام الباحث بصياغة أسئلة اختبار التحصيل المتعلقة بالجانب المعرفي لمهارات المشاركة الإلكتروني، وقد تم صياغة الأسئلة في النمطين التاليين:

- الاختيار من متعدد: وهو من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها شيوعا، ويتكون كل بند من مقدمة وأربعة بدائل (أ، ب، ج، د) من بينهم بديل واحد صحيح، وقد اختير هذا العدد لتقليل أثر التخمين.

* ملحق (٥) قائمة بالأهداف العامة والسلوكية للموقع التعليمى الالكترونى.

- نمط الصواب والخطأ: وهى عبارة عن مفردة وعلى المتعلم أن يضع علامة (√) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (×) إذا كانت العبارة خاطئة.

والنمطين السابقين من الأسئلة تمتاز بموضوعيتهما وعدم تأثرها بذاتية المصحح، كما تمتاز بسهولة تصحيحها، وكذلك ارتفاع معامل صدقها وثباتها وذلك مقارنة بأنواع الأسئلة الأخرى حيث يتم عن طريقها قياس مدى تحقق الأهداف السلوكية لكل فصل.

- **بناء الاختبار** :

يتكون الاختبار التحصيلي من (٤٥) سؤلا والتي تم ترتيبها بشكل متتالي بما يحقق الأهداف السلوكية الخاصة بالتعلم.

- **إعداد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي** :

قام الباحث بإعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، والذي يتضمن توزيع أسئلة الاختبار على الجوانب المراد قياسها، حيث أن الاختبار يهدف إلى قياس التحصيل في مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم فقد تم توزيع أسئلة الاختبار على هذه المستويات كما هو موضح بالجدول (١):

جدول (١) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

م	المحاور	المستويات المعرفية						المجموع
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
١	الفيس بوك	١٣، ١٦، ١٧	١٤، ١٥، ١٨	٢٦، ٣٤، ٣٧	٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٦	٢٧	٢٩، ٣٠، ٣٣، ٣٨	١٩
٢	المنتدي	٧، ٨، ٩، ١١	٦، ١٠، ١٢		٢١	٤٠		٩
٣	المدونات	٣، ٥	١، ٢، ٤	١٩، ٢٠	٢٢، ٢٣، ٢٤		٢٥، ٣٩	١٢
المجموع		٩	٩	٥	٩	٢	٦	٤٠

- **وضع تعليمات الاختبار**: **قام الباحث بوضع التعليمات المناسبة للإختبار**.
- **الضبط العلمي للاختبار التحصيلي** :
- **تحديد صدق الاختبار** :

الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه ولحساب صدق الاختبار قام الباحث بعرض الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك لأخذ آرائهم حول:

- الدقة العلمية والصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- شمولية الأسئلة لكل جزء من أجزاء المحتوى.
- مدى ارتباط أسئلة الاختبار بالأهداف المحددة.

- مدى صلاحية الاختبار التحصيلي للتطبيق القبلي و البعدي على عينة البحث.
- إبداء أية ملاحظات أو مقترحات أخرى من حيث وضع الأهداف وأسئلة الاختبار.

وبعد عرض الاختبار على السادة المحكمين والذين أبدوا موافقتهم على شمول الاختبار على الجوانب السابقة، وأوصوا ببعض التعديلات وهى:

- حذف بعض أسئلة الاختبار التحصيلي .
- التعديل في صياغة بعض الأسئلة من الناحية اللغوية .
- الاتفاق على باقي الأسئلة دون تعديل في ضوء أراء المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة وأصبح عدد أسئلة الاختبار التحصيلي (٤٠) سؤال وبهذا يكون الاختبار التحصيلي متمتعا بصدق محتواه.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي** :

بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة من طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة المنصورة، وبلغ عدد طلاب العينة الاستطلاعية ١٠ طلاب بهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، كذلك معاملات التمييز، معامل ثبات الاختبار، تحديد الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار كما يلي:

- **ثبات الاختبار التحصيلي** :

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار مرتين متتاليتين على نفس عينة الطلاب الاستطلاعية بفاصل زمني حوالي أسبوعين واستخدم الباحث الحزمة الإحصائية (SpSS20) لحساب معامل الارتباط وأظهرت النتائج أن معامل الثبات مقداره (٠,٨٦) وهو معامل ثبات مرتفع.

- **حساب زمن الاختبار**:

قام الباحث بتحديد زمن الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه كل طالب وطالبة في الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وذلك بالاستعانة بالمعادلة الآتية:

زمن الإجابة عن الاختبار = مجموع الزمن الذي استغرقه الطلاب/عدد طلاب

= (٦٠٠) دقيقة / ١٠ طلاب = (٦٠) دقيقة

وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي على العينة الأساسية.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة** :

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي وذلك بالاستعانة بالمعادلات الآتية: معامل السهولة = ص÷ (ص+خ) حيث (ص) هي

عدد الإجابات الصحيحة بينما (خ) هي عدد الإجابات الخاطئة. ولحساب معامل الصعوبة تم استخدام المعادلة الآتية:

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة.

وبناء على النتائج التي حصل عليها الباحث بتطبيق المعادلة السابقة تم حذف المفردة التي يكون معامل سهولتها اكبر من (٠,٨) حيث تكون سهلة جدا وكذلك حذف المفردة التي يكون معامل صعوبتها اقل من (٠,٢) حيث تكون صعبة جدا.

- **ب- تحديد درجة الاختبار**:

تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة، وصفر لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة خاطئة، و الدرجة الكلية للاختبار تساوى ٤٠ درجة. وبعد الإجراءات السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية* وجاهزا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

- **٢- بطاقة الملاحظة**:

وتعد بطاقة الملاحظة من أفضل الأدوات التي تستخدم في رصد أداء المتعلمين لمهارات المشاركة الالكترونية، والتي عن طريقها يتم قياس أداء الطلاب عينة البحث في مهارات المشاركة الالكترونية، وقد مرت البطاقة بالخطوات التالية:

- **تحديد أهداف البطاقة**:

وتهدف هذه البطاقة إلى تقييم أداء الطلاب عينة البحث بهدف الكشف عن اثر تصميم الموقع التعليمي الإلكتروني في تنمية مهارات المشاركة الالكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

- **صياغة عناصر البطاقة**:

اعتمد الباحث في صياغة عناصر البطاقة على قائمة مهارات المشاركة الالكترونية التي تم إعدادها وبناؤها في الخطوات السابقة، وقد تضمنت البطاقة المجالات الرئيسية لأداء مهارات المشاركة الالكترونية، ويحتوي كل مجال منها على عدد من المهارات الفرعية.

- **صدق البطاقة** : **تم التأكد من صدق البطاقة على مرحلتين** :

- **أولا** : **مرحلة بناء البطاقة**:

حيث تم صياغة عبارات بطاقة الملاحظة، والتي تضمنتها المهارات في عبارات إجرائية واضحة، وكل عبارة تقوم بوصف أداء واحد ولا تحتمل أي تفسير، وقد صممت بطريقة تتيح للملاحظ وضع علامة أمام العبارة الإجرائية التي تصف الأداء فور حدوثه، وذلك في ضوء الأهداف المحددة.

---

* ملحق (٦) الاختبار التحصيلى المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية.

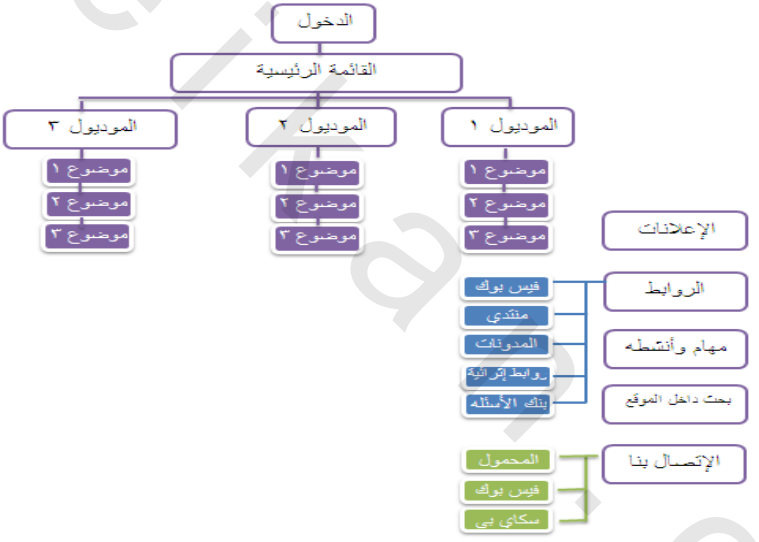
- **ثانيا** : **عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليها**.
- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة** :

حيث تم إعداد بطاقة ملاحظة* مهارات المشاركة الالكترونية وتم التوصل إلى الصورة النهائية للبطاقة، حيث بلغ عدد فقرات البطاقة إلى (١٠٥).

- **تصميم سيناريو* الموقع التعليمي الإلكتروني**:

ويقصد بتصميم سيناريو الموقع التعليمي الإلكتروني هو عملية تحديد دور كلا من *المعلمين* والمتعلمين أثناء المعالجة، حيث سوف تتم المعالجة عن طريق تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات الأولي تدرس عن طريق إستخدام تطبيق الفيس بوك والثانية عن طريق إستخدام تطبيق المنتديات أما الثالثة فتدرس عن طريق المدونات، بحيث يتعلم الطلاب من خلال تقنيات الويب التفاعلية سواء بشكل فردي أو في مجموعات متعاونين مع بعضهم البعض داخل كل مجموعة.

- **تصميم الخريطة الإنسيابية**: **ويشير الشكل التالي إلى التصميم**:



شكل (٤) يوضح الخريطة الإنسيابية للموقع

- **أولا**: **الدخول على الموقع**

ثم الشاشة الإفتتاحية للموقع ويتم عرض الموديولات التي سيتم دراستها وتحتوي على موضوعات تفصيلية تحت كل موديول.

ويكون في الجانب الأيمن مجموعة من التبويبات الخاصة بالقاعده وتعمل كتغذية راجعه لكل الفئات التي تقوم بالدخول إلى الموقع بشتي الفئات من مدير للموقع ومجموعات تدرس.

---

* ملحق (٧) يوضح بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات المشاركة الإلكترونية.
* ملحق (٨) يوضح سيناريو البحث.

- **القياس القبلى لمستويات المتعلمين** :

حيث قام الباحث بقياس أداء طلاب الدراسات العليا الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة المنصورة في الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية.

- **المرحلة الرابعة** : **مرحلة النشر وإتاحة الموقع** :
- **البناء البرمجى للموقع التعليمي الإلكتروني** :

حيث قام الباحث بتصميم الموقع التعليمي وإنتاجة عمليا وبناء عناصر التفاعل والتي يتم من خلالها التفاعل مع تقنيات الويب التفاعلية والمتمثلة في الفيس بوك والمدونات والمنتديات، وتم إعداد الأكواد البرمجية للصفحات والأكواد الخاصة بربط الصفحات بالتطبيقات المختلفة والتي سوف يتم التدريس من خلالها، وقد قام الباحث بإستخدام لغة Html، وبرنامج Front page، ولتصميم صفحات الموقع Flash Mx ولغة Php ولغة java Script وذلك أثناء القيام ببناء الموقع، ثم تم إختيار خادم Server وذلك لرفع الموقع التعليمي الإلكتروني، وتم تحديد عنوان خاص بالموقع.www.dr-elsharkawy.com/m3

- **برمجة المحتوى للموقع التعليمي الإلكتروني**:

حيث تم إعداد المحتوى وتحكيمة من قبل الباحث ثم تمت عملية البرمجة للمحتوي والخاص بمهارات المشاركة الإلكترونية، وذلك حتي يتم تدريسة لطلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية، وذلك من خلال تقنيات الويب التفاعلية التي حددها الباحث.

- **نشر الموقع التعليمي الإلكتروني على شبكة الإنترنت**:

قام الباحث بنشر الموقع التعليمي الإلكتروني ورفعه علي شبكة الإنترنت وذلك عن طريق الخادم وتحت العنوان الخاص بالموقع الذي تم إختياره.

شكل (٥) يوضح امكانية ترتيب الموضوعات بالمنتدى حسب ما نختار من القائمة المنسدلة

شكل (٦) يوضح موضوعات القسم في المنتدى عند الضغط عليه

- **المرحلة الخامسة** : **مرحلة التجريب والتطبيق**:

تم تجريب الموقع على عينة إستطلاعية من طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية، ثم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على الموقع والتي إتضحت أثناء التجريب، ثم تم التطبيق الفعلي على عينة البحث خلال الترم الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ خلال الفترة من ٢٠١٣/١٠/١ إلى ٢٠١٤/١١/٦.

- **المرحلة السادسة** : **مرحلة التقويم**:

حيث قام الباحث بإجراء التطبيق البعدي على طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص بكلية التربية، وذلك لقياس مهارات المشاركة الإلكترونية بعديا، ثم *قام الباحث بإجراء المعالجة الإحصائية بإستخدام برنامج (SPSS V20) وذلك في ضوء التصميم التجريبي للبحث.*

- **نتائج البحث وتفسيراتها** :

قام الباحث بإجراء المعالجة الإحصائية لنتائج البحث وتفسيراتها من واقع *تساؤلات* البحث وفروضه، وذلك في ضوء التصميم التجريبي للبحث وباستخدام برنامج (*SPSS V20*)، وقد تم استخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث وحساب التكافؤ بينهم.

- **أولاً** : **الإجابة عن أسئلة البحث الفرعية** : تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية كالتالي:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: "**ما مهارات المشاركة الإلكترونية اللازمة لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟**" قام الباحث بإعداد قائمة مهارات المشاركة الإلكترونية، واللازمة لطلاب الدراسات العليا وفى احتياج إليها، ثم تم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المجال، ثم تم التوصل إلى الصورة النهائية* من قائمة المهارات وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة عليها.

للإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على ماالمعايير اللازمة لتصميم موقع تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم خاص كلية التربية ؟

حيث قام الباحث بالتوصل إلى قائمة من المعايير الهامة من خلال الدراسات السابقة وتحليل المواقع الإلكترونية ومقابلة المتخصصين وممارسة عملية تصميم المواقع والحصول على بعض الدورات.

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على: "**ماالتصور المقترح للموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟**" حيث قام الباحث بتصميم وبناء موقع البحث، وذلك في ضوء ثلاث معالجات في إطار المراحل المشتقة من النموذج المقترح من الباحث، وتم عرض ذلك في فصل

* ملحق (٣) قائمة بمهارات المشاركة الإلكترونية.

الإجراءات ثم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على الموقع، وذلك في ضوء آراء السادة المحكمين والخبراء في المجال ليصبح في صورته النهائية القابلة للتطبيق على عينة البحث.

وللإجابة على السؤال الرابع والخامس وباقي أسئلة البحث تم قياس مدى تكافؤ العينات واختبار صحة الفروض البحثية وذلك لتقديم الإجابة على هذه الأسئلة كما يلي:

- **ثانياً : قياس مدى تكافؤ مجموعات البحث:**

حيث قام الباحث بتحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA بين المجموعات الثلاثة للاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة قبلياً وذلك من أجل قياس مدى تكافؤ الطلاب عينة البحث.

جدول (٢) : تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA بين المجموعات الثلاثة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى

التطبيق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	بين المجموعات	١٨,٢٩	٢	٩,١٤	٠,٨٣٥	٠,٤٣٨
	داخل المجموعات	٧٢٢,٥٢	٦٦	١٠,٩٤		
	الكلى	٧٤٠,٨١	٦٨			

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة ف المحسوبة (٠,٨٣٥) عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة= (٠,٤٣٨) وهو بذلك أكبر من ٠,٠٥ كما أن قيمة ف الجدولية = ٣,١٣ وهي بذلك أكبر من ف المحسوبة وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث قبلياً في التطبيق القبلي الإختبار التحصيلي.

جدول (٣): تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA بين المجموعات الثلاثة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

التطبيق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	بين المجموعات	١٠٢,٨١	٢	٥١,٤٠	١,١٩	٠,٣١٠
	داخل المجموعات	٢٨٤٨	٦٦	٤٣,١٥		
	الكلى	٢٩٥٠,٨١	٦٨			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة ف المحسوبة (١,١٩) عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة = (٠,٣١٠) وهو بذلك أكبر من ٠,٠٥ كما أن قيمة ف الجدولية = ٣,١٣ وهي بذلك أكبر من ف المحسوبة وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث قبلياً في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

- **ثالثاً : اختبار صحة الفروض:**
- **اختبار صحة الفرض الأول:**

حيث قام الباحث باستخدام اختبار (ت) وذلك للتحقق من صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي**

للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية" كما في الجدول (٤):

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعياريه وقيمة ت المحسوبة ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدى للاختبار التحصيلى المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية وذلك لكل مجموعة على حدة.

المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الأولى	٢٣	٣٤,٥٢	٣,٤٠	٢٢	٤٠,١٣	٠,٠١	٠,٩٨
الثانية	٢٣	٣٣,٠٤	٤,٥٦	٢٢	٣٣,٦٨	٠,٠١	٠,٩٧
الثالثة	٢٣	٣٠,٧١	٣,٨٤	٢٢	٢١,٥٥	٠,٠١	٠,٩٥

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة " ت " المحسوبة للمجموعات الثلاثة أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تم الكشف عليها عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٢) حيث أن قيمة " ت " الجدولية تساوى (٢,٠٧)، كما يتضح من الجدول أن مستوى الدلالة لقيم " ت " المحسوبة في المجموعات الثلاثة يساوى (٠,٠١) وهو أقل من (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة.

وبالرغم من أن نتيجة الاختبار توضح أن الاختلاف بين الأداء القبلي والأداء البعدي اختلاف معنوي أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير استراتيجيات البحث ولذلك سوف يقوم الباحث بحساب إحصاء مربع إيتا لحساب حجم التأثير. والذي يمكن حسابه من المعادلة:

$$\text{Eta}^2 = \frac{t2}{t2 + (N-1)}$$

ويلاحظ الباحث من الجدول (٤) أن قيمة مربع إيتا بلغت للمجموعات الثلاثة (٠,٩٨، ٠,٩٥،٠,٩٧) وهذا يدل على درجة تأثير المعالجة باستخدام الموقع التعليمي الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية، ونلاحظ أيضا أن حجم تأثير المجموعة الأولي بلغ حوالي (٩٨٪) وهذا يدل على أن تطبيق الفيس بوك له حجم تأثير كبير عن التطبيقات الأخري.

- **مناقشة الفرض الأول**:

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعات الثلاثة وبناءً على ذلك تم رفض الفرض الأول والذي ينص على أنه" لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية" وقبول الفرض البديل من فروض البحث والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية لصالح التطبيق البعدي". ويرجع ذلك إلى الموقع الإلكتروني القائم على تقنيات الويب التفاعلية والتي

درست من خلاله المجموعات الثلاثة وخاصةً المجموعة التي درست من خلال تطبيق الفيس بوك، وذلك يرجع إلى أن تطبيق الفيس بوك يحتوي على العديد من المميزات والتي يتسم بها عن غيره، مما زاد من درجة التفاعل بين الطلاب وبعضهم وسهولة إجراء المشاركة الإلكترونية عبر نوافذة.

- **اختبار صحة الفرض الثاني**:

حيث قام الباحث باستخدام اختبار (ت) وذلك للتحقق من صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه **"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية"** كما في الجدول (٥):

جدول (٥) : يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية وذلك لكل مجموعه على حده.

المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الأولى	٢٣	١٩٦,٥٧	٣,٩٥	٢٢	٨٧,٠٣	٠,٠١	٠,٩٩
الثانية	٢٣	١٩٠,٢٦	٧,٤٧	٢٢	٩٥,٥٢	٠,٠١	٠,٩٨
الثالثة	٢٣	١٨٧,٠٤	٨,٨٩	٢٢	٥٧,٨٤	٠,٠١	٠,٩٨

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة " ت " المحسوبة للمجموعات الثلاثة أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تم الكشف عليها عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٢) حيث أن قيمة " ت " الجدولية تساوى (٢,٠٧)، كما يتضح من الجدول أن مستوى الدلالة لقيم " ت " المحسوبة في المجموعات الثلاثة يساوى (٠,٠١) وهو أقل من (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة الخاصة ببطاقة الملاحظة.

وبالرغم من أن نتيجة الاختبار توضح أن الاختلاف بين الأداء القبلي والأداء البعدي اختلافا معنويا أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة التطبيقات الثلاثة للبحث. ولذلك سوف يقوم الباحث بحساب إحصاء مربع إيتا لحساب حجم التأثير. ونلاحظ أيضا أن قيمة مربع إيتا بلغت للمجموعات الثلاثة (٠,٩٩، ٠,٩٨،٠,٩٨) وهذا يدل على درجة تأثير المعالجة باستخدام تقنيات الويب التفاعلية، ونلاحظ أيضا أن حجم تأثير المجموعة الأولي بلغ حوالي (٩٩٪) وهذا يدل على أن تطبيق الفيس بوك له حجم تأثير كبير عن التطبيقات الأخري.

- **مناقشة الفرض الثاني**:

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعات الثلاثة وبناءً على ذلك تم رفض الفرض الأول والذي ينص على أنه **" لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية"** وقبول

الفرض البديل من فروض البحث والذي ينص على أنه " **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية لصالح التطبيق البعدي**"

- **٣- اختبار صحة الفرض الثالث** :

حيث قام الباحث باستخدام اختبار (ف) وذلك من أجل التحقق من صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكنرونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية** " كما في الجدول (٦):

جدول (٦) : تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA بين المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى

التطبيق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار البعدى	بين المجموعات	٢٢٤,٨١	٢	١١٢,٤٠	٧,١٣	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	١٠٤٠	٦٦	١٥,٧٥		
	الكلى	١٢٦٤,٨١	٦٨			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ف) المحسوبة (٧,١٣) وبالكشف عن قيمة (ف) الجدولية عند درجات حرية (٢، ٦٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) تكون قيمتها (٣,١٣) وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة مع الجدولية يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة (٧,١٣) أكبر من قيمتها الجدولية والتي تساوى (٣,١٣)، كما يتضح من نسبة مستوى الدلالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبالتالي فإننا نرفض الفرض السابق والذي ينص على أنه "**لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكنرونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية**" وذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاثة في الاختبار التحصيلي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل والذي ينص على أنه " **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات المشاركة الإلكنرونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية**"

- **٤- اختبار صحة الفرض الرابع**:

حيث قام الباحث باستخدام اختبار (ف) وذلك من أجل التحقق من صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية**" كما في الجدول التالي:

جدول (٧) : تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA بين المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة

التطبيق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
البعدى	بين المجموعات	١٠٧٩,١٥	٢	٥٣٩,٥٨	١٠,٧٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٣١٣,٠٤	٦٦	٥٠,١٩		
	الكلى	٤٣٩٢,٠٢	٦٨			

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ف) المحسوبة (١٠,٧٤) وبالكشف عن قيمة (ف) الجدولية عند درجات حرية (٢، ٦٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) تكون قيمتها (٣,١٣) وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة مع الجدولية يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة (١٠,٧٤) أكبر من قيمتها الجدولية والتي تساوى (٣,١٣)، كما يتضح من نسبة مستوى الدلالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبالتالي فإننا نرفض الفرض السابق والذي ينص على **أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية"** وذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل والذي ينص على أنه " **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية"**

- **تحديد الفرق بين الاستراتيجيات الثلاثة** :

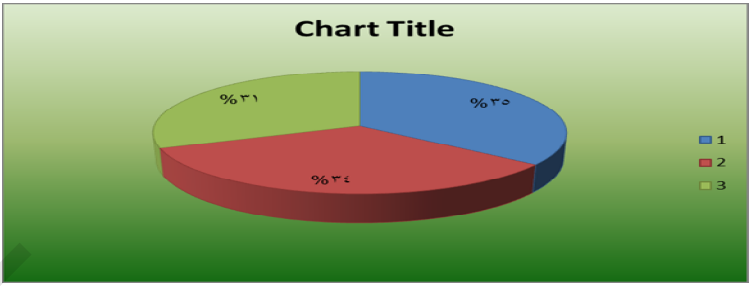
ولتحديد هذا الفرق قام الباحث بتطبيق اختبار توكى Tukey للمقارنات البعدية بين كل متوسطين وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٨) : تحليل توكى بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة للاختبار التحصيلى البعدى

المجموعات	العينة	التجانس ١	التجانس ٢
٣- المدونات	٢٣	٣٠,١٧	-
٢- المنتديات	٢٣	٣٣,٠٤	-
١- الفيس بوك	٢٣	-	٣٤,٥٢
مستوى الدلالة		١,٠٠	٠,٤٢٤

يتضح من الجدول (٨) وجود تكافؤ بين المجموعة الثانية المنتديات (المتوسط = ٣٣,٠٤) والمجموعة الثالثة المدونات (المتوسط= ٣٠,١٧)، ومن ذلك نستنتج وجود اختلاف معنوي بين المجموعة الأولي وكل من المجموعة الثانية والثالثة وهذا الاختلاف لصالح المجموعة الأولي وذلك نظرا لارتفاع متوسطها الحسابي (٣٤,٥٢) عن باقي المتوسطات، وهذا يعنى تفوق المجموعة الأولي على المجموعتين الأخريتين، وقد يرجع هذا التفوق إلى أن الطلاب في المجموعة الأولي تتوافر لهم مميزات عديدة يشتمل عليها تطبيق الفيس بوك لاتتيحها التطبيقات الأخري.

وفيما يلي رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في الاختبار التحصيلى البعدى:



شكل (٦) متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاثة في الاختبار التحصيلى المرتبط بمهارات المشاركة الإلكترونية

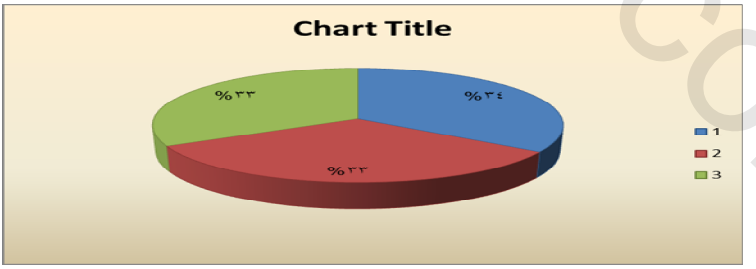
ولمعرفة أى زوج من المتوسطات يوجد بينهم اختلاف معنوي في بطاقة الملاحظة يستخدم الباحث اختبار توكى Tukey للمقارنات البعدية بين كل متوسطين وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٩) : يوضح تحليل توكى بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة لبطاقة الملاحظة في التطبيق البعدى

المجموعات	العينة	التجانس ١	التجانس ٢
٣- المدونات	٢٣	١٨٧.٠٤	-
٢- المنتديات	٢٣	١٩٠.٢٦	-
١- الفيس بوك	٢٣	-	١٩٦.٥٧
مستوى الدلالة		٠.٢٧٩	١.٠٠

يتضح من الجدول (٩) وجود تكافؤ بين المجموعة الثانية المنتديات (المتوسط =١٩٠,٢٦) والمجموعة الثالثة المدونات (المتوسط=١٨٧,٠٤)، ومن ذلك نستنتج وجود اختلاف معنوي بين المجموعة الأولي وكل من المجموعة الثانية والثالثة، وهذا الاختلاف لصالح المجموعة الأولي وذلك نظرا لارتفاع متوسطها الحسابي (١٩٦,٥٧) عن باقي المتوسطات، وهذا يعنى تفوق المجموعة الأولي (الفيس بوك) على المجموعتين الأخريتين، وقد يرجع هذا التفوق إلى أن الطلاب في المجموعة الأولي تتوافر لهم مميزات يتسم بها تطبيق الفيس بوك عن التطبيقات الأخري.

وفيما يلي رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة:



شكل (٧) متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاثة الخاصة ببطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات المشاركة الإلكترونية

ويرجع تفوق المجموعة الأولي التي تدرس عن طريق تطبيق الفيس بوك في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، إلى أنها مكنت الطلاب من استخدام أكثر من وسيلة للتفاعل أثناء الدراسة.

- **رابعا: تفسير النتائج ومناقشتها** :

يمكن مناقشة نتائج البحث وتفسيرها في ضوء نتائج التطبيق وماتم من معالجة إحصائية للفروض لاختبار صحتها والتي اتفقت مع بعض الدراسات مثل دراسة خين ولوردسامي (Khine & Lourdsamy, 2003) ودراسة محمد رفعت وآخرون (٢٠١٢) ودراسة ريهام الغول (٢٠١٢) وتوصلت إلى النتائج التالية:

- **أولا : تفسير نتائج الفروض الخاصة بالتحصيل المعرفي المرتبط بمهارات المشاركة الالكترونية**:

- تشير نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي / البعدي لصالح البعدي مما يدل على فاعلية الموقع الالكتروني التعليمي في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات المشاركة الالكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة المنصورة وهذا يرجع إلى أن المعلومات متاحة على الموقع بطريقة متزامنة وغير متزامنة ، موضوعات النقاش محددةى ومختصرة وتحتوي على تركيز في التعلم، تم تفعيل المشاركة الالكرتونية بين المتعلمين فكانت محصلة التعلم هي مجموع ما يعرفه كل طالب عن موضوع التعلم وهو الجانب المعرفي المرتبط بمهارات المشاركة اللالكترونية.
- يشتمل الموقع على مواد تعليمة إلكترونية في صورة نصوص وصور وصوت وفيديو مجهز تجهيزا عاليا ومرتبطا بالجانب المعرفي لمهارات المشاركة الالكترونية.
- يقوم الطالب بدور ايجابي عند التعامل مع الموقع الالكتروني حيث يقوم بالانشطة التعليمية والتكليفات المختلفة وارسالها إلى المعلم لتقيمها . كما يوفر الموقع التعليمي التعلم الفردي لكل طالب حيث يتعلم الطالب وفق قدراته وحاجاته الشخصية وأيضا خصائصه الفردية مما يجعله أكثر نشاطا.

- **ثانياً : تفسير نتائج الفروض الخاصة بالجانب الآدائي المرتبط بمهارات المشاركة الالكترونية**:

تشير نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي / البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالآداء المهاري لمهارات المشاركة الالكترونية مما يدل على فاعلية الموقع الالكتروني التعليمي في تنمية الجوانب المهارية لمهارات المشاركة الالكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة المنصورة.

- **ويمكن ارجاع هذه النتيجة إلى**:

- اعطاء الفرصة للطلاب لتحليل المهارات وممارستها عبر الموقع .

- تم عرض المهارات بالموقع في صورة آداءات مسلسلة ومنظمة وتم تفعيل المشاركة في تبادل هذه المهارات والووصول على تعلم كل مهارة بكفاءة .
- يقوم كل طالب بممارسة المهارة ويتفاعل مع زملائه ليتبادل الخبرة.
- استخدام الوسائط المتعددة من نصوص وصور وفيديو توضح خصائص المهارة.

• **ثالثاً** : يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات المجموعات الثلاثة (الفيس بوك – المنتدى – المدونة) حيث تفوقت مجموعة الفيس بوك على كل من مجموعتي المنتدى والمدونة في الجانب المعرفي والآدائي المرتبط بمهارات المشاركة الالكترونية لما له من خصائص متميزة مثل نقل الملفات والأوات والمشاركة المتزامنة والغير متزامنة والتفعل اللفظي والغير لفظي ، كما تفوقت مجموعة المنتدى في الجانب المعرفي والآدائي على مجموعة المدونة لما له من مجموعة من الخصائص مثل احتوائه مساحة تفاعل أكبر من المدونة.

• **التوصيات والبحوث المقترحة** :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالأتي:

- استخدام المواقع الالكترونية القائمة على الويب "٢" في التعليم الجامعي لتنمية المهارات الالكترونية في تخصصات أخرى.
- استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تصميم بيئات التعلم الشخصية لما لها من خصائص فريدة تخدم العملية التعليمة.
- زيادة الاهتمام بتنمية مهارات المشاركة الالكترونية لدى طلاب المرحلة الجامعية ومرحلة التعليم ما قبل الجامعي.

• **البحوث المقترحة** :

وتقترح الدراسة الحالية العديد من المواقع التعليمة التفاعلية في التعليم ما قبل الجامعي لتنمية مهارات المعرفة الشخصية لدى الطلاب.

- دمج المواقع التعليمة التفاعلية مع وسائط إلكترونية أخرى وتفعيلها لدى الطلاب.
- المقارنة بين العديد من تقنيات الويب التفاعلية في تنمية المشاركة الالكترونية.
- استخدام مهارات المشاركة الالكترونية (مهارات التعلم الالكتروني التشاركي) مع تويتر ضمن مستويات تصميم بيئة تعاونية تعتمد على تويتر.
- استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي القائم على الويب في تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات المعرفة الشخصية.

• **قائمة المراجع**:

• **المراجع العربية** :

١. إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠١٢): تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيات الويب (٢,٠)، ط١. الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، سلسلة تربويات الحاسب.

٢. أحمد صادق عبد المجيد(٢٠١٠): الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني e-Learning 2.0 نموذج جديد للتعلم عبر الشبكات الاجتماعيةSocial Networks_ المملكة العربية السعودية: جامعه الملك خالد.

٣. أكرم فتحي مصطفي (٢٠٠٦). *إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية*. القاهرة: عالم الكتب.

٤. إكرام فاروق وهبة قواعد البيانات الإلكترونية وإستراتيجيات التعلم على الشبكات، منظومة التعليم عبر الشبكات / تحرير محمد عبد الحميد. – القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥- ص ص٢٦- ٣٠).

٥. المؤتمر العلمى السنوى العاشر لتكنولوجيا التعليم الإلكترونى ومتطلبات الجودة الشاملة(٢٠٠٥، مارس). الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ١٥(١). القاهرة، جمهورية مصر العربية.

٦. المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني (٢٠٠٦). في الفترة ١١ – ١٤٢٧/١١/١٥هـ. ٢- ٢٠٠٦/١٢/٦م. الرياض. المملكة العربية السعودية. متاح على الموقع التالي: http://www.stcex.gotevot.edu.sa/arabic/contactus.htm

٧. المؤتمر العلمى السنوى الحادى عشر لتكنولوجيا التعليم الإلكترونى وتحديات التطوير التربوى فى الوطن العربى(٢٠٠٩، مارس). أعضاء الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

٨. المؤتمر السنوي (الدولي الأول – العربي الرابع) بعنوان " الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي " الواقع و المأمول" في ابريل ٢٠٠٩ بجامعه المنصورة.

٩. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد " تعلم فريد لجيل جديد "،الرياض، في الفترة ما بين ٢١ - ٢٤ فبراير ٢٠١١.

١٠. المؤتمر الدولي السابع عشر للتعلم والتدريب المدعوم بالتكنولوجيا .القدس،جامعة القدس المفتوحة،في الفترة ما بين ١- ٢ ديسمبر ٢٠١١.

١١. بدر عبد الله الصالح (٢٠٠٥): التعليم الإلكتروني والتصميم التعليمي: شراكة من أجل الجودة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس بعنوان " تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة ". ج٢، ص ص ٥١٩: ٥٤٩٠.

١٢. بهاء شاهين، شبكة الإنترنت، القاهرة، العربية لعلوم الحاسب، ٢٠٠٠، ص ٥٢.

١٣. جمال مصطفى الشرقاوى (٢٠١٢). تصميم إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم المدمج في ضوء الشبكات الاجتماعية لتنمية مهارات تصميم ونشر المقرر الإلكتروني لطلاب كليات التربية. المجلة العلمية بكلية التربية، جامعة المنصورة العدد (٨١).

١٤. جودت أحمد سعادة وآخرون (٢٠٠٦): أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات.دراسة في مجلة العلوم التربوية والنفسية، ج٤، ع٢._ جامعة البحرين:كلية التربية.

١٥. حمد بن إبراهيم العمران (٢٠١٠): الكفاءات الأساسية اللازمة لاختصاصي المعلومات للعمل في الجيل الثاني من مؤسسات المعلومات. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، مج١٦، ع٢.

١٦. ريهام محمد الغول (٢٠١٢): اثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الالكتروني علي تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدي أعضاء هيئة التدريس. رسالة دكتوراه تخصص تكنولوجيا التعليم. _ جامعه المنصورة.كلية التربية.

١٧. زاهر أحمد محمد (٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم والتدريب الفعال، القاهرة، برنامج تحسين التعليم (البنك الدولى/الاتحاد الأوروبى). وزارة التربية والتعليم.

١٨. عبد الحافظ سلامة، سعد الدايل (٢٠٠٥): استخدام الأجهزة التعليمية. سلسلة تقنيات التعليم. ط ٣. دار الخريجي للنشر والتوزيع : الرياض.

١٩. عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩):اختلاف مجموعات التشارك في التعلم الإلكتروني القائم علي المشروعات وأثرة علي اكتساب مهارات التصميم التعليمي و التفكير الناقد و الاتجاه نحوها المشاركة الإلكترونية باستخدام تقنيات الويب التفاعلية لدي طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية.بحث مقدم للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم سلسة دراسات وبحوث٠

٢٠. عبداللطيف بن الصفى الجزار (٢٠٠٢). فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط فى اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج "فراير" لتقويم المفاهيم. القاهرة: *مجلة كلية التربية*– جامعة الأزهر.

٢١. عبد الله بن يحيى حسن آل محيا (٢٠٠٨): أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E_Learning 2.0 على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. رسالة مقدمة للحصول عي درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس تخصص تقنيات التدريس.___ جامعة أم القرى : كلية التربية٠

٢٢. عبدالله عبدالعزيز الموسى٠التعليم الإلكترونى. مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه – ورقة بحث مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة من ١٦- ١٧ أغسطس ٢٠٠٢.

٢٣. غادة عبد الله العمودى (٢٠٠٩، يوليو) . البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب : الشبكات الاجتماعية نموذجا. قدّم إلى المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد صناعة التعلم للمستقبل. الرياض، المملكة العربية السعودية. استرجعت فى ٢١ سبتمبر،٢٠١١ من:

http://www.scribd.com/full/27064715?access_key=key-2gcnjflqsoqqicnhqk09

٢٤. كريستيان كروماليش. الإنترنت. – القاهرة: دار الفاروق للنشر و التوزيع. ٢٠٠٠.

٢٥. كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢): تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. عالم الكتب،القاهرة.

٢٦. محمد عبد الحميد. منظومة التعليم عبر الشبكات – القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥.- ص ص ٥٥- ٦٥.

٢٧. محمد عطية خميس (٢٠٠٣ - أ): منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.

٢٨. محمد عطية خميس (٢٠٠٣ - ب): عمليات تكنولوجيا التعليم. دار الكلمة، القاهرة.

٢٩. محمد محمد السعيد نعيم (٢٠٠٩). اثر التفاعل بين انماط التعلم الاكترونى والاساليب المعرفية للطلاب على بعض نواتج التعلم،رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة القاهرة.

٣٠. محمد محمد رفعت البسيونى، السعيد السعيد محمد عبد الرازق، داليا خيرى عمر حبيشى (٢٠١٢). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكترونى التشاركى قائمة على بعض أدوات الويب٢ لتطوير التدريب الميدانى لدى الطلاب معلمى الحاسب الآلى، بحث منشور عبر شبكة الإنترنت متاح علي الموقع:

٣١. محمد محمد عبد الهادي بدوي (٢٠١١): تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدي أمناء مراكز مصادر التعلم باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب واتجاهاتهم نحوها. منشور بمجلة كلية التربية. جامعة الأزهر،ع٣٢، ج(٤)، يونيو ٢٠١١.

٣٢. محمد محمود الحيلة (٢٠٠٣): تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان.

٣٣. مصطفى جودت صالح (٢٠٠٣). *بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الإنترنت وأثره على اتجاهات الطلاب نحو التعلم المبني على الشبكات*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

٣٤. نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨): تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. ط ١. القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٥. نهلة احمد حامد احمد بسيوني (٢٠١٣): أثر استخدام تقنيات الويب التفاعلية في تصميم وإنتاج مصادر التعلم في تنمية مهارات المشاركة الالكترونية لدي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية تربية نوعية، جامعة طنطا.

- **المراجع الأجنبية** :

1. Akbulut, Y. & Kiyici, M. (2007): Instructional use weblogs.**Turkish Online Journal of Distance Education**, 8(3), 6-15.
2. Al-Khalifa, H. S. (2008): Leveraging Course Communication using Weblogs: a Report on Students' Satisfaction. The Sixth Annual Symposium on Learning &Technology, Jeddah, April 26-27.
3. Albert L. Ingram (2000). The four Levels of web site development expertise, Educational Technology, p11.
4. Allen, G. (2008): Practing Teachers and web 2.0 Technologies: Possibility for Trans for mative Learning. PHD. Teachers College. Columbia University.
5. Andergassen & Monika (2009): Weblogs in Higher Education-why do Students (not) Blog? Electronic Journal of e-Learning, v7 n3 p203-214.
6. Anderw Large: Jamshid Beheshti. Tarjin Rahman: Design criteria for childrens web portals: The users speak out, journal of the American Society technology, vol 53, no2, 2002, p80.

7. Berger, P. & Trexler, S. (2010): Choosing web2.0 tools for learning and teaching in a digital world. Libraries Unlimited.

8. Carter Chery1, A. (2008): Assessing Learning Engagement using web 2.0 Technologies. PHD. Graduate School of Education and Psychology. Pepper dine University.

9. Chai, K., Potdar, V. & Chang, E. (2010): "User Contribution Measurement Model for Web-based Discussion Forums". Digital Ecosystems and Business Intelligence (DEBI) Institute Curtin University of Technology, Perth, AustraliaChang, C. K. Acceptability of an asynchronous learning forum on mobile devices. Behavior & Information Technology, 29(1), 23-33.

10. Clark, Anne & Pitt, Tina Joy. (2001). Creating powerful online courses using multiple instructional strategies. E-Moderators. Retrieved from http://www.emoderators.com/moderators/pitt.html

11. Dan Collins, (2008). "Social Networking for Learning Communities: Using e- portfolios, blogs, wikis, podcasts, and other internet based tools in the foundation art studio", a panel presented at the 11th Biennial FATE conference in Milwaukee, March 28 . 31,2009, from: www.asu.edu/cfa/art/people/faculty/collins/social_networking_FATEinREVIEW_final.doc

12. Downes, S. (2005, Oct. 17): e-learning 2.0, Retrieved March 3, 2007, from http://www.downes.ca/post/31741.

13. Futurelab et al., (2006): OPENING EDUCATION: Social software and learning http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social_Software_report.pdf

14. Khine & Lourdusamy, A. (2003): Collaborative Learning Tools for Presenting Authentic Case Studies and its impact on student Participation. Journal of Educational Technology.

15. Kuzu, A. (2007): Views of pre-service teachers on blog use for instruction and social interaction. Turkish Online Journal of Distance Education, 8(3), 34-51.

16. Krgnes, K. (2002): The Sociability of Computer-Supported Collaborative Learning.Educational Technology and Society, (5)1.

17. Namwar, Y. & Rastgoo, A. (2008): Weblog as a learning tool in higher education. Turkish Online Journal of Distance Education, 9(3), 176-185.

18. Quible, Z. (2005). Blogs and written business communication courses: A perfect union. Journal of Education for Business, July/August, 327-332

19. Ray, J.(2006).Welcome to the blogosphere: The educational use of blogs. Kappa Delta Pi Record, Summer, 175-177.

20. Ruffini, M. (2000). Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site, Journal of Educational technology, Vol. 40, No, 4.

21. shu-sheng liaw, hsiu-mei huang. Enhancing interactivity inweb-based instructiln, A Review of the literature, educational technology, vol 30, 2000, and p42.).

22. Stephen, A. & Stanley, T.(2001): Multimedia for Learning-Methods and Development, U.S.A., Person Education Company.

23. Williams, J. & Jacobs, J. (2004): Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. Australasian Journal of Educational Technology2004, 20(2), 232-247.

obeikan.com

البحث الثالث :

" أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي "

إعـــداد :

د / صفاء محمد علي محمد أحمد

أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية (التاريخ)

كلية التربية للبنات جامعة الباحة

(أستاذ مساعد بكلية التربية بالوادى الجديد جامعة أسيوط)

obeikan.com

"أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي"

د / صفاء محمد علي محمد أحمد

- **مستخلص البحث**:

هدف البحث إلي تعرف " أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي " . وتطلب ذلك إعداد ادوات تدريسية وادوات تقويمية هي : دليل المعلم لتدريس وحدة من وحدات منهج التاريخ بالصف الثاني الثانوي في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز(إعداد الباحثة). واختبار مهارات التفكير (إعداد الباحثة) ، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي (إعداد الباحثة) . أجري البحث على مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي (عددهن /٣٦ طالبة) بمدرسة ثانوية أم ذر الغفارية ببني فروة بمنطقة الباحة (المملكة العربية السعودية) . وتوصل البحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار مهارات التفكير لصالح التطبيق البعدي ، كما توصل البحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لصالح التطبيق البعدي ، وأخيرا توصل البحث إلي وجود علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات التفكير لدي طالبات الصف الثاني الثانوي ونمو مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لديهن ، مما يدل علي أن الطالبة التي حصلت علي درجات عالية في اختبار مهارات التفكير يحتمل أن تكون علي درجة عالية في بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي ، والعكس صحيح ، وذلك في حدود البحث وفي ضوء النتائج تم التوصل إلي التوصيات والمقترحات .

The Effect of Using Differentiated Instruction Strategies in Teaching " History on Developing Knowledge Economy Skills for Second Grade Secondary Students "

Dr. Safaa Mohammed Ali Mohammed Ahmed

Abstract

Research Aims to Identify " The Effect of Using Differentiated Instruction Strategies in Teaching History on Developing Knowledge Economy Skills for Second Grade Secondary Students " . teacher's guide for teaching one unit of history curriculum units for second grade secondary students in the light of differentiated instruction strategies . (prepared by the researchers). Test of thinking skills . (prepared by the researchers) , observation card for listing skills of oral communication and team work . (prepared by the researchers). Group of second grade secondary students (N: 36) in School of Om Dhar Al Ghifaria in Bani Farwa , Baha (K. S. A). The research found out that there were statistically significant differences at (0.01) level between the mean scores of the research group students in the pre and post applications of thinking skills test favor of post application . and found that there were statistically significant differences at (0.01) level between the mean scores of the research group students in the pre and post applications of observation card of oral communication skills and team work favor of post application . finally the research found that there were statistically significant correlation at (0.01) level between developing thinking skills and oral communication skills and team work ,which shows that the students who have a high score in thinking skills test ,must have a high score in observation card of oral communication skills and team work also, and vice versa . in the limited of the research , and so in the light of the results of the present research , recommendations and suggestions have been introduced .

• **المقدمة** :

يعيش العالم اليوم ثورة ضخمة في مجال المعلومات والإتصالات ، ونتيجة لذلك فقد تغيرت الكثير من المفاهيم التربوية ، وأصبحت معظم الدول المتقدمة تقنياً تعتمد اعتمادا أساسيا في عملها علي نظم المعلومات، وإدخال هذه التقنية في جميع الأجهزة الحكومية والخاصة ، وتري (عزيزة العتيبي ، ٢٠١٠ ، ٢) أن المعلومات في الوقت الراهن أصبحت صناعة ثروة وطنية شأنها شأن الثروات الأخري التي ينعم بها المجتمع من طبيعية وبشرية ، بل إن المعلومات تعد بمثابة الشريان الحيوي للحياة المعاصرة ، والدعامة الرئيسة لصنع القرار سياسيا واجتماعيا وعسكريا .

ولقد أدركت مختلف بلدان العالم بما فيها الدول العربية أهمية نظم المعلومات، وشاركت بدرجات متفاوتة في هذا المجال لتحقيق الإستفادة العلمية والإقتصادية ، حيث تعد صناعة المعلومات من أهم المؤشرات الحيوية علي الوعي المعلوماتي في أي دولة ، فيقاس تقدم الأمم بمدي قدرتها علي جمع المعلومات ، وتنظيمها ومعالجتها ، وإخراجها في قالب يخدم الفئات المستهدفة علي كافة الأصعدة .

ومن هذا المنطلق فقد ظهر نمط اقتصادي جديد يعتمد علي المعلومات والمعرفة أطلق عليه الإقتصاد المعرفي ، بإعتباره القدرة علي التعامل مع المعلومات وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة ، وهو أساس البقاء والتنافس في المنظمات، ويُساعد علي تحديد قدرات المنظمات وحاجاتها المستقبلية، ويعد أداة إستراتيجية لخلق المعرفة الشاملة، ويُمثل أساسا لإبتكار الميزة التنافسية والمحافظة عليها من خلال رفع المستوي التكنولوجي للمنظمة ، ولن يتحقق ذلك ما لم يكن هناك اهتمام بالإقتصاد المعرفي، والذي يعد ظاهرة حديثة ومعقدة بدأ الإهتمام بها، والسعي لتطويرها في أواسط التسعينيات.(عادل البغدادي وهاشم العبادي ، ٢٠١٠، ٢٣٩- ٢٤١)

وإضافة لما سبق فإن أي مُجتمع يتطلع إلي التميز المعرفي يجب أن يهتم بشكل أساسي بمؤسسات التعليم ، لأن هذة المؤسسات تقوم بتنفيذ نشاطات تتضمن توليد المعرفة ونشرها ، وإمداد المؤسسات الأخري بالأفكار الجديدة والكوادر المؤهلة ، ويترتب علي ذلك ضرورة مراجعة مؤسسات التعليم لأهدافها بحيث تتضمن مهارات اقتصاد المعرفة ، وأن تكون مصدرا للإبداع في الفكر والتكنولوجيا ، وأن يكون لها رؤية حدسية عن مستقبل المجتمع واحتياجاته . حيث أكدت دراسة (Craig & Gunn ,2010,1-17) علي العلاقة بين تنمية المهارات العليا واقتصاد المعرفة وأهميتها في مواجهة مؤسسات التعليم للتحديات العالمية الحاضرة والمستقبلية.

ولما كان تدريس التاريخ يواجه تحدياً كبيراً في سياق اقتصاد المعرفة حيث أن طبيعة مناهج التاريخ ، وما تتضمنه من خبرات ومفاهيم ومهارات وقضايا ومشكلات قديمة ومعاصرة ، ودراسة لحضارات الشعوب والثورات والصراعات ، تعد مجالاً خصباً لتنمية مهارات اقتصاد المعرفة، بينما واقع

تدريس تلك المناهج في مدارسنا يشير إلي التركيز علي الجانب المعرفي ؛ دون الإهتمام بتنمية مهارات استخدام ومعالجة تلك المعرفة، مما أدي إلي شعور الطلاب بعدم أهمية مادة التاريخ وعدم ارتباطها بحياتهم . فتؤكد دراسة (Yim-Teo, 2004,13) علي ضرورة العمل علي سد الفجوة بين المعرفة التاريخية والمهارات اللازمة لها ، وضرورة تنمية ثلاثة مهارات أصيلة ، وهي : المهارات الأدبية، والفكرية، والجودة الشخصية ، والتي تعد من المتطلبات السابقة لتحقيق كفايات عامة مثل : نظم المعلومات، وتكنولوجيا الاتصالات ، واقتصاد المعرفة . كما تؤكد دراسة (Rose,2013,242-26)، علي أن أحد أوجه التحدي يكمن في: كيف يمكن للمناهج الدراسية ، وخاصة منهج التاريخ ، التأكيد علي تطوير وصنع الطلاب للمهارات التعليمية التي يمكن أن تساهم في اقتصاد المعرفة؟ ، دون انتقاص لقيمة المعرفة والمفاهيم لدي الطلاب ، مع التعزيز لدور المتعلم التشاركي في صنع شخصيته واكتساب المعرفة ، ليس لأنها مجرد وسيلة لتحقيق الغاية ، بل لتحقيق التواصل وتنمية القدرة علي التفكير ومهارات اقتصاد المعرفة لدي المتعلمين.

لذا فقد أصبح الإقتصاد المعرفي وتنمية مفاهيمه ومهاراته مجالاً للدراسة والبحث ، فتؤكد دراسة (Marshall,2008, 149-159) علي دور التعليم في إعداد الطلاب لأداء أدوارهم ، وأهمية تنمية مهارات اقتصاد المعرفة لديهم ، وتشجيعهم علي إنتاج المعرفة والمعلومات والمهارات، وتطوير ذواتهم . ودراسة (Levy & Hopkins, 2010, 84): التي أشارت إلي أهمية الحفاظ علي مخرجات التعليم وتزويد الطلاب بمهارات اقتصاد المعرفة بما يعمل علي دفع الإبتكار . ودراسة (Chadwick, 2011, 37-42): التي أكدت علي ضرورة تصميم نموذج نظري لتنمية مهارات التفكير الناقد واقتصاد المعرفة لدي الطلاب ، وضرورة تعزيز التفكير النقدي بإعتباره تفكير عقلاني تحليلي، وأهمية تدريس التفكير النقدي في اقتصاد المعرفة . كما أشارت دراسة (Marić et.al. , 2012 , 1-5) : إلي دور المعرفة في بناء المستقبل ، وأن التنمية المستدامة تتطلب تنمية مهارات اقتصاد المعرفة ، وخلق نموذجا جديدا من التعلم القائم علي الإبتكارات ، وتحسين المهارات والمعرفة . وبينت دراسة (Lauder, et.al. , 2012 , 1) أهمية تنمية مهارات اقتصاد المعرفة لدي الطلاب بما يمكنهم من التفكير والإبداع ، وأوصت بضرورة إعادة تقييم السياسات التعليمية المتعلقة بالمعارف والتعلم والتقييم ، بما يساعد علي تنمية المهارات اللازمة لإقتصاد المعرفة ، والتعليم من أجل اقتصاد المعرفة .

ونظراً لأهمية اقتصاد المعرفة فقد آن لوزارات التربية والتعليم في الوطن العربي ، وخاصة مصر ،أن تولي اهتماما كبيرا بالمستجدات والتوجهات العالمية لبناء الإقتصاد المعرفي من خلال مراجعة وتقويم المناهج الدراسية ، وخاصة مناهج التاريخ ، وتصميم مناهج جديدة ، وإعداد برامج تعليمية تلبي احتياجات الطلاب ، وأن تتبني طرقا واستراتيجيات للتدريس تتمحور حول المتعلم ، وتراعي أنماط تعلمهم المختلفة ، وتُسخر التكنولوجيا لإنتاج المعرفة ونقلها وتبادلها .

بحيث يظهر من خلالها دور الطالب بشكل أكثر فاعلية واستقلالية- وتنمي المعرفة والمهارات والخبرات اللازمة للطلاب ليتم توظيفها في الحياة العملية . خاصة وأن مدارسنا لا زالت بحاجة للإستخدام الفاعل للطرق ولإستراتيجيات التدريس الحديثة،كما أشار (Byars,2011, 403) فقد أكد علي حاجة المدارس لتلبية الإحتياجات التعليمية للطلاب ، والحاجة إلي القيادة المدرسية الفعالة لتنفيذ الممارسات التربوية التي تستجيب لتحديات زيادة تنوع الطلاب والمساءلة الأكاديمية والتباين في استعدادات الطلاب وأنماط تعلمهم .

واستجابة لزيادة التحديات في المجتمع العالمي أصبحت هناك حاجة إلي التعليم المتمايز ودمج التدريس والممارسة في التعليم ، نظرا لتنوع الطلاب واختلاف معارفهم السابقة ، كما تزايدت الحاجة إلي مطابقة أساليب التدريس مع أنماط التعلم ، ومراعاة تفضيلات الطلاب ، وأنماط تعلمهم واستعداداتهم ؛ وإجراء تعديلات في المحتوي التعليمي ، وعملياته ، وتعزيز التعاون والإستقلالية في التعلم ، والتكامل بين التعليم والممارسة ، واستخدام طرق التدريس الحديثة ، والوسائل تعليمية المختلفة ، وتزويد الطلاب بخبرات التعلم المتنوعة . (Pham, 2012, 13-20)

فيري (Watts-Taffe et.al ., 2013, 12) أن التعليم المتمايز يلبي احتياجات الطلاب التعليمية ، ويراعي الفروق الفردية في الإهتمامات والقدرات ، ويساعد المعلم علي تصميم وتنفيذ الدروس التعليمية وتحقيق المطالب التعليمية للطلاب في سياقات الفصول الدراسية، ويشجع المعلم علي اتخاذ القرارات السليمة . كما يؤكد (Patterson, et.al., 2009 , 46-52) علي ضرورة إعادة هيكلة الفصل الدراسي لتسهيل التعليم المتمايز ، واستخدام وسائل تعليمية مختلفة تسهم في تلبية احتياجات جميع المتعلمين ذوي القدرات المتباينة في الفصول الدراسية المختلفة ، من خلال توفير خيارات متعددة للطلاب لأجل تعلم أفضل ، بما يسمح بجعل تعلم الطالب ذو معني ، ويُمكن كل طالب من التعبير بشكل فردي ، ويزيد تعلم الطلاب.

ولقد تعددت الدراسات والبحوث التربوية التي اهتمت بإستراتيجيات التعليم المتمايز ، ومنها : دراسة (Gilbert, 2011 , 144) التي أكدت علي التأثير الكبير للتعليم المتمايز علي تنمية تحصيل التلاميذ في القراءة بالمرحلة الإبتدائية . ودراسة (Bogan, et.al. , 2012 , 1053-1060): والتي هدفت إلي دمج القراءة والعلوم والدراسات الاجتماعية بإستخدام نموذج التعليم المتمايز ، وتوصلت إلي فاعلية التعليم المتمايز في تعزيز الإستفسار ، وحل المشكلات، ومهارات التفكير النقدي، والتعلم ، وتوافق أداء المعلم مع المعايير الأكاديمية . ودراسة (حسين عبد الباسط ، ٢٠١٣) ، التي بحثت فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الإجتماعية علي تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. ودراسة (Martin, 2013 , 93-106) : والتي هدفت إلي تعرف أثر استخدام المحاكاة الواقعية لإستكشاف التعليم المتمايز ، وأكدت علي أن التعليم القائم علي النمذجة والتمايز يسهم في التصدي بشكل أفضل لإحتياجات الطلاب التعليمية ، وخاصة في سياق المعايير العالمية .

- **مشكلة البحث** :

هناك العديد من الأسباب التي دفعت الباحثة إلي القيام بهذا البحث ، ومنها:

- ما أسفرت عنه نتائج دراسة استطلاعية ومقابلات قامت بها الباحثة لبعض الإداريات والمعلمات (وعددهن ١٣) في المدارس المختلفة (مدرسة ثانوية أم ذر الغفارية ببني فروة ، ومدرسة أم المؤمنين السيدة عائشة بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما ، ومدرسة متوسطة أمامة بنت أبي العاص بالصغرة ، ومدرسة متوسطة وثانوية فاطمة بنت اليمان برغدان، ومدرسة أم البنين فاطمة بنت أبي علي الحسن بشبرقة، ومدرسة أسماء بنت كعب بالحكمان) بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية ، وذلك في صفر ١٤٣٤هـ (يناير ٢٠١٣ م) ؛ وتضمنت العديد من الأسئلة، ومنها: (كيف تواجهين الإختلافات بين الطالبات بالصف الواحد سواء في الشخصية أو القدرات الأكاديمية أو أنماط التعلم أو الإهتمامات أو التجارب أو درجات التحفيز للتعلم؟ وما استراتيجيات التدريس التي تستخدمينها لتلبية الإحتياجات التعليمية للطالبات عند تدريسك لمقرر التاريخ ؟ وماذا تعرفي عن استراتيجيات التعليم المتمايز؟ وما مهارات الإقتصاد المعرفي اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية ؟ وما دورك كمعلمة لتنمية مهارات الإقتصاد المعرفي ؟ وما أساليب تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي من خلال مقرر التاريخ؟ . وقد تبين أن (٧٦,٩٢٪) من المعلمات يستخدمن طرق تدريس ومهام ووسائل وأنشطة موحدة مع جميع الطالبات بالصف الواحد ، بينما تختلف تلك الطرق والوسائل والمهام والأنشطة من حصة لأخري تبعاً لأهداف الدرس، كما تأكد أن (٦٩,٢٣٪) من المعلمات يعتمدن في عملية التدريس علي طرق الإلقاء والحوار والمناقشة وفرق العمل وطرح الأسئلة، إلي جانب عدم تبنيهن لإستراتيجية واضحة في التدريس ، كما أن المعلمات أكدن علي حاجتهن إلي التدريب علي كيفية تطبيق التعليم المتمايز واستراتيجياته داخل الفصل الدراسي،وكذلك تبين عدم معرفة معظم المعلمات (٩٢,٣٠٪) بمهارات الإقتصاد المعرفي واستراتيجيات دعمها وتعزيزها وتنميتها لدي الطالبات .
- نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث ، والمتمثلة في اختبار مهارات التفكير،وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي ، والتي أظهرت ضعف في مهارات التفكير لدي الطالبات ، والإفتقار إلي مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي ، مما دفع الباحثة إلي بحث أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي .
- التوصيات المقدمة من العديد من الدراسات القائمة علي التعليم المتمايز والإقتصاد المعرفي ، والتي أكدت علي ضرورة التدريس وفقاً للتعليم المتمايز واستراتيجياته، وتطوير المناهج الدراسية وفقاً لتلك الإستراتيجيات ، للمساهمة في تكامل شخصية المتعلم ، وإعداده للمستقبل من خلال تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لديه . وهذا ما تبين بدراسة (Munro , 2012 , 23-29) والتي أكدت علي الحاجة إلي توفير مناهج دراسية معدلة للمتعلمين

لمقابلة التنوع في أنماط تعلم الطلاب ، وأشارت إلي أن التمايز يعد مسؤولية معلمي الصفوف اتجاه الطلاب العاديين والموهوبين والمتفوقين علي حد سواء . ودراسة (Moyle , 2012,48-55) التي أكدت علي أن استخدام التكنولوجيا يحقق التمايز في الفصول المتباينة طلابيا ، ويحقق التعلم الشخصي للطلاب ، وأكدت علي ضرورة التكامل بين التكنولوجيات في التدريس والتعلم لتحقيق التمايز ، حيث أنها تركز علي المتعلم واهتماماته ، وأشارت إلي أن تقدم الطلاب والمعلمين في المدارس يعتمد علي قدرة المعلم علي خلق فرص التعلم للطلاب وفقا لحاجاتهم . ودراسة (Sanchez, 2003, 30-33) التي أكدت علي دور المدارس في إعداد الطلاب للمهن بالقرن الحادي والعشرين من خلال تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لديهم. ودراسة (Robertson , 2005, 151-170) : التي أشارت إلي الأهمية المتزايدة في وضع السياسات والبرامج للبلدان المتقدمة والنامية علي التوالي ، بشأن كيفية إعادة تصميم التعليم كوسيلة لتطوير المعرفة والمهارات اللازمة لإقتصاد المعرفة ، وأكدت علي ضرورة تعزيز فكرة التعلم الشخصي . ودراسة (عرين الرواشدة وآخرون ، ٢٠١٤) التي أكدت علي ضرورة تدريب معلمي الدرسات الاجتماعية علي استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تُراعي مبادئ اقتصاد المعرفة .

- رغم أهمية التعليم المتمايز ، وأهمية التدريس وفقا لإستراتيجياته ، وضرورة تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطالبات إلا أنه هناك بحوث تجريبية قليلة استخدمت استراتيجيات التعليم المتمايز في مجال التاريخ .

وبناءً علي ما سبق ، يمكن إيجاز مشكلة البحث الحالي في " ضعف مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير ومهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي ، والحاجة إلي تنميتها لديهن من خلال استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس مقرر التاريخ " .

- **تساؤلات البحث** :

تحددت التساؤلات في الآتي :

- ما أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي؟
- أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي ؟
- ما العلاقة الإرتباطية بين درجات طالبات الصف الثاني الثانوي علي أدوات قياس مهارات الإقتصاد المعرفي (اختبار مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلي :

- تعرف مهارات الإقتصاد المعرفي التي يمكن تنميتها لدي طالبات الصف الثاني الثانوي .

- تعرف أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي .
- بيان أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي .
- تحديد العلاقة الإرتباطية بين درجات طالبات الصف الثاني الثانوي علي أدوات قياس مهارات الإقتصاد المعرفي (اختبار مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي).

- **أهمية البحث** :

- تفيد نتائج هذا البحث المسئولين عن برامج إعداد وتأهيل المعلمين بتزويد معلمي التاريخ بمعلومات عن التعليم المتمايز واستراتيجياته ، والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي .
- تزويد المختصين والقائمين علي تخطيط وتطوير وتنفيذ مقررات التاريخ ببعض الأنشطة والإجراءات والدروس في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز محل البحث ، بما قد يفيد في تدريس التاريخ ، ولما له من أهمية في توفير بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب، وإتاحة فرص مختلفة للتعلم تأخذ بإعتبارها خصائص الطلاب وخبراتهم السابقة ، مما يساعد علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطلاب .
- يقدم البحث الحالي دليل المعلمة في تدريس وحدة من وحدات منهج التاريخ (العدوان الخارجي علي العالم الإسلامي في العصر الحديث) بكتاب جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي بالفصل الدراسي الثاني للصف الثاني الثانوي ، يمكن أن يسترشد به مخططي المناهج ومطوريها في إعداد أدلة مماثلة لتنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطلاب .
- الكشف عن مستوي مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطالبات ، حيث أعد البحث الحالي اختباراً لمهارات التفكير يمكن أن يستخدمه المعلمون في قياس تلك المهارات لدي طلاب الصف الثاني الثانوي ، كما يمكن الإفادة منه عند إعداد اختبارات مشابهه ، مما يعطينا صورة واضحة عن توجهات التعليم والتعلم لدي معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة ، كما قد يساعد ذلك في التنبؤ بسلوكهم التدريسي بدرجة كبيرة ، ويزيد من فهمنا للواقع التعليمي داخل الفصول الدراسية ، ويدفعنا إلي التغيير من استراتيجياتنا التدريسية ، وتبني أخري ذات معني .
- قياس مستوي مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي كأحد متطلبات الإقتصاد المعرفي ، حيث أعد البحث الحالي بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي، يمكن أن يسترشد بها كل من يهدف إلي إعداد بطاقات للملاحظة مماثلة ، وحث القائمين علي إتخاذ القرار في المجال التربوي علي ضرورة عقد دورات تدريبية

للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها للتوعية بأساليب ومداخل واستراتيجيات تنمية مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي الطلاب بالفصول الدراسية المختلفة .

- يوجه البحث الحالي العاملين بالمجال التربوي إلي ضرورة تبني تعليم قائم علي اقتصاد المعرفة ، والإستفادة من التعليم المتمايز واستراتيجياته ، بما يسهم في خلق جيل من المبدعين القادرين علي التفكير وحلّ المشكلات وصنع المعرفة، وإداراتها، والقدرة علي التواصل الشفوي والعمل الجماعي .
- تفيد نتائج هذا البحث الموجهين التربويين في بيان الإحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء الممارسة الفعلية لمعلمي التاريخ لأدوار المعلم في ضوء الإقتصاد المعرفي، وبالتالي فقد توّفر الرؤية اللازمة حول شكل ومضمون الدورات التدريبية المستقبلية للمعلمين ، والذي من شأنه أن يفيد في رفع كفاية المعلم وتحسين مستواه التدريسي.

- **حدود البحث** : **اقتصر البحث علي الحدود التالية** :

- جميع طالبات الصف الثاني الثانوي (عددهن /٣٦ طالبة) بمدرسة ثانوية أم ذر الغفارية ببني فروة بمنطقة الباحة (المملكة العربية السعودية) ، واللاتي درسن وحدة من منهج التاريخ بعد صياغتها وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز ، وقد تم اختيار تلك المدرسة نظرا لقربها من محل عمل الباحثة ، مما يُسهل عملية متابعة إجراءات البحث والإشراف علي سير التجربة ، كما ييسر تجربة البحث .
- استخدام بعض استراتيجيات التعليم المتمايز المناسبة لمجال الدراسات الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة .
- تنمية بعض مهارات التفكير (حل المشكلات ، والتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي ، والتفكير فوق المعرفي ، واتخاذ القرار) لطالبات الصف الثاني الثانوي .
- قياس وتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي .
- تجريب وحدة من وحدات منهج التاريخ (العدوان الخارجي علي العالم الإسلامي في العصر الحديث) بكتاب جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي بالفصل الدراسي الثاني للصف الثاني الثانوي - طبعة العام الدراسي٢٠١٢م/٢٠١٣م (١٤٣٣هـ- ١٤٣٤هـ). وقد تم اختيار تلك الوحدة نظرا لتضمنها للعديد من الموضوعات والأحداث التاريخية التي تتطلب إعمال العقل وممارسة مهارات متنوعة من التفكير.

- **مصطلحات البحث** :

١- **استراتيجية التعليم المتمايز** : Differentiated Instruction Strategies

يحددها البحث الحالي إجرائيا بأنها : خطة تعليمية تتبعها المعلمة عند تدريس وحدة من كتاب التاريخ بالصف الثاني الثانوي ، وتتضمن استخدام

مجموعة متنوعة من الأهداف واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية وأنشطة التعلم وأساليب التقويم ، لتلبية إحتياجات الطالبات ذوات القدرات وأنماط التعلم والإهتمامات المختلفة بالصف الواحد ، وتهدف إلي تنمية بعض مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطالبات.

٢- **مهارات الإقتصاد المعرفي** : Knowledge Economy Skills

يحددها البحث الحالي إجرائيا بأنها : مجموعة الأداءات العقلية والعملية للطالبة التي تبين مقدرتها علي الحصول علي المعرفة ، ونقدها ، وتوظيفها في حل المشكلات ، والتفكير فيما وراء المعرفة ، وإبداعها ، واتخاذ القرارات ، والتواصل الشفوي ، والعمل الجماعي ، وتقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الصف الثاني الثانوي من خلال استجابتها علي اختبار مهارات التفكير ، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي .

- **الدراسات السابقة** :
- **أولاً** : **دراسات تناولت استراتيجيات التعليم المتمايز** :

١- **دراسة** (Berbaum,2009, 249) :

هدفت هذة الدراسة إلي بدء التعليم المتمايز في فصول التعليم العام مع تضمين الدعم التعليمي للتلاميذ ، ولتحقيق ذلك تم إجراء دراسة حالة علي خمسة معلمين من إحدي المدارس المتوسطة الحضرية ، حيث تم استخدام التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما تم استخدام نظرية الذكاءات المتعددة لتسهيل النجاح الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتم دراسة تصورات المعلمين والنجاحات، والتحديات التي واجهتهم،وأجريت مقابلات منظمة مع المشاركين، قبل وبعد التدريب وفقا للتعليم المتمايز، كما أجريت مقابلات مع موظفي الدعم المدرسي، وتم إعداد بطاقات ملاحظة للمشاركين في الفصول الدراسية، وتم فحص سجلات النمو المهني ، وخطط التدريس، وعينات أعمال التلاميذ ، ونتائج المقابلات ، وأظهرت النتائج أن المعلمين اكتسبوا مهارات تنفيذ التعليم المتمايز لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية.

٢- **دراسة** (Robertson, 2009, 103) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف تأثير استخدام التعليم المتمايز وسلوك المعلم علي طلاب الكلية المبتدئون وطلاب التطوير التعليمي العام (GED) ، وتحديد ما إذا كان يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعليم المتمايز وسلوك المعلم وحالة التسرب ، وتحدد المشاركين في الطلاب المسجلين في الكليات بالسنة الأولي (٨٦) والمسجلين ببرامج GED (٥٠) ، وكانت أعمار المشاركين تتراوح بين ١٦- ٢١ عام ، كما تم إعداد استبيان لجمع البيانات المتعلقة بخبرات المشاركين مع التعليم المتمايز ، وسلوك المعلم في المدرسة الثانوية ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعليم المتمايز ، وسلوك المعلمين ، وحالة التسرب ، ولم يكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنسين وحالة التسرب .

٣- **دراسة** (Palmer & Maag , 2010) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف تأثير ثلاثة وسائل للتمايز علي تصورات الطلاب عن التحدي والمشاركة في الفصول الدراسية لمادة العلوم ، ولتحقيق ذلك تم صياغة وحدة "العقل البشري والحواس" وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز ، وتم اختيار عدد (٦٦) طالب ، واستخدام مقياس ليكرت ، وإجراء مقابلات مع الطلاب ، واستمرت الدراسة لمدة تسعة أسابيع ، وتوصلت الدراسة إلي أن استخدام التعليم المتمايز كان أكثر تحديا للطلاب ، وشجع الطلاب علي المشاركة الإيجابية في عملية التعلم .

٤- **دراسة** (Ernest et.al., 2011 , 191-201) :

هدفت هذة الدراسة إلي زيادة فاعلية التدريس لمعلم التربية الخاصة في الفصول الدراسية المختلفة باستخدام التعليم المتمايز ، حيث تضمنت دراسة حالة لأحد المعلمين عند استخدامه لإستراتيجيات التعليم المتمايز ، والوسائل التعليمية المختلفة ، وفاعلية ذلك في زيادة احتمالات النجاح للأطفال المعوقين ولتحقيق ذلك تم إعداد الدروس باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز وإعداد اختبار لقياس تحصيل الطلاب ، وتوصلت الدراسة إلي أن عملية التدريس المتمايز أثرت بشكل إيجابي علي تعلم الطلاب ذوي الفئات الخاصة.

٥- **دراسة** (Ernest, et. al. , 2011, 33-41) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف التأثير والصدق الإجتماعي للتعليم المتمايز علي نتائج الطلاب ومعلمي الفئات الخاصة ، ولتحقيق ذلك تم اختيار عدد (٣٥) معلم بالتربية الخاصة ، والتدريس لهم وفقا للتعليم المتمايز لمدة خمسة أسابيع ، وأشارت النتائج إلي تفوق المعلمين في التدريس بعدد من مجالات المحتوي ، بغض النظر عما إذا كانوا يعملون كمعلمين بالمرحلة الإبتدائية أو المتوسطة أو الثانوية .

٦- **دراسة** (**سامية المغربي** ، **٢٠١١**) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف فعالية برنامج إلكتروني قائم علي استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الإستيعابالمفاهيمي في مادة الحديث لدي طالبات الصف السادس الإبتدائي في مدينة الرياض ، ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج إلكتروني قائم علي التعليم المتمايز ، كما تم إعداد اختبار الإستيعاب المفاهيمي كما تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ، وتوصلت الدراسة إلي فاعلية البرنامج الإلكتروني في تنمية الإستيعاب المفاهيمي لدي التلاميذ .

٧- **دراسة** (**معيض الحليسي** ، **٢٠١١**) :

هدفت هذه الدراسة إلي تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز علي التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدي تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمحافظة القنفذة ، ولتحقيق ذلك تم : اختيار عدد (٥٣) طالبا من طلاب الصف السادس الإبتدائي في محافظة القنفذة بالفصل الدراسي الأول

ووزعت العينة علي مجموعتين: تجريبية (٢٥) درست باستخدام التعليم المتمايز وضابطة (٢٨) درست بالطريقة التقليدية ، كما تم إعداد اختبار تحصيلي وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الإبتدائي في تعلم اللغة الانجليزية بين المجموعة التي درست بإستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز والمجموعة التي درست بإستخدام الطريقة التقليدية عند كل من مستوي التذكر والفهم والتطبيق .

٨- **دراسة** (Chien , 2012 , 77-86) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف أثر تحليل التعليم المتمايز في التطوير المهني لمعلمي ومتعلمي اللغة الإنجليزية ، ولتحقيق ذلك تم تنظيم ورش عمل لمتعلمي اللغة الإنكليزية ومعلمات مراحل التعليم العام في مدينة شمال غرب أمريكا وإعداد بطاقات ملاحظة ، وإجراء مقابلات شخصية ، وتوصلت الدراسة إلي التأثير الكبير للتعليم المتمايز في تطوير أداء متعلمي اللغة الإنجليزية والتطوير المهني للمعلمات ، نتيجة استخدام وسائل تعليمية متنوعة تلبي الإحتياجات المختلفة لمعلمي ومتعلمي اللغة الإنجليزية ، وتوافر أساليب مختلفة لمعالجة الأفكار.

٩- **دراسة** (McCullough, 2012 , 135) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف أثر استخدام التعليم المتمايز علي التحصيل الأكاديمي للمتعثراتٍ قرائيا بالصف الثاني الإبتدائي ، ولتحقيق ذلك تم إعداد الدروس وفقا للتعليم المتمايز لمواجهة التلاميذ ذوي الإحتياجات التعليمية المتنوعة ، والتأثير الإيجابي علي المفردات والفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإبتدائي ، كما تم اختيار ثلاثة فصول دراسية بالعام الدراسي ٢٠٠٩ /٢٠١٠ م، وتم التطبيق القبلي والبعدي لإختبار الفهم القرائي ، وكشفت النتائج عن التأثير الإيجابي للتعليم المتمايز علي اختبار الفهم القرائي للتلاميذ في التطبيق البعدي .

- **ثانيا** : **دراسات تناولت مهارات الإقتصاد المعرفي**:

١- **دراسة** (**بسام إبراهيم** ، **٢٠٠٨**) :

هدفت هذه الدراسة إلي استقصاء أثر استخدام دورة التعلم الطبيعية في تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي الأساسية لدي طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في الأردن، ولتحقيق ذلك طبقت الدراسة علي مجموعة مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة من طلبة مستوي السنة الثانية تخصص معلم صف من كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، موزعين علي شعبتين درستا مساق العلوم الطبيعية لتمثل إحداها المجموعة التجريبية ، وعددها (٣٠) طالبٍ وطالبة ، درست باستخدام دورة التعلم ، والأخري ضابطة ، وعددها (٣٠) طالبا وطالبة ، درست المحتوي التعليمي نفسه بالطريقة التقليدية ،كما تم إعداد مقياس التفكير العلمي ، ومقياس القدرة علي حل المشكلات ، كما تم إعداد دليلا لعضو هيئة التدريس، وسجل نشاط الطالب لدروس وموضوعات

وحدة "الحرارة والقوة والطاقة " وذلك وفقاً لمعايير استخدام طريقة دورة التعلم المعدلة ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإقتصاد المعرفي الأساسية لصالح المجموعة التجريبية ، تُعزي إلي التدريس بإستخدام دورة التعلم .

٢- **دراسة** (Mihm-Herold , 2010, 189) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف العلاقة بين مستويات المعرفة والمهارات القابلة للتحويل واحتياجات القوي العاملة من المهارات بشمال شرق ولاية ايوا Iowa، وتحديد الإحتياجات من المعرفة ومهارات اقتصاد المعرفة ، وتقديم نموذج للتقييم والتدريب ، وتحددت الأسئلة في : (أ) ما هي الخصائص الديموغرافية للقوي العاملة شمال شرق ولاية ايوا Iowa ؟(ب) ماهي المهارات الحالية والمعرفة والكفاءات اللازمة للقوي العاملة ؟ (ج) هل توجد فروق في المهارات والمعارف والكفاءات بين الذكور والإناث ؟ (د) ما هي تطلعات القوي العاملة في شمال شرق ولاية ايوا Iowa ؟ (ه) ما هي الثغرات في مهارات القوي العاملة بشأن الإقتصاد القائم علي المعرفة؟ (و) ما برامج التعليم والتدريب اللازمة لتنمية مهارات الإقتصاد القائم علي المعرفة في شمال شرق ولاية ايوا Iowa ؟ والدور المتوقع لكلية المجتمع في إعداد القوي العاملة ، وتكونت العينة من (٤٧٧) فرد ، منهم (٢٨٤) من الذكور و(١٩٣) من الإناث ، وتم إعداد استبيانات ومقابلات ، وأشارت النتائج إلي وجود حاجة كبيرة لتدريب القوي العاملة علي مهارات اقتصاد المعرفة .

٣- **دراسة** (Al-Edwan & Hamaidi , 2011, 684-696) :

هدفت هذة الدراسة إلي تقييم الكتب المدرسية الإجتماعية والوطنية من الصف (١- ٣) في ضوء معايير الإقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي الإبتدائية الأردنيين ، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبيان يتضمن خمسة معايير للتقييم ، ويضم أربعون جوانب للتقييم ، وأظهرت النتائج الرئيسة أن محتوي الكتب المدرسية للدراسات الإجتماعية لا يشير إلي فلسفة الإقتصاد القائم علي المعرفة مباشرة، وأن هناك حاجة إلي مزيد من الإهتمام لمعيار مهارات التفكير.

٤- **دراسة (جبر البنا وخالد جلال ، ٢٠١١)** :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف مدي مراعاة كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات الإقتصاد المعرفي ، ولتحقيق ذلك تم استخدام أداة لتحليل محتوي كتب الرياضيات للصفين الثاني الثانوي العلمي والثاني الثانوي لبقية الفروع (طبعة ٢٠٠٧م) ، كما تم إعداد استبانة وجهات نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة عمان التي تتضمن مهارات اقتصاد المعرفة ، وعددهم (٦٦٢) معلم ، (٦٨٨) معلمة ، وتوصلت نتائج تحليل المحتوي ووجهات نظر المعلمين إلي توافر مهارات اقتصاد المعرفة في كل كتاب ، ولكل مجال من المجالات ، ولكن بنسب متفاوتة ، كما أظهرت الدراسة توافق وجهات نظر المعلمين في ترتيب مجالات اقتصاد المعرفة ، وأن هناك فروقا دالة احصائيا بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات علي الأداة ككل لصالح المعلمات .

٥- **دراسة** (Logan , 2011) :

هدفت هذة الدراسة إلي بحث استجابات المعلمين حول التعليم المتمايز ولتحقيق ذلك تم اختيار عدد (١٤١) من معلمي المدارس المتوسطة في ولاية جورجيا الأمريكية ، منهم (٣٨) من الذكور ، (١٠٣) من الإناث، كما تعددت تخصصاتهم فشملت العلوم والرياضة واللغة والتربية الخاصة والقراءة والتكنولوجيا والفنون، كما تضمنت العينة نحو (١٥,٦٪) من معلمي الدراسات الإجتماعية من إجمالي عينة البحث ، كما تم إجراء دراسة مسحية بإستخدام مقياس ليكرت ، وتوصلت الدراسة إلي حاجة المعلمين إلي دورات تدريبية والإعداد المهني علي التخطيط والتنفيذ للتعليم المتمايز في كليات التربية .

٦- **دراسة** (**مهند مصطفي وأحمد الكيلاني ، ٢٠١١**) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الإقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن ، ولتحقيق ذلك تم اختيار عدد (٦٢) مشرفا ، وتصميم استبانة مكونة من (٣٨) فقرة ، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الإقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الإقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم تعزي لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية .

٧- **دراسة** (Raikko , 2012 , 1-59) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف تأثير استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الإجتماعية علي تعلم ومشاركة الطلاب ، وكيف يمكن لمعلمي الدراسات الإجتماعية بالمرحلة الثانوية استخدام ممارسات التعليم المتمايز في تدريس تاريخ الولايات المتحدة ، وتخطيط الوحدات المتكاملة لتلبية جميع المعايير المطلوبة ، وإشراك الطلاب في تعلم ذو معني، ولتحقيق ذلك تم إجراء دراسة مسحية بإستخدام مقياس ليكرت، وتوصلت الدراسة إلي ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة والتطوير المهني المستمر، وتعزيز فرص التعاون بين الزملاء ، وإعادة النظر في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ، كما توصلت إلي فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الإجتماعية في تعزيز التعلم والمشاركة لدي جميع المتعلمين .

٨- **دراسة** (**ماجد الزيودي ، ٢٠١٢**) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف دور تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الإقتصاد المعرفي (ERFKE) في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية ، ولتحقيق ذلك تم اختيار عدد (١٠١٩) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية (من الصف السابع إلي العاشر) وطلبة المرحلة الثانوية ، كما تم تصميم استبانة مكونة من (٣٦) فقرة ، تقيس المهارات الحياتية للطلبة المتضمنة في مشروع تطوير التعليم نحو الإقتصاد المعرفي وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في دور تكنولوجيا المعلومات والإتصالات

في تنمية المهارات الحياتية للطلبة تعزي للجنس ولصالح الطالبات وللمرحلة الدراسية ولصالح تلاميذ المرحلة الأساسية .

٩- **دراسة** (Abdel Aal , 2013 , 597-612) :

هدفت هذة الدراسة إلي وضع تصور مقترح لتطوير الإقتصاد المعرفي بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات العالمية ، ولتحقيق ذلك تم إجراء دراسة تحليلية لفلسفة ومكونات الإقتصاد المعرفي بمؤسسات التعليم الجامعي ، وإجراء تحليل لتجربة الجامعات المصرية في مجال الإقتصاد المعرفي، وإجراء تحليل لخبرات بعض الدول في مجال الإقتصاد المعرفي بمؤسسات التعليم الجامعي ، وإعداد تصور مقترح لتطوير الإقتصاد المعرفي بمؤسسات التعليم الجامعي المصري ، كما أوصت الدراسة بضرورة تحول الجامعة إلي بنك للأصول المعرفية ولرأس المال الفكري والإنساني من خلال أنشطة تكوين المعرفة، وابتكار المعرفة الجديدة، ونقل المعرفة، والمشاركة بالمعرفة، وتخزين واسترجاع وتوزيع المعرفة ، وضرورة وضع إستراتيجية لنقل الجامعة إلي منظمة معرفة ساعية للتعلم ، وخلق ثقافة الإبتكار والإبداع بين أبنائها من صنّاع المعرفة ، وضرورة تبني الإقتصاد المعرفي كمدخل لتطوير وتحسين الأداء لمؤسسات التعليم العالي، إذ أن ذلك سيحقق لتلك المؤسسات العديد من الفوائد ، وضرورة وضع نظام للتشجيع والتحفيز مرتبط بممارسات وأنشطة الإقتصاد المعرفي لتشجيع الأفراد علي تبادل مشاركة ما يمتلكونه من معارف ومهارات مع غيرهم ، والإسهام بفعالية في أنشطة الإقتصاد المعرفي علي اختلاف أنواعها وأشكالها .

١٠- **دراسة** (**جمال الخالدي** ، **٢٠١٣** ، **١٥٩-١٨٧**) :

هدفت هذة الدراسة إلي تعرف درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الإقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، ولتحقيق ذلك صمم الباحث استبانة تكونت من (٣٥) فقرة ، وتم تطبيقها علي عينة الدراسة التي شملت (٩٣) معلما، و(١٣٣) معلمة ، وأشارت النتائج إلي ارتفاع درجة امتلاك أفراد العينة لمفاهيم الإقتصاد المعرفي في كل من مجالي التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، ودرجة متوسطة في الإدارة الصفية، ودرجة متدنية في معظم مجالات التقويم، وجميع مجالات الوسائل التعليمية ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أفراد العينة لمفاهيم الإقتصاد المعرفي، بإختلاف المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلي، وبإختلاف الخبرة التدريسية، لصالح ذي الخبرة الأطول، فيما لم تظهر فروق دالة بإختلاف الجنس، والمرحلة التعليمية.

- **تعقيب علي الدراسات السابقة** :
- **أوجه التشابة** :

◄◄ اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي ، ويتفق البحث مع هذا التوجه حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي ، من خلال بحث أثر

استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي .

- تنوعت المراحل التعليمية التي طبقت عليها الدراسات السابقة ما بين الإبتدائي والمتوسط والثانوي وطلاب الجامعة والمعلمين أثناء الخدمة ، ويقوم البحث الحالي بإجراءات التطبيق علي المرحلة الثانوية .

- **أوجه الاختلاف** :

- إعداد قائمة بمهارات الإقتصاد المعرفي اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي عند تدريس مادة الدراسات الإجتماعية عامة والتاريخ خاصة .
- إعداد دليل للمعلمة في تدريس وحدة من وحدات منهج التاريخ بالفصل الدراسي الثاني للصف الثاني الثانوي في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز، وإعداد اختبار مهارات التفكير (ويشمل مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير فوق المعرفي) ، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي .
- بحثت الدراسات السابقة تأثير استخدام التعليم المتمايز علي التحصيل والإستيعاب المفاهيمي وتصورات الطلاب عن التحدي والمشاركة سواء للمتعثرات قرائيا أو الفئات الخاصة وذوي الصعوبات في التعلم ، بينما اهتم البحث الحالي بتأثير تدريس وحدة من وحدات منهج تاريخ وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطلاب العاديين .
- ندرة الدراسات العربية التي استخدمت استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي من خلال تدريس منهج التاريخ .

- **أوجه الإستفادة** :

- بناء الإطار النظري حول استراتيجيات التعليم المتمايز ، ومهارات الإقتصاد المعرفي .
- بناء أدوات البحث التقييمية ، والمتمثلة في اختبار مهارات التفكير ، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي ، وبناء المواد التدريسية كدليل المعلم .
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث .
- تفسير النتائج التي توصل إليها البحث بالإستفادة من الدراسات السابقة .

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لإختبار مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير) لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد ارتباط دال احصائياً بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث علي أدوات قياس مهارات الإقتصاد المعرفي (اختبار مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) في التطبيق البعدي .

- **منهج البحث** :

يعتمد البحث الحالي علي المنهج الوصفي في الدراسة النظرية حول استراتيجيات التعليم المتمايز ، ومهارات الإقتصاد المعرفي ، وفي إعداد أدوات البحث ، وعمل حصر للأدبيات التربوية ، والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث ، كما استُخدم المنهج شبه التجريبي ؛ وذلك للتأكد من ثبات أدوات البحث وصدقها ، وكذلك في إجراء الدراسة الميدانية ؛ وفي اختيار مجموعة البحث ، وتطبيق أدواتها .

- **مواد وأدوات البحث** :

١- **مواد تدريسية ، وتتمثل في** :

دليل المعلمة لتدريس وحدة من وحدات منهج التاريخ بالصف الثاني الثانوي في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز. إعداد الباحثة .

٢- **أدوات تقييمية ، وهي**:

- اختبار مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير) ، وقد بلغ عدد أسئلته (٥٠ سؤالا)- إعداد الباحثة
- بطاقة ملاحظة مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي)، وعدد مفرداته (٢٠ مفردة)- إعداد الباحثة.

- **إجراءات البحث** :

لتحقيق أهداف البحث ، والإجابة عن أسئلته تم ما يلي :

تحديد مشكلة البحث ، وأهميته ، وخطوات دراسته ، ثم الإجابة عن أسئلته كما يلي :

للإجابة عن السؤال الأول : ما أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي ؟

- الإطلاع علي الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، والتي تناولت التعليم المتمايز واستراتيجياته ، ومهارات الإقتصاد المعرفي ، ومهارات التفكير كأحد مكوناتها .
- إعداد قائمة بمهارات التفكير المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي .
- إعداد اختبار مهارات التفكير ، وإجراء الدراسة الإستطلاعية للإختبار وعرضه علي المحكمين للتحقق من صدقه وثباته .
- اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية ، وهي مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي (٣٦ طالبة) بمدرسة ثانوية أم ذر الغفارية ببني فروة برغدان (الباحة/المملكة العربية السعودية) للعام الدراسي٢٠١٢ م/٢٠١٣ م (١٤٣٣ هـ

- ١٤٣٤هـ) ، واللاتي يمثلن الطالبات الأكثر انتظاماً أثناء تنفيذ تجربة البحث في الفترة من ١٤٣٤/٤/١٤هـ (٢٠١٣/٢/٢٤م) وحتي ٦/٢٩/ ١٤٣٤هـ (٢٠١٣/٥/٩م) .

- التطبيق القبلي لإختبار مهارات التفكير علي مجموعة البحث .
- التدريس لمجموعة البحث باستخدام دليل المعلمة المعد وفقاً لإستراتيجيات التعليم المتمايز .
- إعادة التطبيق لإختبار مهارات التفكير علي مجموعة البحث (بعد الإنتهاء من الدراسة التجريبية) .
- المعالجة الإحصائية للنتائج .

للإجابة عن السؤال الثاني : ما أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي (التواصل الشفوي والعمل الجماعي) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي ؟

- الإطلاع علي الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، والتي تناولت مهارات الإقتصاد المعرفي ، ومهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي كأحد مكوناتها .
- إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي ، وإجراء الدراسة الإستطلاعية للبطاقة ، وعرضها علي المحكمين للتحقق من صدقها وثباتها .
- التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي علي مجموعة البحث .
- التدريس لمجموعة البحث باستخدام دليل المعلمة المعد وفقاً لإستراتيجيات التعليم المتمايز .
- إعادة التطبيق لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي علي مجموعة البحث (بعد الإنتهاء من الدراسة التجريبية) .
- المعالجة الإحصائية للنتائج .

للإجابة عن السؤال الثالث : ما العلاقة الإرتباطية بين درجات طالبات الصف الثاني الثانوي علي أدوات قياس مهارات الإقتصاد المعرفي (اختبار مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) ؟

- حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في التطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي .
- حساب معاملات الإرتباط بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات علي الإختبار وبطاقة الملاحظة .
- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها .
- التوصيات والبحوث المقترحة .

- **الإطار النظري** : (**التعليم المتمايز وعلاقته بمهارات الإقتصاد المعرفي**)

ويقدم الإطار النظري للبحث عرضاً للإنتاج الفكري المبني علي التصورات النظرية والإنطباعات الذاتية للباحثين في محورين رئيسين (التعليم المتمايز، ومهارات الإقتصاد المعرفي) ، وفيما يلي عرض لها :

- **المحور الأول** : **التعليم المتمايز** :

يهدف هذا المحور إلي توضيح ماهية التعليم المتمايز وأهميته، وأشكال التعليم المتمايز، ومجالات التمايز في التعليم ، وخطوات تنفيذ التعليم المتمايز واستراتيجيات التعليم المتمايز ، ودور معلم التاريخ في تفعيل التعليم المتمايز داخل الفصل الدراسي ، وجميعها يمكن الإستفادة منها عند إعداد دليل المعلمة .

- **مفهوم التعليم المتمايز** :

يعرفه (Tomlinson,2000,1-2) بأنه : نوع من التعليم يُستخدم لتلبية الإحتياجات الفردية ، حيث يقوم المعلمين بالتمييز سواء في المحتوي، أو العمليات ، أو بيئة التعلم، واستخدام التقييم المستمر ، والتجميع المرن ، بما يساعد علي نجاح هذا المدخل في التعليم . ويعرفه (Hall , 2002 , 1) بأنه: عملية أو مدخل للتدريس والتعلم للطلاب ذوي القدرات المختلفة في الصف الواحد ، حيث يتم تعرف الخلفية المعرفية المتفاوتة للطلاب ، واستعداداتهم ، ولغاتهم ، وتفضيلاتهم للتعلم ، واهتماماتهم ، والإستجابة بفاعلية ، وتهدف إلي تعظيم النمو لكل طالب وتحقيق النجاح الفردي من خلال تلبية احتياجات كل طالب ، والمساعدة في عملية التعلم.ويعرفه (Good, 2006,34) بأنه نهج تعليمي يعمل علي ضبط التعليم لتلبية احتياجات الطلاب الفردية، ويهدف هذا النهج إلي زيادة كل من تعلم الطلاب وتحفيزهم. ويعرفه (Logsdon,2014, 1) بأنه ممارسة وتعديل وتكييف التعليم والمواد والمحتويات والمشاريع ومنتجات الطالب، والتقييم لتلبية الإحتياجات التعليمية للطلاب في الفصول المتباينة، واستخدام المعلمين لأساليب تدريس متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة بما يتلائم مع الطلاب المختلفين وذوي صعوبات التعلم .

- **فلسفة التعليم المتمايز** :

تنبثق فلسفة التعليم المتمايز من كونه يلبي الإحتياجات التعليمية للطلاب في الفصول المتباينة ، ويتضمن ذلك ما يلي :

- أن تتحدد وظيفة المعلم في معرفة الطلاب كأفراد ، وأن يكون علي دراية بنقاط القوة لدي الطلاب، وجوانب الحاجة ، وأساليب التعلم، وأن يمتلك القدرة علي تمييز التعليم بطرق تلبي احتياجات الطلاب المحددة.
- يقوم المعلمين بالتمييز سواء في الأهداف ، أو المحتوي، أو العمليات ، أو المنتجات ، أو بيئة التعلم ، والتجميع المرن ، بما يساعد الطلاب علي النجاح .
- أن التقييم يقود إلي التعلم ، حيث يستخدم المعلم أشكالا متعددة من التقييم، سواء الرسمية أو غير الرسمية ، لأغراض التقييم التكويني والتجميعي ، ويقوم بإكتشاف حاجات الطلاب بهدف تقديم المعلومات المناسبة وفقا لمستواهم ، ومتابعة وتوسيع خبراتهم بالمحتوي .
- أن الإدارة الصفية الفعالة والتعليم المتمايز هو نتيجة للتخطيط المدروس حيث يخطط المعلم لدروسه بطرق تسمح بتقديم تعليم أكثر فردية عند الضرورة .
- عندما يكون تلبية احتياجات الطلاب أمر غير عادل ، وفقاً لطرق التعليم التقليدية بالمدرسة ، فتكون وظيفة المعلم . وفقا للتعليم المتمايز . مساعدة

الطلاب علي النجاح ، وتوفير بيئة شاملة للتعليم المتمايز ، لكونه علي دراية بطلابه كأفراد واحتياجاتهم الخاصة ، وخلفياتهم المعرفية ، والتوقعات المناسبة لمستوياتهم .

- توفير بيئة تعليمية ايجابية تحفز الطلاب علي العمل بجد والتصرف السليم من خلال تقديم الخيارات ، ورفع مستوي المسؤولية لدي الطلاب ، بما يسمح لهم بالشعور بالضبط ، وبما يساعدهم علي العمل بفاعلية كمواطنين يمتلكون مهارات اقتصاد المعرفة .
- إن الطلاب يكونون مسؤلين عن تعلمهم، فضلاً عن سلوكهم ، حيث يخطط المعلم لعمليات التعلم ، بحيث يفكر الطلاب بطريقة نشطة حول المحتوي ومحكات تقويمهم .

- **سمات التعليم المتمايز** :

يعدد (Tomlinson, 1995, 2) سمات التعليم المتمايز فيما يلي :

- التعليم المتمايز يعتمد علي مبدأ أن جميع الطلاب لديهم الفرصة لإستكشاف وتطبيق المفاهيم الأساسية للموضوع، ويُمكن المتعلمين من فهم واستخدام أفكارا قوية ، ويشجع المتعلمين علي توسيع فهمهم وتطبيق المفاهيم والمبادئ الأساسية ، ويؤكد علي الفهم وصنع المعني بدلا من الإحتفاظ بالمعلومات مجزأة .
- يسمح بإستخدام المعلمين لأساليب تدريس عدة لتوفير خيارات تعليمية متنوعة ، وإتاحة الفرصة لجميع الطلاب لإستكشاف أفكارا ذات مغزي من خلال مجموعة متنوعة من الطرق والمداخل .
- إن المعلمين لا يفترضون أن جميع الطلاب بحاجة إلي مهمة معينة أو جزءاً من الدراسة ، ولكن يتم التقييم المستمر لإستعدادات الطلاب واهتماماتهم ونموهم في المنهج الدراسي ، وتقديم الدعم عند حاجة الطلاب لتعليمات وتوجيهات إضافية، كما يتم التوسع في عمليات التنقيب والبحث عند وجود مؤشرات أن الطالب أو مجموعة من الطلاب علي استعداد للمضي قدما .
- يتم استخدام المجموعات المرنة في الفصول المتمايزة ، حيث يعمل الطلاب في أنماط متعددة ، أو فرادي ، أو في أزواج ، أو في مجموعات ، وفي بعض الأحيان تستند المهام علي استعداداتهم، أو اهتماماتهم، أو أسلوب التعلم بالمزاوجة وأحيانا مزيج من الإستعدادات ، والإهتمامات ، وأسلوب التعلم ، ويمكن أن يستخدم التمايز لمجموعة بكاملها لتقديم أفكار جديدة عند التخطيط والمشاركة في نواتج التعلم .
- يتميز الطلاب بأنهم مستكشفون ونشطون ، ويقوم المعلمون بتوجيه عمليات الإستكشاف ، حيث يُخطط لأنشطة متنوعة ومتزامنة في الفصول المتمايزة ، والمعلم يعمل كدليل أو ميسر للتعلم أكثر من ناقل للمعلومات ، والمتعلم مسئول عن عمله ، وهدف التعلم ينمو بإستقلالية في الفكر والتخطيط والتقييم ، وتحديد الأهداف مشترك من قبل المعلمين والطلاب علي أساس استعدادات الطلاب ، واهتماماتهم ، وملف التعلم الشخصي، والتقييم مبني علي نمو الطالب وتحقيق الهدف .

ويري (Wilson & Papadonis , 2006 , 8) أن التعليم المتمايز هو النشاط المتمحور حول الطالب ويتميز بما يلي :

- يقوم المعلم بدور المرشد لتسهيل اعتماد الطلاب علي ذواتهم .
- معالجة الذكاءات المتعددة : اللفظي / اللغوي ، البصري / المكاني ، الجسدي / الحركي، الشخصي / والبينشخصي .
- المرونة في استخدام الوقت وفقا لمستويات الطلاب واحتياجاتهم.
- استخدام مهام متعددة الخيار،حيث يتم منح الطلاب مجموعة متنوعة من الطرق لفهم المفاهيم بالدرس.
- تشجيع الطلاب علي استخدام معرفتهم بمجال الموضوع في الحاضر .
- استجابات تأملية للمهام المختلفة المتضمنة بالنشاط .
- استخدام الإبداع الفردي للطلاب ، والمواهب ، والمهارات.
- تقييم الطلاب بطرق متعددة .

- **أهداف التعليم المتمايز** :

- التعليم المتمايز هو إطار أو فلسفة للتدريس الفعال ينطوي علي تزويد الطلبة بطرائق مختلفة ومتنوعة لمساعدتهم علي اكتساب محتوي مادة التاريخ ، وبناء المعاني، وصنع الأفكار، وكذلك تطوير مواد تعليمية وطرق مناسبة للتقييم حتي يتسني لجميع الطلاب داخل الصف الدراسي أن يتعلموا بشكل فعال، بغض النظر عن الإختلافات بينهم، حيث من الطبيعي أن يختلف الطلاب في الذكاء وأنماط التعلم والثقافة والوضع الإجتماعي، واللغة، والدافع، والقدرات والمواهب، والمصالح الشخصية...، والتمايز يعني التأكد أن كل طالب يأخذ المهام المناسبة له.
- رفع المستوي التعليمي لجميع الطلاب ، وليس فقط الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التحصيل .
- مراعاة أنماط تعلم الطلاب المختلفة:(سمعي وبصري،لغوي وحركي،منطقي أو رياضي،اجتماعي وحسي).
- تحقيق شروط التعلم الفعال، حيث يراعي وينمي ميول واتجاهات الطلاب، وينمي الإبتكار ويكشف الإبداع .
- تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة ، واستيعاب الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرها من أنواع الإعاقة ، والطلاب من مختلف الثقافات ، وتحفيز الإبداع ومساعدة الطلاب علي فهم الأفكار ذات المستويات الأعلي من التفكير . (Logsdon , 2014 , 2)
- تشجيع الطلاب علي فهم تفضيلات التعلم الخاصة بهم ، فالبعض بحاجة إلي فترة أطول للتفكير في الأفكار قبل البدء في تطبيقها، في حين يفضل البعض الآخر العمل السريع ، والبعض بحاجة إلي التحدث مع الآخرين عند التعلم ، والبعض الآخر بحاجة إلي الهدوء عند العمل ، والبعض يتعلمون بشكل أفضل من خلال قراءة قصصا عن الأفكار التي يجري استكشافها ، والبعض عن طريق خلق الخرائط الذهنية، والبعض يتقنون إنشاء تمثيل

ثلاثي الأبعاد ، والبعض قد يتعلمون بشكل أفضل من خلال التطبيق العملي للأفكار، والبعض الآخر من خلال التحليل للأفكار. (Tomlinson, 1995, 3)

- **مبررات استخدام التعليم المتمايز في تدريس التاريخ** :

- توجه العالم نحو تكامل التقدم العلمي والتكنولوجي في كافة نواحي الحياة، وربط النظرية بالتطبيق، كذلك ما يشهده العالم من تغيرات ثقافية ومجتمعية وتكنولوجية ، وحروب وصراعات وثورات سواء علي المستوي المحلي أو القومى أو العالمي ، مما يتطلب استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية قدرات المتعلم علي معالجة المعارف الجديدة وكشف الحقائق وإنتاج الأفكار .
- إن مناهج التاريخ تعني بدراسة وتنمية مفاهيم المساواة والعدالة والحرية والمحبة والتسامح من خلال دراسة حياة الشعوب وحضاراتهم ، وإنجازات الزعماء والقادة ، ومن ثم فإن تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص والعدالة بين الطلاب أضحي ضرورة عند دراستهم لمناهج التاريخ.
- إن التمايز يمثل سياسة تعليمية تأخذ بإعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة ، وطريقة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب،وتعمل علي زيادة إمكانات وقدرات الطالب.(مصطفي محمد،٢٠١٤ ،٦)
- عدم تحقق نواتج التعلم المرجوه من خريجي المرحلة الثانوية ، والحاجة إلي الخروج من طرق التفكير التقليدية والنمطية إلي الإبداع والإبتكار وتنمية المواهب واكتشاف القدرات الكامنة لدي المتعلمين ، وتجنب السلبيات الموجودة في مناهج التاريخ . (شيرين جاد وآخرون ، ٢٠١٢ ، ١٣)
- يتكامل التعليم المتمايز مع التعلم القائم علي النشاط والمشروع والتجريب والإستقصاء . وهذا ما أكدته دراسة (Hsu et.al., 2014) : أن استخدام المشكلات الإثرائية يمكن أن يضع الطلاب في مواقف التمايز بالمحتوي والعمليات ونتاجات تعلمهم ، حيث يمتلكون الخيارات المتنوعة ، ويمكن للطلاب أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود الي منتجات متنوعة .
- طبيعة منهج التاريخ وما يشمله من أحداث وتواريخ ، وقضايا ومشكلات معاصرة ، ودراسة لحضارات الشعوب ، والثورات والصراعات ، وغيرها مما يصعب فهمه علي الطلاب ذوي القدرات المتباينة ، ويؤكد علي ضرورة الإهتمام بالكيف دون الكم ، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، والنمو المتوازن للفئة العمرية للطلابِ ، ودراسة المناهج بشكل تعاوني تحليلي نقدي ، وهذا ما يحققه التدريس وفقا للتعليم المتمايز .
- إن للطلاب قدرات مختلفة ، واهتمامات ، ودوافع ، وإن تقديم تعليم متمايز لهم يعتمد علي ضرورة معرفة كل طالب ، وعلي قدرة المعلم علي معرفة استراتيجيات ملائمة لتدريس منهج التاريخ لكل طالب فليس هناكٍ طريقه واحدة للتدريس ، حيث إن كل طالب يأتي الي المدرسة محملاً بخبرات مختلفة وثقافات متنوعة من بيئات مختلفة .

- **أشكال التعليم المتمايز** :

يتخذ التعليم المتمايز أشكالاً متعددة منها : (مصطفي محمد ، ٢٠١٤ ، ٧)

- التدريس وفق أنماط المتعلمين : يُصنف علماء النفس التربوي أنماط المتعلمين إلي: سمعي وبصري وحركي وحسي ، والتدريس وفقاً لهذه الأنماط شبيه بالتدريس وفقاً للذكاءات المتعددة ، بمعني أن يتلقي الطالب تعليماً يتناسب مع النمط الخاص به .
- التدريس وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة : وتعني أن يقدم المعلم درسه وفقاً لتفضيلات الطلبة وذكاءاتهم المتنوعة .
- التعلم التعاوني : يمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليماً متمايزاً إذا راعي المعلم تنظيم المهام وتوزيعها وفقاً لإهتمامات الطلبة وتمثيلاتهم المفضلة .

- **مجالات أو أبعاد التمايز في التعليم** :

يمكن أن يتم التمايز في أي خطوة من خطوات التعليم فقد يكون في :

١- **المحتوي** : Content

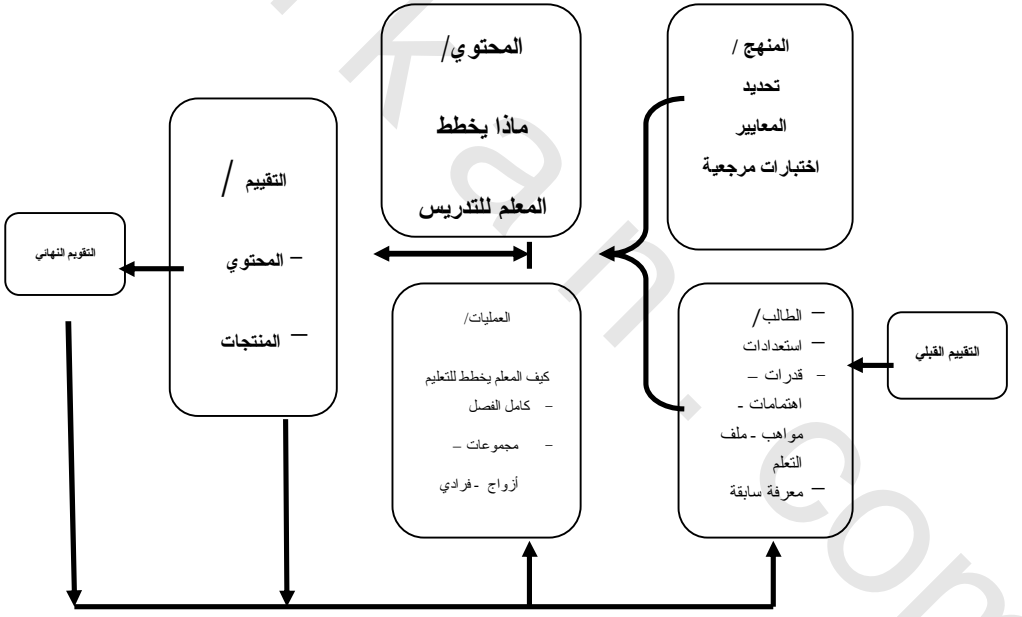
- حيث تستخدم عدة عناصر ومواد لدعم المحتوي التعليمي،وتشمل:المفاهيم والتعميمات والمبادئ والمواقف والمهارات،والإختلاف في الفصول المتمايزة يكون في الطريقة التي يكتسب بها الطلاب التعلم المهم .
- الأهداف : يمكن أن يضع المعلم أهدافاً متمايزة للطلبة ، بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدي بعض الطلبة وبأهداف تحليلية لدي آخرين ، وفي هذا مراعاة للفروق الفردية حسب مستوياتهم العقلية .
- التعليم يركز علي المفاهيم والمبادئ والمهارات التي يجب أن يتعلمها الطلاب ، ولكن يمكن تعديلها حسب درجة من التعقيد لتنوع المتعلمين في الفصول الدراسية. (Hall , 2002 , 3-4)
- محاذاة المهام والأهداف لمقاصد التعلم ، حيث يتم تقييم الأهداف من خلال العديد من الإختبارات ، ويتم كتابة الأهداف في خطوات تدريجية مما يؤدي إلي سلسلة متصلة من مهام بناء المهارات.

٢- **العمليات** : Process

- يتم استخدام استراتيجيات للمجموعات المرنة ، حيث يتفاعل المتعلمون ويعملون معاً عند تطوير معارفهم للمحتوي الجديد ، ويقوم المعلمون بإجراء مناقشات تمهيدية للأفكار الكبيرة في مجموعات صغيرة أو العمل في أزواج ، والطلاب يتدربون لإستكمال المهام المسندة إليهم ، ويتم تجميع الطلاب علي أساس المحتوي والمشروع والتقييمات المستمرة ، والتجميع وإعادة التجميع يجب أن يكون عملية ديناميكية .
- إدارة الصف يستفيد منها الطلاب والمعلمين ، ويجب علي المعلم الإهتمام بالإستراتيجيات التعليمية وتنظيمها لتفعيل التعليم المتمايز . (Hall , 2002 , 3-4)
- الأساليب : يمكن أن يكلف المعلم بعض الطلبة بمهام في التعليم الذاتي ، كأن يقوموا بدراسات ذاتية وعمل مشروعات وحل مشكلات ، في حين يكلف طلبة آخرين بأعمال يدوية ... وهكذا

٣- المنتجات : Products

- التقييم الأولي والمستمر للإستعدادات والنمو،والتقييم القبلي ذو المعني يقود إلي التمايز الوظيفي الناجح، وقد تكون التقييمات رسمية أو غير رسمية ، وتشمل المقابلات والمسوحات وتقييم الأداء ، وأكثر من ذلك إجراءات تقييم رسمي ، ومن خلال دمج التقييم القبلي والمستمر يقوم المعلمون بتوفير أفضل المداخل ، والخيارات، والسقالات لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة ، والإهتمامات والقدرات الموجودة في الفصول الدراسية ذات الطلاب المتنوعين . (Hall , 2002 , 3-4)
- الطلاب مستكشفين نشطين ومسئولين ، حيث يضع المعلم مهام مثيرة للإهتمام، وتشاركية ، وتتضمن الفهم والمهارات الأساسية ، وتُشعر المتعلم بالتحدي .
- توقعات متنوعة ومتطلبات لإستجابات الطلاب ، حيث تكون استجابات الطلاب متباينة لشرح المعرفة والتعبير عنها والفهم ، ويتم انتاج وسائل متنوعة للتعبير ، وإجراءات بديلة، وتوفير درجات متفاوتة من الصعوبة، وأنواع التقييم، وإحراز الأهداف .



شكل (١) دائرة التعلم وعوامل القرار عند التخطيط والتطبيق للتعليم المتمايز (Hall , 2002 , 1)

٤- المخرجات : outputs

كأن يكتفي بمخرجات محدودة يحققها بعض الطلبة ، في حين يُطلب من آخرين مخرجات أخري أكثر عمقا ، ويُنوع المعلم في أساليب تقديم الأهداف حسب التفاوت العقلي.

- **استراتيجيات التعليم المتمايز** :

يحددها (Tomlinson, 1995, 4) في: استخدام النصوص المتعددة والمواد التكميلية ، واستخدام برامج الكمبيوتر ، ومراكز الإهتمام ، والدمج والاحكام والايجاز ، وأنشطة صنع الاحساس والمعني والمنتجات المقسمة ، وعقود التعلم المستقل ، وتعليمات معقدة ، ومجموعات البحث ، وإنتاج معايير التفاوض بشكل تشاركي من قبل الطلاب والمعلم ، والمهام المتدرجة ، وقواعد للتقييم ، والمجموعات المرنة .

وكذلك يميز (Tomlinson, 2001, 4) بين نوعين من الإستراتيجيات :

- استراتيجيات التمايز الأقل : وتشمل الإختيار ما بين الكتب ، اختيارات الواجبات المنزلية ، أصدقاء القراءة ، العلامات الصحفية المتنوعة ، المداريون ، العمل معا أو فرديا ، الكراسي المرنة ، برامج الكمبيوتر المتنوعة ، المواد الإضافية المتنوعة ، اختيارات الأنماط المتنوعة من التعبير ، السقالات المتنوعة فكر وزاوج وشارك بواسطة الإستعدادات والإهتمامات ، ملف التعلم، استخدام التعاون والإستقلال ، الأنشطة مفتوحة النهاية ، ورش عمل صغيرة لتعليم المهارات ، جيجسوا ، الألعاب وممارسة الإتقان للمعلومات والمهارات ، المستويات المتعددة للأسئلة .
- استراتيجيات التمايز الأعلي : وتشمل : المعامل والأنشطة المقسمة ، والمنتجات المقسمة ، الويب كويست ، الدراسات المستقلة ، النصوص المتعددة ، التقييم البديل ، عقود التعلم ، اختيارات الذكاءات المتعددة ، المحاضرة مع الرسوم التخطيطية ، مجموعات الإنترنت ، مراكز الإهتمام ، التعليم المعقد ، مجموعات الإستقصاء، لوحات الإختيار ، المثيرات ، التعلم المستند إلي المشكلة، الأنشطة المتدرجة ، التكعيب ، الأنشطة الثابتة ، استراتيجية RAFT ، ارشادات وتوجيهات.

- **خطوات التعليم المتمايز** :

- معرفة مستويات الطلاب وقدراتهم : فيحدد المعلم المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولا الإجابة عن السؤالين :ماذا يعرف كل طالب ؟ وماذا يحتاج كل طالب ؟ وماذا تعلم ؟ ويمكن القيام بذلك عن طريق مسح السجلات السابقة لأداءات الطلاب لتحديد مستوي القدرات والتعلم السابق ، والتجارب السابقة مع التعلم ، وتعرف الإهتمامات ، واستخدام المقابلات والإستبيانات المفتوحة حول تفضيلات التعلم ، ثم التخطيط للأنشطة ، وتحديد أساليب التعلم وتفضيلات الطلاب .
- إعداد مرجعية من استراتيجيات التدريس : حيث يتم استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس في الفصول الدراسية المتباينة ، ومنها التعليم المباشر، والتعلم المستند إلي طرح الأسئلة، والتعلم التعاوني، ونماذج معالجة المعلومات . (Hall , 2002 , 6-8)

- التعليم المباشر : هو استراتيجية للتدريس تقليدية وتُستخدم علي نطاق واسع ، ويستخدمها المعلم لتغطية كم كبير من المعلومات في وقت محدد وتغطية ما يحتاجه الطلاب للتعلم ، وهو منظم ويستند إلي التعلم للإتقان.
- التعلم المستند إلي طرح الأسئلة ، وهو نوع من التعلم يقوم علي المنهج العلمي، ويعمل علي تطوير التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات ، ويكون الطالب محورا للتعلم ، ويتطلب من الطلاب إجراء بحث مستقل واكتشافات .
- التعلم التعاوني ، ويقوم علي تجميع فرق صغيرة من الطلاب بطريقة غير متجانسة وفقا للقدرة، والإهتمام ، والخلفية، وغيرها ، وتتنوع استراتيجياتها ما بين جيجسو JigsawII ، وطريقة STAD ، أو مجموعات البحث .
- استراتيجيات معالجة المعلومات ، وتقوم علي تعليم الطلاب كيفية تنظيم وتخزين واسترجاع وتطبيق المعلومات المقدمة، وتشمل KWL ، والتدريس التبادلي، وتنظيم الرسوم البيانية، والسقالات .
- تحديد مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية للطلاب للإنخراط في عملية التعلم وتحفيز الطلاب ، مع مراعاة مناسبة الأنشطة لإحتياجات الطلاب وفقا لمستويات القدرة المختلفة ، والإهتمامات ، والخلفيات، وتتطلب أنشطة جيدة للطلاب لتطوير وتطبيق المعرفة بطرق ذات معني ، وأن تكون هادفة وذات الصلة.
- تحديد طرق لتقدير أو تقييم تقدم الطالب ، حيث يتم استخدام مجموعة متنوعة من تقنيات التقييم منها الحوافظ التعليمية ، ونماذج التقييم، والتقييم القائم علي الأداء، ورسم خرائط المعرفة.

- **دور معلم التاريخ لتفعيل التعليم المتمايز** :

يري (Hall,2002,3) أن استخدام المعلم لإستراتيجيات التعليم المتمايز يتطلب :

- توضيح المفاهيم والتعميمات الرئيسة لضمان أن جميع المتعلمين قد اكتسبوا الفهم كأساس للتعلم المستقبلي، ويتم تشجيع المعلمين علي تحديد المفاهيم الأساسية لضمان فهم جميع المتعلمين.
- استخدام التقييم كأداة تدريسية لتوسيع التعليم ، حيث يحدث التقييم قبل وأثناء وبعد الحلقة التعليمية ، ويتم طرح أسئلة بشأن احتياجات الطالب والتعلم الأمثل.
- التأكيد علي التفكير الناقد والإبداعي كهدف في تصميم الدرس،حيث تساعد المهام والأنشطة والإجراءات الطلاب علي فهم وتطبيق المعني ، كما أن التعليم يتطلب الدعم، والحفز الإضافي ، والمهام المتنوعة ، واستخدام المواد والأدوات المختلفة .
- إشراك جميع المتعلمين، حيث يتم تشجيع المعلمين علي السعي لتطوير الدروس وتنويع المهام والأنشطة لتناسب وتحفز فئة متنوعة من الطلاب .

- توفير التوازن بين المهام المحددة من قبل المعلم ونظيرتها المحددة من المتعلم،بما يحقق التمايز بناء علي معلومات التقييم، والتوازن من فئة لأخري، ومن درس لآخر،وبما يؤكد خيارات الطلاب في تعلمهم .

كما يؤكد (Tomlinson, 1995, 3-4) علي ضرورة تقديم المعلمين للمهام التعليمية علي النحو التالي:

- من الملموس للمجرد ، فالمتعلمين غالباً ما يستفيدون من المهام التي تنطوي علي مواد أكثر تجريدا والتصورات والأفكار، أو تطبيقات من أقرانهم الأقل تقدما .
- من البسيط للمعقد ، فالمتعلمين غالباً ما يستفيدون من المهام التي تكون أكثر تعقيدا في المصادر ، والبحوث، والقضايا والمشكلات ، والمهارات، أو الأهداف من أقرانهم الأقل تقدما.
- من الأساس للتحويل ، فالمتعلمين غالباً ما يستفيدون من المهام التي تتطلب مزيدا من التحول أو استخدام الألغاز في المعلومات والأفكار، والمواد، أو التطبيقات من أقرانهم الأقل تقدما.
- من الجوانب الأقل إلي الجوانب المتعددة،فالمتعلمين غالباً ما يستفيدون من المهام التي تتطلب جوانب أو أجزاء أكثر في توجهاتها،وروابط داخل أو عبر المواضيع، أو التخطيط والتنفيذ من أقرانهم الأقل تقدما.
- من قفزات أصغر إلي قفزات أكبر ، فالمتعلمين غالبا ما يستفيدون من المهام التي تتطلب قفزات أكبر في البصيرة العقلية ، والتطبيق، أو التحويل من أقرانهم الأقل تقدما .
- من الأكثر تنظيما للأكثر انفتاحاً ، فالمتعلمين غالباً ما يستفيدون من المهام التي هي أكثر انفتاحا ، فيما يتعلق بالحلول والقرارات والمداخل من أقرانهم الأقل تقدما .
- من الأقل استقلالية إلي القدر الأكبر من الإستقلال ، فالمتعلمين غالباً ما يستفيدون من القدر الأكبر من الإستقلالية في التخطيط والتصميم والرصد الذاتي من أقرانهم الأقل تقدما .
- من الأسرع إلي الأبطأ ، فالمتعلمين يستفيدون أحياناً من الحركة السريعة في تعلم المواد والمهام المقررة ، وفي أوقات أخري فإنها قد تتطلب قدرا أكبر من الوقت مع دراسة معينة من أقرانهم الأقل تقدما ، بحيث يمكن استكشاف الموضوع بمزيد من التعمق أو الإتساع .

- **المحور الثاني : الإقتصاد المعرفي ومهاراته :**

يهدف هذا المحور إلي توضيح مفهوم الإقتصاد المعرفي وأهميته ، وخصائص الإقتصاد المعرفي ، ومهارات الإقتصاد المعرفي ، وأساليب تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي ، ومناهج التاريخ ودورها في تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي المتعلمين خاصة وأن تنميتها أصبح ضرورة ملحة .

- **مفهوم الإقتصاد المعرفي** :

لقد شهد مفهوم اقتصاد المعرفة (ERFKE) Education Reform for Knowledge Economy تطورا كبيرا في العقود القليلة الماضية مع اتساع استخدام شبكة الإنترنت ، فلقد أطلقت تسميات كثيرة لتدل علي اقتصاد المعرفة مثل اقتصاد المعلومات ، واقتصاد الإنترنت ، والإقتصاد الرقمي والإفتراضي ، والإقتصاد الإلكتروني ، والإقتصاد الشبكي ، ومجتمع المعلومات واقتصاد اللاملموسات، واقتصاد الخبرة. ويفرق (عبد الخالق فاروق ، ٢٠٠٥ ، ٥) بين كل من " اقتصاد المعرفة " و "الإقتصاد القائم علي المعرفة"، مشيراً إلي أن الدلالة الأولي تعني ما يتعلق باقتصاديات عمليات المعرفة ذاتها ، سواء من حيث التكاليف العملية المعرفية أو الذهنية مثل تكاليف البحوث والتطوير، أو تكاليف إدارة الأعمال الإستشارية أو إعداد الخبراء وتدريبهم من جهه ، وبين العائد أو الإيراد الناتج من هذه العملية بإعتبارها عملية اقتصادية مجردة من جهه أخري، أما الدلالة الثانية فهي تذهب إلي معني أكثر اتساعا ورحابة بحيث تشمل حجم قطاعات المعرفة والمعلومات والإستشارات الذهنية داخل نسيج الإقتصاد سواء كان نشاطا سلعيا أو خدميا عينيا كان أو نقديا .

ويشير (هاشم الشمري ونادية الليثي ، ٢٠٠٨ ، ١٤) إلي أن اقتصاد المعرفة هو: الإقتصاد الذي يدور حول الحصول علي المعرفة ، واستخدامها ، وتوظيفها وإبداعها ، وابتكارها ، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة ، من أجل الإستفادة من التطبيقات التكنولوجية المتطورة ، واستخدام العقل البشري لإحداث مجموعة من التغييرات الإستراتيجية في طبيعة المحيط الإقتصادي ويؤكد (محمد دياب ، ٢٠١٢ ، ١) في تعريفه لإقتصاد المعرفة علي أنه ذلك الإقتصاد الذي يشكل فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدام ثمارها وإنجازاتها وهو المحرك الرئيس لعملية النمو المستدام ، ولخلق الثروة وفرص التوظيف في كل المجالات.

ويعرف (جبر البنا وخالد جلال ، ٢٠١١ ، ٣) مهارات اقتصاد المعرفة بأنها : مجموعة المعارف والعمليات والإتجاهات اللازمة لتطبيق المعرفة في مواقف حياتية تستلزم استخدام مهارات حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد والإبداعي . ويعرفها (خالد قاسم ،٢٠١١، ١) بأنها : الحصول علي المعرفة ، والمشاركة فيها واستخدامها ، وتوظيفها ، وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة.

- **خصائص اقتصاد المعرفة** :

تتحدد خصائص الإقتصاد المعرفي ومهاراته (هاشم الشمري ونادية الليثي ٢٠٠٨ ، ١٤) فيما يلي :

- الإقتصاد المعرفي يعتمد بصورة أساسية علي الإستثمار في الموارد البشرية بإعتبارها رأسمال فكري ومعرفي ، ويستخدم بشكل واسع البحوث والدراسات التطبيقية التي يقوم بها خبراء ذو كفاءات مؤهله .
- يتمتع اقتصاد المعرفة بمرونة وقدرة فائقة علي التكيف مع المتغيرات والمستجدات في كافة المجالات والميادين لاسيما الإقتصادية منها .
- يملك اقتصاد المعرفة القدرة الفائقة علي التجديد والتطوير والتواصل الكامل مع غيره من الإقتصاديات التي أصبحت تتوق إلي الإندماج فيه .

- يملك اقتصاد المعرفة القدرة علي الإبتكار والإبداع ، وإيجاد وتوليد منتجات فكرية معرفية جديدة .
- اعتماد التعلم والتدريب المستمرين، وإعادة التدريب أو ما يعرف بإعادة التأهيل والتأهيل المستمر الذي يضمن للعاملين مستوىات عالية من التدريب لمواكبة التطورات التي تحدث في ميادين المعرفة.
- يتسم اقتصاد المعرفة بأنه اقتصاد وفرة أكثر من كونه اقتصاد ندرة ، فعلي عكس أغلب الموارد التي تنضب جراء الإستهلاك ، تزداد المعرفة في الواقع بالممارسة والإستخدام ، وتنتشر بالمشاركة .

بينما حدد (الهاشمي والعزاوي ، ٢٠٠٧، ٥٠) خصائص عملية التعليم والتعلم في عصر الإقتصاد المعرفي ، بإنَّه يتمحور في المجالات الآتية :

- المعلم الموجه الرئيس لِعملية التعليم والتعلم، لذا فإنَّه لابد من الإهتمام به خاصة في التأهيل والتدريب.
- التكامل والتتابع في المواد التعليمية في الصف الواحد والصفوف المتتالية.
- التخلص من سلبية التلقي والإستقبال بتقليل التركيز علي مهارات الحفظ والتذكر، والتوجه نحو إيجابية المشاركة والبحث والتجريب.
- توظيف المعرفة وتطبيقها في حياة الطلبة العلمية داخل المدرسة وخارجها.
- إكتساب الطلبة لمهارات التعلم الذاتي، وتوجيههم نحو الإبداع والتميز .
- إتباع استراتيجيات تعلّم جديدة تغرس في الطلبة العمل بروح الفريق.
- التوسع في توظيف التكنولوجيا واستخدامها.
- تنمية مهارات الإتصال والتواصل.
- تنمية التفكير بأنواعه، والقدرة علي اتخاذ القرارات.
- المنهج يتمحور حول خبرات التعلم الواقعية الحياتية للطلبة داخل المدرسة وخارجها، ويطبق مبدأ التعلم بالعمل.

- **أهمية الإقتصاد المعرفي** :

إن تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي أصبح متطلب رئيس ، وترجع أهمية اقتصاد المعرفة إلي الدور الذي تؤديه ، وما تفرزه من نتائج تسهم في تحقيق الكثير من المزايا . وقد حدد (قليح خلف،٢٠٠٧ ، ٢٢ - ٢٦) أهمية اكتساب مهارات الإقتصاد المعرفي فيما يلي :

- المعرفة العلمية والعملية بالذات ، والتي يتضمنها اقتصاد المعرفة تعتبر هي الأساس المهم حاليا لتوليد الثروة ، و زيادتها ، وتراكمها .
- المساهمة في تحسين أداء المنظمات ، ورفع إنتاجيتها ، وتخفيض كلفة الإنتاج ، وتحسين نوعيته من خلال استخدام الوسائل وأساليب التقنية المتقدمة التي يتضمنها اقتصاد المعرفة ، وما يتاح في إطاره من أجهزة ومعدات إلكترونية ، وبرمجيات ، وتكنولوجيات مستحدثة ومتطورة .
- زيادة الأهمية النسبية للإنتاج المعرفي المباشر وغير المباشر ، وبالذات الإنتاج غير الملموس مقارنة مع الإنتاج المادي الملموس .

- زيادة الأهمية النسبية للإستثمار في المعرفة ، وبالتالي زيادة الإهتمام بالرأسمال المعرفي خاصة في منظمات الأعمال ، والذي هو **استثمار وتكوين لرأسمال غير ملموس ، وهذا ناجم عن الأثر المباشر لإقتصاد المعرفة وتقنياته .**
- يساهم اقتصاد المعرفة في إحداث التجديد والإبداع والتطور لنشاطات منظمات الأعمال ، الأمر الذي يؤدي إلي توسعها ونموها بدرجة كبيرة ، وبالتالي يتيح استمرار وبقاء هذه المنظمات ، ودعم مكانتها التنافسية.

كما أكد (Duffy , 2000 , 10-15) علي أهمية الإقتصاد المعرفي فيما يلي:

- القدرة علي تحقيق النمو المتسارع في الإقتصاد ، وتكثيف استخدام المعرفة، وتفعيل المعرفة المتولدة .
- ارتفاع قيمة الأصول غير الملموسة إذ تزداد أهمية الأفكار، كمدخلات وأهمية الخدمات كمخرجات ، وأهمية براءات الإختراع وحقوق التأليف، والخبرات العلمية المولدة للإبتكارات.
- تكوين أسواق مالية تتاجر في الأصول المعرفية كالأصول غير الملموسة أو خلق منتجات معرفية مشتقة تكونت من الإبداع الإنساني .

- **مهارات الإقتصاد المعرفي** :

يري (جبر البنا وخالد جلال ، ٢٠١١ ، ٣) أن مهارات الإقتصاد المعرفي تتحدد في: استخدام مهارات حل المشكلة ، وتطبيق المعرفة في مواقف حياتية واقعية أو مواقف جديدة ، واستخدام مهارات التفكير الناقد والإبداعي ، واستخدام مهارات التواصل (وسائل وطرق متعددة في نقل المعلومات إلي الآخرين) .

ويحدد (Pont,2001,106) مهارات الإقتصاد المعرفي في مهارات العمل الجماعي، والقدرة علي التعاون لإنجاز أهداف مشتركة ، والقدرة علي القيادة، ومهارات حل المشكلة ، والدافعية والإتجاة ، والقدرة علي التعلم ، ومهارات الإتصال مع الزملاء ، ومهارات التحليل ، ومهارات استخدام التكنولوجيا .

كما أشار (صالح العمري ، ٢٠٠٤ ، ٣٥) إلي أنها المهارات اللازمة للطلبة لتمكينهم من توظيفها في الحياة العملية، والتكيف داخل مجتمع الإقتصاد المعرفي، ومواكبة مستجداته وتقنياته الحديثة وتحدياته، حيث تم تقسيم المهارات إلي :

- مهارات أساسية، وتشمل :القراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية، والعمليات الأساسية لتشغيل الحاسوب.
- مهارات الإتصال، وتشمل : التعبير الشفوي، والكتابة، ومهارات التقديم لغايات :الحوار والتفاوض، والإقناع، والتأثير والإستشارة.
- مهارات التفكير، وتشمل: مهارات معرفية مثل : التحليل، وحل المشكلات، وتقييم المواقف والإقتراحات وتوظيفها، واتخاذ القرارات، ومهارات فوق المعرفية، مثل: الضبط ، والتوجيه ، والموازنة.
- مهارات العمل الجماعي، وتشمل :التعاون مع الآخرين، والعمل مع فريق.
- مهارات جمع المعلومات، وتشمل :تحديد المعلومات، و جمعها، وتحليلها ، والموازنة، وتنظيمها ، وعرضها .

- المهارات السلوكية، وتشمل : التكيف مع المواقف المتغيرة ، وتحمل المخاطر؛ لأجل تكوين رؤية معينة والدفاع عنها ، والإستقلالية ، وتحمل المسؤولية ، والإبتكار والتجديد.

ونظراً لإعتماد البحث الحالي علي تنمية بعض مهارات الإقتصاد المعرفي، فإنه تم تناول تلك المهارات بإيجاز فيما يلي :

- **مهارات التفكير** :

يعرف (فتحي جروان ، ١٩٩٩ ، ٣٣) التفكير بأنه : سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها واحد أو أكثر من الحواس ، وأنه عملية البحث عن المعني في المواقف أو الخبرة . ويعرفه (احسان أحمد وعبد الرحيم محمد ، ٢٠٠٩ ، ٢٦) بأنه : ذلك الجهد أو النشاط العقلي الذي يبذله الفرد دون توقف عن العمل ويأخذ ذلك الجهد صورا مختلفة كالمقارنة والإستنباط والتحليل والتركيب والتقويم وإتخاذ القرار .

وتتعدد مهارات التفكير ، ويقوم البحث الحالي بتنمية خمسة مهارات لدي الطالبات ، وهي :

- مهارات التفكير الناقد : ويري (Scriven & Paul , 2007 , 1-3): أن التفكير الناقد يتكون من : مجموعة من المهارات ، مثل : مهارات التحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الملاحظة ، والتأمل والتعقل والتجربة والإتصال ومجموعة من العادات العقلية يعتمد عليها الفرد عند استخدام تلك المهارات. بينما يري (Dailey, 2004 ,1-13) : أنها تتمثل في صياغة أسئلة تاريخية ، وجمع معلومات تاريخية ، وتنظيم المعلومات التاريخية ، وتحديد الفجوات في المعلومات التاريخية ، وخلق تفسيرات من خلال الأدلة التاريخية.
- مهارات التفكير الإبداعي : يحددها (جودت سعادة ، ٢٠٠٨ ،٢٧٢- ٣١٨) في: الطلاقة والمرونة والأصالة والتوضيح أو الإفاضة .
- مهارات حل المشكلات : ويحددها (حسن الخليفة ، ٢٠١١ ، ٢٥٦) في : تحديد المشكلة ، وجمع المعلومات ، ووضع الفروض ، والتحقق من صحة الفروض والتوصل إلي حل المشكلة .
- مهارات التفكير فوق المعرفي : يحددها (Joseph , 2003 ,5) في : المعرفة عن المعرفة : (وتشمل : المعرفة التقريرية ، والمعرفة الإجرائية ، والمعرفة الشرطية) ، وضبط ما وراء المعرفة أو التنظيم الذاتي لميكانيزمات التفكير: (وتشمل مهارة التخطيط ، ومهارة المراقبة والتحكم ، ومهارة التقويم) .
- مهارات إتخاذ القرار : ويحددها (Cantu ,2002 ,5) في : تحديد المسائل أو المشكلات أو الموضوعات أو القضايا في الماضي ، وتنظيم الدليل ، وتحديد الأحداث التاريخية السابقة ذات العلاقة وغير ذات العلاقة بالقضايا المعاصرة وتقييم طرق العمل البديلة ، وصياغة موقع المشكلة بتحديد طبيعة المشكلة وأسبابها ، واختيار الحل المعقول من الخيارات المقدمة ، وتقييم تطبيق القرار بتحليل المصالح التي تخدمها ، وتخمين موقع القوة والأولوية ، وتقييم الأبعاد الأخلاقية للقرار ، وتقييم فوائده من وجهات نظر متعددة .

- **مهارات التواصل اللغوي** :

يعرفها(حسن شحاتة ، ١٩٩٥ ، ٦٧) بأنها: أداءات تتم بسرعة ودقة ،ونوع الأداء وكيفيته يختلف بإختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته. وتتحدد تلك المهارات في: (نبيل عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٣، ١٥): الكلام والإستماع والكتابة والقراءة ، وكذلك يري (فتحي يونس ، ٢٠٠٤ ، ٢٧) أن الإنسان لكي يتواصل لغويا مع من حوله فإنه يستخدم مهارات اللغة الأربع ، وهي :الإستماع والتحدث والقراءة ، والكتابة ، فالإنسان الذي يتواصل مع من حوله ، إما مرسلا فيتكلم أو يكتب ، وإما مستقبلا فيستمع أو يقرأ .

- **مهارات العمل الجماعي** :

يعرفها (حامد زهران ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤٧) بأنها: العمل المشترك بين أفراد الجماعة أو بين الجماعات وبعضها ، بقصد الوصول إلي أهداف مشتركة. وتتحدد تلك المهارات في : (Zabel & Zabel,1996,140) تشكيل فرق العمل ووحدة الهدف ، وتوزيع الأدوار ، وعمليات المجموعة ، والمحاسبة الفردية والجماعية ، والرقابة .

بينما تتحدد تلك المهارات في البحث الحالي في : وضوح التوقعات ووحدة الهدف، وصياغة أعضاء الفريق دستورا للعمل، والتزام أعضاء الفريق بالمشاركة في تنفيذ المهام ، وتميز أعضاء الفريق بالكفاءة وامتلاكهن للمعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتنفيذ المهام المطلوبة ، وتعاون أعضاء الفريق ومساعدتهن لبعضهن البعض من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وحرص أعضاء الفريق علي تبادل الأدوار والمعلومات فيما بينهم ، وتوافر أخلاقيات كالثقة المتبادلة والتشجيع والدعم للأفكار المختلفة واحترام الرأي والرأي الآخر ، والتحكم والسيطرة ووعي جميع أعضاء الفريق بخضوعهن لعمليات المحاسبة والمساءلة ، وتقديم أعضاء الفريق لتقرير شفوي أو تحريري عما تم انجازه، وقدرة أعضاء الفريق علي تطبيق ما توصلوا إليه من استنتاجات في مواقف مشابهه .

- **أساليب تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي المتعلمين** :

يشير (مراد علة ، ٢٠١٤، ٧) أنه ينبغي إعادة صياغة هندسة التعليم استجابة لمتطلبات الإقتصاد المعرفي ، والتكيف مع البيئة الجديدة ، وأن اقتصاد المعرفة يتطلب :

- التعزيز المستمر للتعلم واكتساب المعرفة عبر أساليب وعمليات حديثة ومتطورة .
- تطوير نظم المعلومات خاصة فيما يتعلق بتبادل المعلومات والمعرفة .
- تشجيع ودعم الإبتكار والإبداع .
- الإهتمام بتكنولوجيا المعلومات والإتصالات والعمل علي خلق وتطوير رأس المال البشري بنوعية عالية ، وعلي الدولة خلق المناخ المناسب للمعرفة .
- تحقيق التنسيق والترابط بين المعرفة وتكنولوجيا المعرفة .
- التركيز علي إدارة المعرفة وتفعيل آلياتها .

- تطوير المهارات والكفاءات وقدرات الموارد البشرية ، بما ينسجم مع التطورات التكنولوجية المتسارعة .

- **منهج التاريخ وتنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي المتعلمين** :

في ضوء ما يشهده العصر الحديث من تغيرات متسارعة ، جاءت مسوغات مبحث التاريخ لتؤكد علي :

- ضرورة تشجيع الطلاب علي استيعاب دروس الماضي لفهم الحاضر ، والتخطيط للمستقبل ، ومساعدة الطلاب ، وإثارة دافعيتهم ، وتنمية مهاراتهم ليتمكنوا من تحليل الأحداث التاريخية ، وفهم التطورات والمستجدات العالمية ومواكبتها من خلال الإنفتاح علي حضارات الشعوب المختلفة ، والمساهمة في تحقيق نهضة أوطانهم ، ولا سيما في ظل الطموح المصري لتطوير التعليم نحو الإقتصاد المعرفي .
- حاجة معلمي التاريخ إلي تطوير مهارات وعادات جديدة لتنمية مهارات اقتصاد المعرفة ؛ إذ إنهم يحتاجون إلي أن يفهموا الرؤية الوطنية واستراتيجية التطوير التربوي ، وأن يكونوا ممارسين متأملين متعاونين مع زملائهم، وأن يكونوا نماذج للتعليم المتمايز والتعلم مدي الحياة مع اهتمامات متزايدة غير منقطعة في التطوير المهني، ويتعرفون ويستخدمون العديد من المصادر بما فيها تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات .
- ضمان اكتساب الطالب للمعرفة التاريخية ، وهذا يعني تطوير قدرات الطالب لتمكينه من الولوج إلي أنماط مختلفة من المعرفة ، مما يعني أن المعرفة تصبح نتيجة متوقعة للعملية التعليمية ، وهذه النتيجة يمكن أن تتحقق إذا تمت ترجمة التحول السريع للمعرفة إلي قوانين خاصة بأصول التدريس ، وتطوير المعلم لأنماط المعرفة المتخصص بها من جهة، وأن يكون مؤهلا لتدريسها من جهة أخري . (Bonal & Ramba, 2003, 11).
- أهمية تحفيز المتعلمين علي التجريب والإستقصاء والإكتشاف لغايات التجديد والإبداع ، وإتاحة الفرص لتشجيع المتعلم علي بناء قدراته الشخصية وتطوير مهاراته في الإتصال والتحاور مع الآخرين واحترام الرأي والرأي الآخر ، واستخدام التكنولوجيا في الحصول علي المعرفة ، والعمل علي استكشاف مواهب المتعلم وقدراته وتوظيفها في مجالات الحياة.
- تطوير عمليتي التعليم والتعلم ومحورتها علي المتعلم ليقوم بدور أكبر وأكثر فاعلية واستقلالية من خلال إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم،وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم لتحمل المسئولية في التعلم ، واختيار أنماط التعلم ومصادره المتنوعة، واتخاذ القرارات وحل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي ، بالإضافة إلي تركيز التعلم علي توظيف المعارف والمهارات المكتسبة والمتعلمة في الحياة اليومية.
- تضمين مناهج التاريخ طرقا واستراتيجيات حديثة في التعّلم منسجمة مع كفايات منظومة الإقتصاد المعرفي ، وتوظيف المعارف والمهارات والكفايات التي يتعلمها الطلبة في تطوير المجتمع وتلبية احتياجاته ، وتنويع مصادر التعلم وتوفيرها بوسائل التكنولوجيا الإلكترونية الحديثة .

- **إعداد أدوات البحث** :
- **أولاً : إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة الدراسية المختارة** :
- **أهداف الدليل** :

يهدف هذا الدليل إلي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي بعد دراستهن للوحدة الدراسية المختارة وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز .

- **محتوي الدليل** :

يشتمل هذا الدليل علي وحدة " العدوان الخارجي علي العالم الإسلامي في العصر الحديث" من كتاب "جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي " بالفصل الدراسي الثاني للصف الثاني الثانوي طبعة العام الدراسي٢٠١٢ م/٢٠١٣م (١٤٣٣هـ- ١٤٣٤هـ)" ، وقد تم تقسيمها إلي (١٤) درس ، وإعادة صياغة موضوعاتها (طلائع العدوان الخارجي ، الإستعمار أهدافه وأشكاله ، أساليب الإستعمار لضرب الدولة العثمانية ، الإستشراق نشأته وأهدافه ، أسباب وأساليب تحقيق المستشرقين لأهدافهم ، التنصير ، الصهيونية وعوامل ظهورها ، القضية الفلسطينية في العهد العثماني ، المقاومة الفلسطينية والعربية للإنجليز والصهاينة ، تقسيم فلسطين ، حرب ١٩٤٨م والعدوان الثلاثي ١٩٥٦م، حرب يونيو ١٩٦٧م وحرب أكتوبر ١٩٧٣م، الإنتفاضة الفلسطينية ، الغزو الشيوعي للبلاد الإسلامية) في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز .

الأهداف التعليمية للوحدة المختارة بمنهج التاريخ في الصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الثاني :

١- الأهداف العامة :

- تعرف طلائع العدوان الخارجي علي العالم العربي والإسلامي .
- تعرف الإستعمار وأهدافه وأشكاله وأساليبه لضرب الدولة العثمانية .
- اكتساب معرفة حول الإستشراق وأساليب المستشرقين في محاربة الإسلام .
- غرس قيم الوحدة العربية والإسلامية لمواجهة العدوان الصهيوني والغربي .
- اكتساب معرفة حول التنصير والميادين المختلفة للتنصير بالعالم العربي والإسلامي .
- تعرف مراحل العدوان الصهيوني علي الأراضي الفلسطينية .
- تقدير جهود الفلسطينيين والعرب في مواجهة الأطماع الصهيونية .
- تعرف المجابهات الحربية بين العرب والفلسطينيين وبين اليهود .
- تنمية مهارات التفكير ومهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي .
- تعرف صور المقاومة والإنتفاضات الفلسطينية لوقف الإعتداءات الصهيونية .
- اكتساب معرفة حول الغزو الشيوعي للبلاد الإسلامية .
- اكتساب المهارات العقلية والسلوكية عند دراسة العدوان الخارجي علي المسلمين في العصر الحديث.

٢- الأهداف الإجرائية (الخاصة) :

انبثق عن الأهداف العامة للوحدة المختارة بمنهج التاريخ للصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الثاني عدد من الأهداف بلغ مجموعها (٧٠) هدف حيث تم توضيح الأهداف الخاصة بالتفصيل في بداية كل درس ، وقد روعي عند صياغتها ما يلي: ملاءمتها للمرحلة العمرية للطالبة، وأن تكون مصوغة في صورة يمكن قياسها، وصياغتها بطريقة صحيحة وواضحة ومحددة ، وتنوع الأهداف بما يتوافق مع قدرات الطالبة ، وأن تكون متضمنه لجميع مهارات التفكير ومهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي المرغوب تنميتها .

- **الوسائل والأنشطة التعليمية :**

يتضمن الدليل استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل التعليمية ومصادر التعلم لتحقيق أهداف الوحدة الدراسية المختارة ، ومنها : جهاز كمبيوتر وجهاز الداتا شو Datashow ، وعروض تقديمية ، ولوحات تعليمية ورقية وخشبية وقلابة ، وخرائط تاريخية، ومطبوعات ورقية ، وخرائط زمنية، ونماذج تعليمية واسطوانات ممغنطة ، وصور ورسوم تعليمية ، ونصوص تاريخية من كتب ومراجع متخصصة ، ومواقع انترنت متخصصة . كما تم تكليف الطالبات بالعديد من الأنشطة، ومنها :

- تصفح شبكة الإنترنت وتجميع معلومات تاريخية .
- إعداد ألبومات صور تبين تاريخ الإستعمار للعالم العربي والإسلامي .
- إعداد خرائط مجسمة لبعض المعارك التي خاضها العرب لمجابهة العدوان الصهيوني .
- إعداد مقالات مواقف وطرائف حول التنصير والإستشراق والإستعمار والشيوعية .
- زيارة المكتبة المدرسية وإعداد بحوث تاريخية عن العدوان الخارجي علي العالم الإسلامي .
- رسم خرائط ذهنية للمعلومات والمفاهيم المتضمنة بالدروس .
- رسم وتكبير خرائط تاريخية عن التوسعات الإستعمارية بالعالم العربي .
- إعداد مسرحيات مختصرة ومواقف تمثيلية تناقش موضوعات الدراسة المختارة .
- العمل التعاوني في تنفيذ المهام المتضمنة بأوراق العمل المقدمة إليهم .
- إعداد لوحات تعليمية ومجلات حائط لعرض معلومات وصور حول موضوعات الوحدة المختارة.
- توجيه الطالبات للإطلاع علي بعض النصوص التاريخية المرتبطة بالوحدة المختارة .

- **استراتيجيات التدريس :**

تم استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الوحدة المختارة بكتاب جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي للصف الثاني الثانوي ، حيث تم مراعاة أنماط تعلم الطالبات واستعداداتهن واهتماماتهن ، كما تم مراعاة

التمايز من خلال المحتوي والعمليات والمنتجات ، وفيما يلي بعض ملامح خطة التدريس المتبعة عند تدريس الوحدة المختارة وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز:

- تم تحديد أنماط تعلم الطالبات واستعداداتهن للتعلم واهتماماتهن ، عن طريق عمل مسح للسجلات السابقة لأداءات الطالبات ، لتحديد مستوي قدراتهن وتعلمهن السابق ، كما تم تعرف اهتماماتهن وأنماط وتفضيلات التعلم لديهن ، بإستخدام المقابلات والإستبيانات المفتوحة والمقيدة ، وبناءً علي ذلك تم تقسيم الطالبات وفقا لقدراتهن واهتماماتهن وأنماط تعلمهن .
- تم استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس ، ومنها : التعليم المباشر، والتعلم المستند إلي المشكلة (PBL)، والتعلم التعاوني ، والقبعات الست للتفكير ، ونموذج الفورمات لمكارثي ، واستراتيجية الذكاءات المتعددة والعصف الذهني ، واستراتيجية KWL ، والتدريس التبادلي، والخرائط الذهنية .
- تم ضمان التمايز في الإستعدادات بالنسبة للطالبات المتعثرات من خلال تقديم المزيد من فرص التعليم المباشر والتدريب ، وأنشطة أو نواتج أكثر تنظيما أو أكثر واقعية ، وذات خطوات أقل أو أكثر قربا من خبراتهن وتتطلب مهارات قرائية أسهل أو مهمات غير معقدة ، وسرعة تعليمية أكثر تأنيا . أما بالنسبة للطالبات المتقدمات فقد تم تجاوز التدريب علي المهارات والمعارف التي سبق اتقانها ، وتقديم أنشطة ونواتج معقدة، وذات نهايات مفتوحة ونظرية ومتعددة الأوجه، وتعتمد علي مواد قرائية متطورة ، وفيها نوعا من التحدي ، مع وتيرة عمل سريعة أو ربما أبطأ للسماح بتعمق أكثر في تقصي موضوع الدرس. كما تم تحقيق التمايز في الإهتمامات من خلال استخدام استراتيجيات عدة : كإستخدام لوحات الاختيار،والمجموعات المرنة ،والأنشطة المتدرجة، والتكعيب، والأنشطة الثابتة، واستراتيجية RAFT .
- تم تحقيق التمايز في المحتوي من خلال عرض المواد في صور متعددة بصرية وسمعية وسمعبصرية، واستخدام تطبيقات وأمثلة ورسوم توضيحية من المدي الواسع للذكاءات المتعددة ، والتدريس بمداخل من الكل للجزء ومن الجزء للكل ، ومنح الوقت الكافي للطالبة للتأمل والتفكير (ممايزة المحتوي وفقا لأنماط التعلم) ، كما تم تقديم المحتوي والمفاهيم بعدة مداخل ، وإعطاء الفرصة للطالبة لإختيار ما تفضل استكشافه (ممايزة وفقا للإهتمامات) وتم التركيز علي المفاهيم والمهارات ، وتقديمها بشكل متدرج ، وتقديم عدة طرق لتعلم موضوع الدرس لكل فريق حسب مستويات الطالبات ، كما تم وضع أهدافا متمايزة للطالبات بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدي بعض الطالبات وبأهداف تحليلية وتركيبية لدي آخريات (ممايزة وفقا للإستعدادات) .
- روعي التمايز في العمليات من خلال توفير فرص تعلم فردي أو في أزواج أو في مجموعات مرنة ، وإجراء تمثيليات وعروض مسرحية مصغرة ترتبط بموضوع

الدرس ، واستخدام أنشطة متدرجة ، وتوفير مصادر تعلم متنوعة ، ومهام للتعلم الذاتي (فتكلف بعضهن بعمل دراسات ذاتية ومشروعات وحل مشكلات وتُكلف أخرياتٍ بأعمال يدوية) ، وتقديم توجيهات للتعلم تفصيلية للبعض وأكثر انفتاحاً للبعض الآخر ، كما تم إعطاء الطالبات خيارات حول أوجه الموضوع ، والتي من خلالها يستطعن ربط الإهتمام الشخصي بهدف تكوين المعني ، فتنفذ الطالبات العمليات والأنشطة التي تحقق فهمهمن ، وتتفق مع ميولهن، كما روعي التنويع والتدرج في الأنشطة التعليمية للطالبات للإنخراط في عملية التعلم وتحفيزهن، بما يضمن تطوير وتطبيق المعرفة بطرق ذات معني ، وأن تكون هادفة وذات الصلة.

- التنويع في المنتجات المطلوبة : ما بين عرض مسرحي ، وكتابة رسائل، ومحاكاة ،وقيادة ندوة أو حلقة نقاش ، وإعداد نماذج ومجسمات ، وإعداد لوحات تعليمية ، وتقديم تقارير ، والتخطيط لرحلة ، وجمع معلومات من مصادر الإنترنت ، ووضع خطط ، وكتابة سيرة ذاتية ، وإعداد مقالة تصويرية، وإعداد استبيانات ، والتخطيط لفيلم وثائقي ، وإعداد رسوم تخطيطية وتوضيحية وبيانية ، وتصميم برنامج إذاعي ، وإعداد سلسلة معلقات حائطية ، والتخطيط لمؤتمر صحفي . كما تم استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقييم منها الحوافظ التعليمية ، وبطاقات الملاحظة واختبارات ، وتقارير ذاتية ، واختبارات للأداء ، واختبارات الإبداع ، ورسم خرائط المعرفة ، واستخدام تقويم قبلي وتكويني ونهائي . كما روعي أن يكتفي بمخرجات محدودة تحققها بعض الطالبات ، في حين يطلب من آخريات مخرجات أخري أكثر عمقاً وتوسعا .

- **أساليب التقويم** :

تم تقويم الطالبات قبل دراسة الوحدة المختارة وفقاً لدليل المعلم المعد في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز ، وتمثل ذلك في التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار مهارات التفكير ، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل والعمل الجماعي) علي مجموعة البحث ، كما تم استخدام التقويم البنائي خلال فترة تنفيذ البحث ، والذي تمثلت أدواته في تقديم المعلمة لبعض الأسئلة الشفوية والتغذية الراجعة للطالبات ، وتنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية ، وحل أوراق العمل كما تحددت أساليب التقويم البعدي في التطبيق البعدي للأدوات .

- **مراجع الدليل** :

تم تضمين بعض الكتب والمراجع والمواقع المتخصصة علي شبكة الإنترنت لضمان الإستفادة لكل من الطالبة والمعلمة .

- **عرض الدليل علي السادة المحكمين** :

تم عرض الدليل علي مجموعة من السادة المحكمين (ملحق /١) ، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن : صحة الصياغة اللغوية والعلمية للدليل ، ومناسبة الأهداف التدريسية ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة التعليمية ، والمحتوي العلمي ، وأساليب التقويم ، وقدرة الدليل علي تحقيق التمايز في الأهداف

والمحتوي والعمليات والمنتجات ، ومراعاة الدليل لأنماط تعلم الطالبات واستعداداتهن واهتماماتهن ، وتنمية مهارات التفكير ومهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي طالبات مجموعة البحث .

- **صياغة دليل المعلم في صورته النهائية** :

تمت صياغة دليل المعلم في تدريس دروس الوحدة المختارة بكتاب جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي للصف الثاني الثانوي ، حيث اشتمل علي : مقدمة للمعلمة، وإرشادات عامة ، والأهداف العامة ، والأهداف الخاصة والخطة الزمنية لتدريس الوحدة ، وعرض أفقي لكل درس (ويشمل:عنوان الدرس، زمن الدرس، أهداف الدرس، خطوات تنفيذ الدرس ، طريقة التدريس والإستراتيجية المستخدمة ، الأنشطة التعليمية ، المصادر والوسائل التعليمية التقويم) ، الإجابات النموذجية لأوراق عمل الطالبة ، المراجع . (ملحق /٣)

- **ثانيا** : **إعداد اختبار مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير)** :

- **تحديد الهدف من الإختبار** :

يهدف الإختبار إلي تقويم مدي نمو مهارات التفكير لدي طالبات الصف الثاني الثانوي، وذلك بعد التدريس لهن وفقا لدليل المعلم المعد وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز .

- **صياغة مفردات الإختبار وتعليماته** :

تم تحديد قائمة بمهارات التفكير بعد تحليل الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت تلك المهارات (ملحق/٢)، كما تم عرضها علي مجموعة من السادة المحكمين ، حيث أشاروا بحذف البعض ، وقد بلغ عددها في شكلها النهائي (جدول/١) خمسة مهارات رئيسة ، وعدد(٣١) مهارة فرعية ، وتم صياغة مفردات الإختبار من النوع الموضوعي والمقالي ، فأصبح في صورته الأولية يتكون من (٥٠) سؤال ، كما تم صياغة تعليمات الإختبار الموضحة للهدف من الإختبار ، وكيفية الإجابة عنه .

جدول (١) توزيع مهارات وأسئلة اختبار مهارات التفكير

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارة الفرعية	عدد الأسئلة	توزيع الأسئلة بالاختبار
١	حل المشكلات	٨	٨	١ ـ ٨
٢	التفكير الناقد	٥	١٠	٩ ـ ١٨
٣	التفكير الإبداعي	٣	١٢	١٩ ـ ٣٠
٤	التفكير فوق المعرفي	١٠	١٠	٣١ ـ ٤٠
٥	اتخاذ القرارات	٥	١٠	٤١ ـ ٥٠
	المجموع	٣١	٥٠	٥٠ درجة

- **تقدير درجات الإختبار** :

تم إعداد مفتاحا لتصحيح مفردات الإختبار (ملحق/٥) ، كما تم تقدير الدرجات علي أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة علي الأسئلة الموضوعية ، كما تم تقدير الدرجات بالنسبة لأسئلة مهارات التفكير الإبداعي علي أساس

درجة لكل إجابة مناسبة (الطلاقة) ودرجة لكل إجابة مختلفة (المرونة) ، وخمسة درجات لكل إجابة غير شائعة (الأصالة) . وقد تم استخدام مقياس تورانس لتحديد درجة أصالة الإجابة لدي الطالبة ، ويمتد هذا المقياس من صفر إلي خمس درجات كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٢) معيار تقدير درجة الأصالة في اختبار التفكير الإبداعي وفقاً لمقياس تورانس

نسبة تكرار الاجابة	أقل من ١%	١- ١.٩٩	٢- ٢.٩٩	٣- ٣.٩٩	٤- ٤.٩٩	أكثر من ٥%
درجة الاصالة	٥	٤	٣	٢	١	صفر

- **التجربة الإستطلاعية** :

تم عرض الإختبار علي مجموعة من السادة المحكمين للتحقق من صدق المحتوي ، كما تم تطبيق الإختبار علي مجموعة استطلاعية ، وأشارت النتائج (ملحق/٧- ٩) إلي أن زمن الإختبار (١٠٠) دقيقة ، ومعامل ثبات الإختبار ككل (٠,٩٧) ، ومحور مهارات حل المشكلة (٠,٨٩) ، ومحور مهارات التفكير الناقد (٠,٩٠) ، ومحور مهارات التفكير الإبداعي (٠,٨٩) ، ومحور مهارات التفكير فوق المعرفي (٠,٩٣) ، ومحور مهارات اتخاذ القرار (٠,٩٢) ، وذلك بعد حسابهم بإستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات (معامل ألفا) ، كما تم حساب الصدق الذاتي للإختبار ككل(٠,٩٨)، ودرجة الصعوبة (٠,٢٥– ٠,٧٠) ، ودرجة التمييز (٠,٣٩– ٠,٨٧) . وبذلك يكون الإختبار في صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق/ ٤) .

- **ثالثاً : إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي)** :

- **الهدف من بطاقة الملاحظة** :

تهدف البطاقة إلي قياس مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي بعد التدريس لهن وفقاً لدليل المعلم المعد في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز .

- **صياغة مفردات بطاقة الملاحظة** :

روعي عند صياغة مفردات البطاقة أن تعبر عن أداءات واقعية قابلة للقياس والملاحظة ، ويتبع كل منها ثلاثة خيارات (مرتفع، متوسط ،ضعيف) يقابلها من الدرجات (٣- ٢- ١) ، وطلب من القائمين بالملاحظة (الباحثة + المعلمة) تسجيل الملاحظات ، وتنقسم البطاقة إلي محورين : الأول : يقيس مهارات التواصل الشفوي (القراءة والكتابة والتحدث والتمثيل) ، ويشمل (١٠) مهارات فرعية ، والثاني يقيس مهارات العمل الجماعي ، ويشمل (١٠) مهارات فرعية ، فيكون إجمالي المهارات (٢٠) مهارة فرعية ، بواقع (٦٠) درجة .

- **التجربة الإستطلاعية لبطاقة الملاحظة** :

توصلت نتائج التجربة الإستطلاعية (ملحق/٨- ١٠) إلي أن معامل الثبات لبطاقة الملاحظة ككل (٠,٩٤) ، ومحور مهارات التواصل الشفوي (٠,٨٦) ، ومحور مهارات العمل الجماعي (٠,٩٢) ، وذلك بعد حسابهم بإستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات (معامل ألفا) ، كما تم التحقق من صدق المحتوي من

خلال عرض البطاقة علي السادة المحكمين ، وحساب الصدق الذاتي (٠,٩٦) ، ودرجة الصعوبة (٠,٤٠ – ٠,٦٥) ، ودرجة التمييز (٠,٤٧- ٠,٨٧) . وبذلك تكون البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق (ملحق /٦).

- **تنفيذ تجربة البحث** :
- **مجموعة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي (٣٦ طالبة) ، منهن: عدد (١٦) طالبة / فصل (٢ ث أ) ، وعدد (٢٠) طالبة / فصل (٢ ث ب) ، بمدرسة ثانوية أم ذر الغفارية ببني فِروة بمنطقة الباحة (المملكة العربية السعودية) ، حيث تم التدريس لهن وفقا لدليل المعلم المعد في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز للعام الدراسي ٢٠١٢ م/٢٠١٣ م (١٤٣٣ هـ- ١٤٣٤ هـ) ، وذلك بعد أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم في منطقة الباحة (ملحق/١٦) علي إجراء تجربة البحث .

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث** :

وللتأكد من مستوي طالبات مجموعتي البحث ،ومعرفة مستوياتهن العلمية التي يبدأ منها البحث، تم تطبيق أدوات البحث والمتمثلة في : اختبار مهارات التفكير ، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي قبل تدريس الوحدة المختارة للطالبات وفقا لدليل المعلم المعد في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز خلال الفترة من ٣/٤/١٤٣٤ه (١٣/٢/٢٠١٣م) وحتي ١٣/٤/١٤٣٤هـ (٢٣/٢/٢٠١٣م) ، وذلك للحصول علي المعلومات القبلية التي تسهم في المعالجات الإحصائية، والمقارنة بنتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث.

- **تدريس الوحدة الدراسية المختارة وإعادة تطبيق أدوات البحث** :

في الفترة من ١٤/٤/١٤٣٤هـ (٢٤/٢/٢٠١٣م) وحتي ٢٩/٦/ ١٤٣٤ هـ (٩/ ٥/ ٢٠١٣ م) تم التدريس لمجموعة البحث (بواقع حصتان كل أسبوع) بإستخدام دليل المعلم المعد وفقا لاستراتيجيات التعليم المتمايز ، وبذلك استغرقت تجربة البحث عدد (١٠) أسابيع ، حيث استغرق التدريس الفعلي والتقييمات عدد(٨) أسابيع ، بواقع (١٦) حصة ، بينما تم إجراء التطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير وبطاقة الملاحظة خلال الأسبوعين التاسع والعاشر كاملين ٠

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث** :

بعد إنتهاء مجموعة البحث من الدراسة ، تم إعادة تطبيق أدوات البحث لدراسة " أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي " ٠

- **نتائج البحث والمعالجة الإحصائية لها وتفسيرها** :

استُخدم في البحث الحالي اختبار"ت" لمتوسطين مرتبطين ؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في كٍل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، ولتحديد حجم تأثير التدريس وفقا لدليل المعلم المعد في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز ، بعد استكمال تجربة البحث ، تم

استخدام ما يسمي بمربع إيتا (n^2) . وفيما يلي تفصيل لإجراءات تطبيق البحث:

- **للإجابة عن الفرض الأول من فروض البحث ، والذي ينص علي ما يلي :**

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لإختبار مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير) لصالح التطبيق البعدي" . تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي ، وكذلك حساب قيمة "ت" T- Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات. ويتضح ذلك في الجدول (٣):

جدول (٣) " دلالة الفروق ومتوسطات الدرجات والإنحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لمجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار مهارات التفكير

المستوي	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الإنحراف المعياري القبلي	الإنحراف المعياري البعدي	الخطأ المعياري القبلي	الخطأ المعياري البعدي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوي الدلالة
حل المشكلات	٢.٥٠	٧.١٣	١.٧١	١.٣٣	٠.٢٨	٠.٢٢	٣٥	١٥.٠١	دالة عند مستوي(٠.٠١)
التفكير الناقد	٢.٧٧	٨.٩١	٢.١٧	٢.٠٤	٠.٣٦	٠.٣٤	٣٥	١٣.٦٦	
التفكير الإبداعي	٣.٦٦	٤٠.٤٤	٢.٣٠	٢.٣٤	٠.٣٨	٠.٣٩	٣٥	٧٠.١٦	
التفكير فوق المعرفي	٢.٨٣	٨.٩٤	١.٩٣	١.٦٠	٠.٣٢	٠.٢٦	٣٥	١٥.٩٢	
اتخاذ القرارات	٢.٨٣	٩.٥٥	١.٩٠	٠.٩٣	٠.٣١	٠.١٥	٣٥	١٩.٥٣	
الإختبار ككل	١٤.٦١	٧٥	٨.٥٢	٥.٨٨	١.٤٢	٠.٩٨	٣٥	٣٩.٧٨	

يتضح من الجدول (٣) بأنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار مهارات التفكير ككل وعند مهاراته الفرعية ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للإختبار ككل (٣٩,٧٨) ، وعند محور مهارات حل المشكلات (١٥,٠١) ، وعند محور مهارات التفكير الناقد (١٣,٦٦) ، وعند محور مهارات التفكير الإبداعي (٧٠,١٦) ، وعند محور مهارات التفكير فوق المعرفي (١٥,٩٢) ، وعند محور مهارات اتخاذ القرار (١٩,٥٣)٠ بينما قيمة " ت " الجدولية عند مستوي (٠,٠١) تساوي (٢,٧٢) لدلالة الطرفين ، درجة حرية (٣٥) ، وبذلك تم إثبات صحة الفرض الأول ، والذي ينص علي " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير لصالح التطبيق البعدي".

وبحساب حجم تأثير تدريس الوحدة المختارة باستخدام دليل المعلم المعد وفقاً لإستراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير لدي طالبات مجموعة البحث تم التوصل إلي كبر هذا الحجم، والجدول التالي (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤) يوضح قيمة (n2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع ايتا (n^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
تدريس الوحدة المختارة باستخدام دليل المعلم المعد وفقاً لاستراتيجيات التعليم المتمايز	حل المشكلات	٠.٨٧	٥.٠٧	كبير
	التفكير الناقد	٠.٨٤	٤.٦٢	كبير
	التفكير الإبداعي	٠.٩٩	٢٣.٧٢	كبير
	التفكير فوق المعرفي	٠.٨٨	٥.٣٨	كبير
	اتخاذ القرارات	٠.٩٢	٦.٦٠	كبير
	الإختبار ككل	٠.٩٨	١٣.٤٥	كبير

وفي ضوء ما سبق من نتائج يتضح مدي التأثير الكبير للتدريس وفقاً لدليل المعلم المعد وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز لدي طالبات مجموعة البحث ، ويمكن إرجاع تفوق الطالبات إلي ما يلي :

- إن التدريس وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز يتضمن استخدام المعلمة لمصادر تعليمية مناسبة للنواتج التعليمية ولحاجات الطالبات ، وتوظيفا للتقنيات التعليمية فى المواقف التعليمية المختلفة ، واستخدام الإستراتيجيات وأساليب فاعلة في إدارة الصف ، وتوفير بيئات صفية متنوعة تسمح بالإستخدام الأمثل للوسائل التعليمية المتنوعة .
- إن استخدام التعليم المتمايز ساعد علي تنظيم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة، والإستخدام الفاعل لإستراتيجيات التدريس المناسبة للنواتج التعليمية ، حيث تم استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس المناسبة للفصول الدراسية المتباينة ، ومنها التعليم المباشر، والتعليم المستند إلي المشكلة ، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني ، واستراتيجية KWL ، والتدريس التبادلي، والخرائط الذهنية ، والقبعات الست للتفكير ، ونموذج الفورمات لمكارثي ، واستراتيجية الذكاءات المتعددة ، مما شجع الطالبات علي استكشاف الأفكار الجديدة ، ومعالجة المعلومات ، وتنمية مهارات التفكير المختلفة : كحل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي والتفكير فوق المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدي الطالبات.
- إن التعليم المتمايز شجع المعلمة علي تصميم نشاطات تعليمية تعلمية تفاعلية ومتدرجة ومتنوعة وتحفز الطالبات علي التعلم ، والعمل كفرادي أو في أزواج أو في مجموعات، مع إعطاء الطالبة وقتا كافيا تنفيذ النشاطات والإختيار من بينها ، وتصميم خطط للتدريس في ضوء مبادئ تعلم الطالبات ونمائهن ، وتتناسب مع أنماط تعلمهن وخصائصهن، واحتياجاتهن وقدراتهن المختلفة ، واهتماماتهن ، وخلفياتهن المعرفية ، مما ساعد الطالبات علي تطوير وتطبيق المعرفة بطرق ذات معني وهادفة ، وتنمية مهارات التفكير لديهن .
- إن استخدام التعليم المتمايز ، حفز المعلمة علي القيام بأدوار متعددة ، ومنها : معرفة مستويات الطالبات وقدراتهن ، وتحديد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالبة ، وإجراء مسح شامل للسجلات السابقة لأداءات الطالبات لتحديد مستوي القدرات والتعلم السابق ، والتجارب السابقة لديهن ، وتعرف

اهتماماتهن ، وتفضيلات التعلم ، وتحديد أساليب التعلم ثم التخطيط لمهام التعلم والأنشطة ، مما ساعد علي تنمية مهارات التفكير لدي الطالبات .

- إن التعليم المتمايز شجع المعلمة علي التنويع من استراتيجيات التقويم بما يتناسب مع النِتاجات التعلمية ، وتصميم أدوات مناسبة لتقييم تعلم الطالبات وفقاً للنتاجات التعليمية للطالبات وأنماط تعلمهن ، وإشراك الطالبات في تقييم تعلمهن وتقدمهن فيه ، واستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقييم منها الحوافظ التعليمية ، وبطاقات الملاحظة ، والإختبارات ، والتقارير الذاتية ، واختبارات الأداء ، واختبارات الإبداع ، ورسم خرائط المعرفة ، واستخدام التقويم القبلي والتكويني والنهائي ، وتصميم نشاطات تعليمية في ضوء نتائج تقييم تعلم الطالبات ، ومشاركة الطالبات في بناء معايير التقييم ، ومتابعة الطالبات أثناء أدائهن لمهام وأنشطة التعلم ، وتزويدهن بالتغذية الراجعة بعد تقديمهن للأداء .

وبناءً علي ما سبق تم الإجابة عن السؤال الأول ، والذي ينص علي : " ما أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي ؟ "

- **للإجابة عن الفرض الثاني من فروض البحث ، والذي ينص علي ما يلي :**

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) لصالح التطبيق البعدي ". تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي ، وكذلك حساب قيمة "ت" T- Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات . ويتضح ذلك في الجدول التالي (٥)

جدول (٥) " دلالة الفروق ومتوسطات الدرجات لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي

مستوي الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الخطأ المعياري البعدي	الخطأ المعياري القبلي	الإنحراف المعياري البعدي	الإنحراف المعياري القبلي	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	المستوي
مهارات التواصل الشفوي	١٣١.٨٣	٣٥	٠.١٥	٠.١٠	٠.٨٩	٠.٦٠	٢٩.٣٦	١٠.٥٥	دالة عند مستوي (٠.٠١)
مهارات العمل الجماعي	١٠٥.٦٢	٣٥	٠.١٤	٠.١٣	٠.٨٧	٠.٧٧	٢٩.٠٨	١٠.٥٢	
الإختبار ككل	١٥١.٨٢	٣٥	٠.٢٤	٠.١٧	١.٤٤	١.٠٥	٥٨.٤٤	٢١.٠٨	

يتضح من الجدول السابق (٥) بأنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطات درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ككل ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للبطاقة ككل (١٥١.٨٢) ، وعند محور مهارات التواصل الشفوي (١٣١.٨٣) ، وعند محور مهارات العمل الجماعي (١٠٥.٦٢). بينما قيمة " ت" الجدولية عند مستوي (٠.٠١) تساوي (٢.٧٢) لدلالة الطرفين ، درجة حرية (٣٥)، وبذلك تم إثبات صحة الفرض الثاني ، والذي ينص علي " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي

لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لصالح التطبيق البعدي ".

وبحساب حجم تأثير تدريس الوحدة المختارة باستخدام دليل المعلم المعد وفقاً لإستراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي طالبات مجموعة البحث تم التوصل إلي كبر هذا الحجم، والجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦) يوضح قيمة (n2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع ايتا (n^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
تدريس الوحدة المختارة باستخدام دليل المعلم المعد وفقاً لإستراتيجيات التعليم المتمايز	مهارات التواصل	٠.٩٩٨	٤٤.٥٧	كبير
	مهارات العمل الجماعي	٠.٩٩٧	٣٥.٧١	كبير
	الإختبار ككل	٠.٩٩٨	٥١.٣٢	كبير

وفي ضوء ما سبق من نتائج يتضح مدي التأثير الكبير للتدريس وفقاً لدليل المعلم المعد وفقا لإستراتيجيات التعليم المتمايز لدي طالبات مجموعة البحث ، ويمكن إرجاع تفوق الطالبات إلي ما يلي :

- إن استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز، وما يتضمنه ذلك من إنجاز الطالبات للمهام والأنشطة المختلفة سواء بشكل فردي، أو في أزواج ، أو في مجموعات ، وتحفيز الطالبات علي التجريب والإستقصاء الجمعي، والإكتشاف لغايات التجديد والإبداع ، كل هذا أتاح الفرص لتشجيع الطالبات علي بناء قدراتهن الشخصية ، وتطوير مهاراتهن في التواصل الشفوي ،والتحاور مع الآخرين، واحترام الرأي والرأي الآخر ، والعمل الجماعي .
- إن استخدام المعلمة للتعليم المتمايز ، وحث الطالبات علي الإيجابية والمشاركة الفاعلة في تنفيذ المهام التعليمية ، والبحث في مصادر التعلم المختلفة ، وإعداد البحوث والتقارير الذاتية ، ومناقشة القضايا والمشكلات التاريخية ، والتعاون مع أقرانهن في فهم الأحداث التاريخية ، وتطبيق المفاهيم والمهارات ، وتحقيق الأهداف ، كل هذا ساهم في تنمية مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي .
- إن التمايز في التعليم ، وما تضمنه من ممارسات مثل : تشجيع الطالبات علي طرح الأسئلة حول الأحداث التاريخية ، والتحاور المستمر بين المعلمة والطالبات ، أو بين الطالبة وأقرانها ، وطرح الطالبة للأفكار ، والإستفسار ، والإصغاء لأراء زميلاتها ، واحترام الآراء ، كل هذا ساهم في تنمية مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي الطالبات .
- إن التدريس وفقا للتعليم المتمايز ، وما تضمنه من توفير بيئة تعليمية غنية بإستخدام المصادر التعليمية المتنوعة ، وممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة ، والتي تتناسب مع أنماط تعلم الطالبات وقدراتهن واهتماماتهن، وتشجيع الطالبات علي قراءة النصوص التاريخية ، ووصف الأحداث التاريخية ،

والكتابة التاريخية الدقيقة ، وترجمة الصور والرسوم والأشكال والخرائط التاريخية إلي معلومات ، وترجمة الأحداث التاريخية إلي جداول أو مخططات أو خرائط، كل هذا ساهم في تنمية مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي.

- إن استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز ، ومراعاة أنماط تعلم الطالبات وقدراتهن واهتماماتهن ، شجع الطالبات علي التعاون في وضع أهداف التعلم ، وصياغة دستوراً للعمل ، والتعاون في تحقيق الأهداف ، وتنفيذ المهام ، وتبادل الأدوار والمعلومات ، والإلتزام بأخلاقيات العمل الجماعي ، ومراجعة عمليات تعلمهن بإستمرار ، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة لبعضهن البعض ، والتصحيح المستمر لأداءاتهن ، مما نتج عنه تنمية مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي .
- وبناءً علي ما سبق تم الإجابة عن السؤال الثاني ، والذي ينص علي : " أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي ؟ "
- وللتحقق من صحة الفرض الثالث ، والذي ينص علي ما يلي :
- " يوجد ارتباط دال احصائياً بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث علي أدوات قياس مهارات الإقتصاد المعرفي (اختبار مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) في التطبيق البعدي " ، تم ما يلي :

جدول (٧) معامل الإرتباط بين متغيرات البحث

المتغير	متوسط درجات التطبيق البعدي	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
اختبار مهارات التفكير	٧٥	٥,٨٨	٠,٦٨	دالة عند مستوي (٠,٠١)
بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي	٥٨,٤٤	١,٤٤		

ويتضح من نتائج الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث علي اختبار مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي بنسبة (٠,٦٨) وهي دالة عند مستوي (٠,٠١) ، وذلك في التطبيق البعدي وهو معامل ارتباط مرتفع ، ويدل علي أن الطالبة التي حصلت علي درجات عالية في اختبار مهارات التفكير يحتمل احتمالاً كبيراً أن تكون علي درجة عالية في بطاقة الملاحظة والعكس صحيح .

وتفسير وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث إنما يرجع إلي أن دراسة الطالبات وفقاً لإستراتيجيات التعليم المتمايز ، والتنويع من استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية وأنشطة التعلم وأساليب التقويم ، ومراعاة التمايز بين الطالبات في أنماط تعلمهن واستعداداتهن واهتماماتهن ، وكذا مراعاة التمايز من خلال المحتوي والعمليات والمنتجات ، وجعل الطالبات محوراً لعمليتي التعليم والتعلم ، وحث الطالبات علي التواصل متعدد الإتجاهات ،

والعمل الفريقي ، كل هذا شجع الطالبات علي معالجة المعلومات بطرق مختلفة ، وممارسة مهارات التفكير ، كحل المشكلات ، والتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي ، والتفكير فوق المعرفي ، ومهارات اتخاذ القرار ، كما ساعد الطالبات علي اكتساب مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتمثيل ، والتمكن من مهارات العمل الجماعي ،مما أدي إلي تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطالبات.

وبناء علي ما سبق تم الإجابة عن السؤال الثالث ، والذي ينص علي : **" ما العلاقة الإرتباطية بين درجات طالبات الصف الثاني الثانوي علي أدوات قياس مهارات الإقتصاد المعرفي (اختبار مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) ؟ "**

- **التوصيات والبحوث المقترحة** :

- **أولا** : **التوصيات** :

١- قدم البحث الحالي دليل للمعلم في تدريس وحدة من وحدات منهج التاريخ وفقاً لإستراتيجيات التعليم المتمايز (العدوان الخارجي علي العالم الإسلامي في العصر الحديث) بكتاب "جوانب من تاريخ المسلمين الحضاري والسياسي" بالفصل الدراسي الثاني للصف الثاني الثانوي ، وهو ما يتفق مع الإتجاهات التربوية المعاصرة في التعليم ، والتي تنادي بضرورة تنمية مهارات التفكير ومهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي الطلاب ، وقد أثبت فاعليته في تحقيق أهداف البحث ، ويمكن أن يسترشد به مخططي المناهج ومطوريها في إعداد أدله مماثلة لتنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطلاب .

٢- أعد البحث الحالي اختباراً لمهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التفكير) يمكن أن يستخدمه المعلمون في قياس تلك المهارات لدي طلاب الصف الثاني الثانوي ، ويمكن أن يكون الإختبار بمثابة أنموذج يحتذي به المعلمين في إعداد اختباراً مماثلاً أو قياس مهارات حل المشكلات ، ومهارات التفكير الناقد ، ومهارات التفكير الإبداعي ، ومهارات التفكير فوق المعرفي ، ومهارات إتخاذ القرار ، وهو ما يواكب التوجهات العالمية التي تنادي بضرورة تشجيع المتعلم علي التفكير بطريقة علمية ، لذا يوصي البحث بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها حول كيفية إعداد اختبارات تقيس مهارات التفكير .

٣- أعد البحث الحالي بطاقة ملاحظة مهارات الإقتصاد المعرفي (مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي) ، يمكن أن تكون بمثابة أنموذج يحتذي به المعلمين في قياس تلك المهارات لدي طلاب الصف الثاني الثانوي ، لذا يوصي البحث بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها حول كيفية إعداد مقاييس مشابهه ، والتوعية بأساليب ومداخل واستراتيجيات تنمية مهارات التواصل الشفوي والعمل الجماعي لدي الطلاب بالفصول الدراسية المختلفة .

٤- توجيه المسئولين إلي ضرورة الإهتمام بإعداد أدوات تقييم متنوعة للكشف عن مهارات الإقتصاد المعرفي لدي الطلاب عند دراستهم لمنهج التاريخ ، والعمل علي عقد ورش عمل لمعلمي التاريخ لتنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لديهم ، وتدريبهم علي كيفية الكشف عن مستوي تلك المهارات لدي الطلاب .

٥- حث القائمين علي اتخاذ القرار في المجال التربوي علي ضرورة إعداد دورات تدريبية لمعلمي التاريخ والدراسات الاجتماعية ، والطلاب المعلمين داخل كليات التربية ، حول كيفية استخدام استراتيجيات ومداخل تدريس حديثة مواكبة لمتطلبات العصر ، ومنها استراتيجيات التعليم المتمايز .

٦- لفت نظر مخططي المناهج الدراسية إلي ضرورة تطوير مناهج التاريخ وفقاً لإستراتيجيات التعليم المتمايز ، وتضمين قدرا كافيا من الأسئلة في سياق محتوي مقررات التاريخ ، وقدرا من الأنشطة التعليمية ، واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية ، وأساليب التقويم ، والتي تراعي أنماط التعلم المختلفة ، وقدرات واستعدادات واهتمامات الطلاب ، وتشجع المتعلمين علي التفكير بطريقة علمية ، وممارسة مهارات التواصل الشفوي ، والعمل الجماعي .

- **ثانيا : بحوث مقترحة :**

١- برنامج مقترح قائم علي إستراتيجيات التعليم المتمايز وأثره علي تنمية مهارات التدريس والرضا الوظيفي لدي معلمي التاريخ بمراحل التعليم العام .

٢- فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الإجتماعية علي التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

٣- أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز علي تطوير الكفايات المهنية للطلاب المعلمين بكليات التربية بالوادي الجديد .

٤- فاعلية برنامج مقترح قائم علي مهارات الإقتصاد المعرفي في تنمية التفكير المركب لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٥- تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات التعليم المتمايزة وأثره علي تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي لدي الطلاب .

- **المراجع :**

- **أولاً: المراجع العربية :**

١.إحسان آدم الطيب أحمد وعبد الرحيم دفع السيد عبد الله محمد ، **تنمية مهارات التفكير** الرياض : مكتبة الرشد – ٢٠٠٩ م .

٢.بسام ابراهيم ، "أثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام دورة التعلم في تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي(E's) الأساسية لدي طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في الأردن" **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية** ، م ٢٢ ، ع٤ ، ٢٠٠٨ م .

٣.جبر البنا وخالد جلال ، "مدي مراعاة كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات الإقتصاد المعرفي" ، ورقة عمل قدمت في **مؤتمر المناهج الأول المنعقد في الأردن** ، ٢٠١١ م، متاح علي : http://www.tge.gov.sa/vb/showthread.php?t=35947

٤.جمال خليل الخالدي ، "درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي" ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، م ٢١ ، ع ١ ، يناير ٢٠١٣ م .

٥.جودت أحمد سعادة ، **تدريس مهارات التفكير** ، عمان : دار الشروق للنشر ، ٢٠٠٨م .

٦.حامد عبد السلام زهران ، **علم النفس الاجتماعي** ، ط٦ ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٠ م .

٧.حسن جعفر الخليفة ، **مدخل إلي المناهج وطرق التدريس** ، الرياض : مكتبة الرشد ، ٢٠١١ م.

٨.حسن شحاته ، **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي والتطبيق** ، القاهرة : الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٥ م .

٩.حسين محمد أحمد عبد الباسط ، " فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الإجتماعية علي تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية "، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأسكندرية ، ع ٣ ، ٢٠١٣ م.

١٠.خالد مصطفي قاسم ، دور إستراتيجية الإقتصاد المعرفي وتقنيات النانو في تحقيق التنمية المستدامة للصناعات المعرفية العربية ، ٢٠١١م ، متاح علي: http://drkhaledkassem.blogspot.com/2011/05/blog-post_24.html

١١.سامية بنت هاشم بن عبدالله المغربي ، "فعالية برنامج إلكتروني قائم علي استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الإستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدي طالبات الصف السادس الإبتدائي في مدينة الرياض" ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، ٢٠١١ م .

١٢.شيرين علي جاد وثناء أحمد جمعة وسالم مرزوق الرفاعي ، وثيقة منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية ، مركز تطوير المناهج والمواد الدراسية ، وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٢ م. متاح علي : "http:// portal. moe.gov.eg/ About Ministry/ CDC/Documents/.../pdf

١٣.صالح محمد أمين العمري ، **تدريس الجغرافيا وفق رؤية الإقتصاد المعرفي** ، عمان :المكتبة الوطنية ، ٢٠٠٤ م .

١٤.عادل هادي البغدادي وهاشم فوزي العبادي ، **التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة :السلوك التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، إدارة المعرفة، إدارة المعلومات، الأداء التنظيمي**،عمان : الوراق للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠ م .

١٥.عبد الخالق فاروق ، **اقتصاد المعرفة في العالم العربي : مشكلاته وأفق تطوره** ،إصدار مكتب نائب رئيس مجلس الوزراء لشؤون الإعلام ، أبو ظبي : شركة أبو ظبي للطباعة والنشر ، ٢٠٠٥ م .

١٦.عبد الرحمن الهاشمي وفائزة العزاوي ، **المنهج والإقتصاد المعرفي** ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٧م .

١٧.عرين عبد الله الرواشدة وإبراهيم القاعود وتوفيق مرعي ، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التدريس في ضوء مشروع اقتصاد المعرفة ، متاح علي : http://repository.yu.edu.jo/handle/123456789/2942, 2/2/2014

١٨.عزيزة عبد الرحمن العتيبي ، " أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات علي أداء الموارد البشرية " ، دراسة ميدانية علي الأكاديمية الدولية الأسترالية في ملبورن، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي ، ٢٠١٠ م .

١٩.فتحي عبد الرحمن جروان ، **الموهبة والتفوق والإبداع** ، العين : دار الكتاب الجامعي ، ١٩٩٩ م .

٢٠.فتحي علي يونس ، التواصل اللغوي والتعليم ، ٢٠٠٩م ، متاح علي :
http://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=11&ved=0CGgQFjAK&url=http%3A%2F%2Fkenanaonline.com%2Ffiles%2F0065%2F65963%2F%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25AA%25D9%2588%25D8%25A7%25D8%25B5%25D9%2584%2520%25D8%25A7%25D9%2584%25D9%2584%25D8%25BA%25D9%2588%25D9%258A.pdf&ei=0jdYU_OKEaSC4gTcxoDwAw&usg=AFQjCNGV6FTi_BdVoS21djsI_79Kd_Qwdw

٢١.قليح حسن خلف ، **اقتصاد المعرفة** ، عمان : عالم الكتب الحديث للنشر ، ٢٠٠٧ م.

٢٢.ماجد محمد الزيودي، "دور تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الإقتصاد المعرفي (ERFKE) في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية "، **المجلة العربية لتطوير التفوق** ، ع ٥ ، ٢٠١٢ م .

٢٣.محمد دياب ، **اقتصاد المعرفة ، حقبـــة جديدة نوعياً في مسار التطور الاقتصادي** ، معهد الميثاق للتدريب والدراسات والبحوث ، ٢٠١٢ م ، متاح علي :
http://www.almethaq.info/news/article1395.htm

٢٤.مراد علة ، جاهزية الدول العربية للإندماج في اقتصاد المعرفة ، دراية نظرية وتحليلية ، متاح علي :
http://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&ved=0CDgQFjAD&url=http%3A%2F%2Fconference.qfis.edu.qa%2Fapp%2Fmedia%2F344&ei=9PsvU7HEL4ay0QWgrYGwDA&usg=AFQjCNGTmtHBO6WrP_MINMBjSpaxXjxXig, 15/2/2014.

٢٥.مصطفى السايح محمد ، استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية ، متاح علي :
http://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=71&ved=0CCcQFjAAOEY&url=http%3A%2F%2Fwww.prof-elsayeh.com%2Fimages%2Fres%2Fdr-m.pdf&ei=x4oY U 5zgEIWw7AbsqoHwCA&usg=AFQjCNFlebum5ubLlFy5WFx_wbIC NIP9TQ, 2/2/2014.

٢٦.معيض حسن معيض الحليسي ، " أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز علي التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدي تلاميذ الصف السادس الإبتدائي " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القري ، ٢٠١١ م .

٢٧.مهند خازر مصطفي وأحمد محي الدين الكيلاني ، " درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الإقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن" ، **مجلة جامعة دمشق** ، م ٢٧ ، ع ٣- ٤ ، ٢٠١١ م .

٢٨.نبيل عبد الهادي وآخرون ، **مهارات في اللغة والتفكير** ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣م.

٢٩.هاشم الشمري ونادية الليثي ، **الإقتصاد المعرفي** ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨ م .

- ***Secondly / English References :***

1.Abdel Aal , Antar Mohammed Ahmed," A Suggested Proposal to Develop a Knowledge-Based Economy in Egyptian Universities in Light Of Some International Experience" **, International Journal of Innovation and Applied Studies** , ISSN 2028-9324 Vol. 2 No. 4 Apr. 2013.

2.Al-Edwan, Zaid Suleiman & Diala Abdul Hadi Hamaidi , "Evaluating Social and National Education Textbooks Based on the Criteria of Knowledge-Based Economy from the Perspectives of Elementary Teachers in Jordan", **Education**, Vol.131 ,No.3, Spr 2011.

3.Berbaum, K. A. ," Initiating Differentiated Instruction in General Education Classrooms with Inclusion Learning Support Students: A Multiple Case Study" , ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University, ED526746 , 2009.

4.Bogan, Barry L.& Ethel King McKenzie & Bongani D.Bantwini , "Integrating Reading, Science, and Social Studies: Using the Bogan Differentiated Instruction Model" ,**Online Submission, US-China Education Review** A 12 , 2012.

5.Bonal, X & X.Ramba , "Captured by the Totally Pedagogised Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy" , **Globalization, Societies and Education,** Vol.11, No.2 , 2003 .

6.Byars, Jennifer Pallon , "School Leadership Actions to Support Differentiated Instruction " , ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Virginia , ED534748 , 2011 .

7.Cantu,Antonio .The Role of Journal Writing In Historical Thinking , available at : www .theaha .org/ perspectives /issues/2000/000g/000gteci.cfm-16k.17-5-2002.

8.Chadwick, Clifton , "A Conceptual Model for Teaching Critical Thinking in a Knowledge Economy" , **Educational Technology**, Vol.51, No.3, May-Jun 2011 .

9.Chien, Grace Chin-Wen ," Analysis of Differentiated Instruction in ELL Teachers' Professional Development: A Case Study" , **Teacher Education and Practice,** Vol.25 ,No.1, Win 2012 .

10.Craig, John & Andrew Gunn, "Higher Skills and the Knowledge Economy: The Challenge of Offshoring", **Higher Education Management and Policy,** Vol.22, No.3 , Dec 2010.

11. Dailey , George . Geohistorical inquiry: Connecting place and time and critical thinking .available at : www.esri.com/industries/k-12/download/ docs/geohistorical.pdf , 2004 .

12. Duffy, B. Jan , " Knowledge Management What Every Information Professional Should Know" **, The Information Management journal,** July 2000.

13. Ernest, James M.& Kelly A. Heckaman & Shirley E. Thompson & Karla M Hull & Shannon W.Carter," Increasing the Teaching Efficacy of a Beginning Special Education Teacher Using Differentiated Instruction: A Case Study", **International Journal of Special Education,** Vol.26 ,No.1, 2011.

14. Ernest, James M.& Shirley E.Thompson & Kelly A.Heckaman & Karla Hull & Jamie Yates ,"Effects and Social Validity of Differentiated Instruction on Student Outcomes for Special Educators ", **Journal of the International Association of Special Education**, Vol.12, No.1, Spr 2011 .

15. Gilbert, Darryl L. , "Effects of Differentiated Instruction on Student Achievement in Reading ", ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University , ED540093 , 2011 .

16. Good, Melinda E. , "Differentiated Instruction: Principles and Techniques for the Elementary Grades", **Online Submission** , ED491580 , 2006.

17. Hall, T., "Differentiated instruction" , Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum , 2002 . Available at: http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html .

18. Hsu ,Eric & Judy Kysh & Diane Resek , Using Rich Problems For Differentiated Instruction , Available at : http://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=16&ved=0CFYQFjAFOAo&url=http%3A%2F%2Fmath.sfsu.edu%2Fhsu%2Fpapers%2FHsuKyshResek- RichProblems .pdf&ei=r6oYU8SAPMrU4QT2rICwBQ&usg=AFQjCNFg4SJeDEjFm3wthLZ1RUtxThFwbA , 5/2/2014 .

19. Joseph , Nancy L. . Metacognitive awareness: investigating theory and practice .Academic Exchange Quarterly, Winter 2003 . available at : http://findarticles.com/p/articles/mi_ hb3325 /is_/ai_n29059143 .

20. Lauder ,Hugh & Michael Young & Harry Daniels & Maria Balarin & John Lowe , **Educating for the Knowledge Economy ?**

Critical Perspectives , Routledge , 2012 , Available at : http:// www. Routledge .com/books/details/9780415615075/ .

21. Levy ,Charles & Laurence Hopkins , Shaping Up For Innovation: Are We Delivering the Right Skills for the 2020 Knowledge Economy? ,Available at : http://www.google.com. sa/url? sa= t& rct= j&q= &esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.theworkfoundation.com%2FAssets%2FDocs%2FPublications%2FSkills%2520report%2520-%2520FINAL.pdf& ei=B5QcU8mJIdODhQfn8IDgBA&usg=AFQjCNGedFk-0g8KpV zmpcQl2p6rbevGCA, 2010.

22. Logan , Brenda , "Examining differentiated instruction: Teachers respond" , **Research in Higher Education Journal** , Vol. 13, October 2011 .

23. Logsdon , Ann , "Top 4 Facts on Differentiated Instruction vs Traditional Methods ", Available at: http://learningdisabilities.about.com/od/ instructionalmaterials/tp/differinstruct.htm , 2/2/2014.

24. Marić ,Ivana & Petra Barišić & Ivana Jurjević ," Knowledge and Skills Needed in Knowledge Economy" , Central European_Conference on_ Information and Intelligent System_,Faculty of Organization and Informatics,_Varaždin, Croatia, September 19-21, 2012.

25. Marshall, James D., "Developing the Self in the Knowledge Economy", **Studies in Philosophy and Education** ", Vol.27 ,No.2-3 , Apr 2008.

26. Martin, Peter Clyde ," Role-Playing in an Inclusive Classroom: Using Realistic Simulation to Explore Differentiated Instruction", **Issues in Teacher Education,** Vol.22, No.2 , Fall 2013.

27. McCullough, Shirley M., "The Effects of Differentiated Instruction on Academic Achievement of Struggling Second Grade Readers" , ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University , ED536648, 2012 .

28. Mihm-Herold, Wendy, "Considering Human Capital Theory in Assessment and Training: Mapping the Gap between Current Skills and the Needs of a Knowledge-Based Economy in Northeast" , ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Iowa State University, ED516371 , 2010 .

29. Moyle , Kathryn ," Differentiated Classroom Learning , Technologies and School Improvement: What Experience and Research Can Tell Us" , School Improvement : What Does Research Tell us About Effective Strategies?, 26–28 August 2012 , Sydney Convention and Exhibition Centre Darling Harbour, NSW , **Australian Council for Educational Research** , ACER Research Conference Proceedings , 2012.

30. Munro , John, "Effective Strategies for Implementing Differentiated Instruction" , School Improvement : What Does Research Tell us About Effective Strategies?", 26–28 August 2012 , Sydney Convention and Exhibition Centre Darling Harbour, NSW , **Australian Council for Educational Research** , ACER Research Conference Proceedings , 2012.

31. Palmer , Tom & Melissa Maag , "Differentiating Instruction To Challenge All Students" , Paper Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Master of Science in Education Curriculum and Instruction University of Wisconsin Oshkosh Oshkosh, WI 54901 , May 2010.

32. Patterson, Joshua L.& Mindy C. Conolly& Shirley A.Ritter, "Restructuring the Inclusion Classroom to Facilitate Differentiated Instruction", **Middle School Journal** (J3), Vol.41 ,No.1, Sep 2009.

33. Pham, Huong L. , "Differentiated Instruction and the Need to Integrate Teaching and Practice ",**Journal of College Teaching & Learning,** Vol.9, No.1 , 1st Qtr 2012 .

34. Pont, Beatrizm,Competencies for the knowledge economy, Paris, France: OECD, 2001,available at :www.oecd.org/dataoecd/42/25/1842070.pdf

35. Raikko , Blythe B. ," Characteristics of Effective and Engaging Secondary Social Studies Instruction In An Era Of Rising Accountability For Teachers And Students" , Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Master of Arts In Education at Northern Michigan University , December 3, 2012

36. Robertson, Susan L., "Re-Imagining and Rescripting the Future of Education: Global Knowledge Economy Discourses and the Challenge to Education Systems", **Comparative Education**, Vol.41, No.2 , 2005.

37. Robertson, Vera Strickland , "Drop Out or Persist? The Influence of Differentiated Instruction and Teacher Behavior on College Freshmen and GED Students" , ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The University of Southern Mississippi , ED513024 , 2009.

38. Rose, David Edward, "Philosophical Education and Cultural Relevance: Discipline-Affirmation in the Context of the Knowledge Economy",**Journal of Further and Higher Education**, Vol.37, No.2 , 2013.
39. Sanchez, Francisca , "Skills for a Knowledge-Based Economy ", Leadership, Vol.33 , No.2 , Nov-Dec 2003 .
40. Scriven , Michael & Richard Paul . Critical Thiking. A statement for National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction. available at : http://www. criticalthinking .org/ aboutCT/definingCT.cfm, 11/2007
41. Tomlinson, Carol Ann ," Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom. ERIC Digest E536" , ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA., ED389141 , 1995.
42. Tomlinson ,Carol Ann , "Differentiation of Instruction in the Elementary Grades ", ERICDigest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education , 2000 .
43. Tomlinson ,Carol Ann , How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2nd Edition , the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) , 2001. Available at: http://www.ascd.org/publications/books/101043.aspx .
44. Watts-Taffe, Susan & B. P. Laster & Laura Broach & Barbara Marinak & Carol McDonald Connor & Doris Walker-Dalhouse, "Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions", Reading Teacher, Vol.66 , No.4 , Dec 2012-Jan 2013 .
45. Wilson ,Wendy & Jack Papadonis ," Differentiated Instruction for Social Studies Instructions and activities for the diverse classroom", Walch Publishing ,2006 ,available at: walch.com/ samplepages/ 059113.pdf .
46. Yim-Teo, T. , "Reforming Curriculum for a knowledge Economy: the Case of Technical Education in Singapore ", Paper Presented to the NCIIA 8th Annual Meeting Titled: Education thatWorks, 2004.
47. Robert H. Zabel & Mary Kay Zabel . Classroom Management in Context Orchestrating Positive Learning Environment . Boston : Houghton Mifflin Company , 1996 .

****

البحث الرابع :

" دراسة المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات"

إعـــداد :

د/ هدى أمين عبد العزيز أحمد

مدرس علم النفس بمركز معوقات الطفولة جامعة الأزهر

obeikan.com

" دراسة المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات"

د / هدى أمين عبد العزيز أحمد

- **مستخلص البحث** :

مرحلة المراهقة مرحلة مليئة بالتحديات لأي طفل ويكون من الأشياء المقلقة للوالدين هى مرور طفلهم بمرحلة المراهقة وما يصاحب ذلك من ظهور مظاهر واهتمامات جنسية وبوجه خاص عندما يكون هذا الطفل مصاب بالاوتيزم فينتاب الوالدين قلق بالغ بشأن طفلهم الذى يعانى من عدم نضج انفعالى ومشكلات فى التفاعل الإجتماعى والتواصل ومشكلات سلوكية مختلفة كيف سيواجه التغيرات الجسمية والإنفعالية والعقلية المصاحبة لمرحلة المراهقة . ومن هنا تتحدد أهمية الدراسة الحالية في دراسة أهم المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم والتي تعوق تفاعلهم الاجتماعي وتوافقهم النفسي تمهيدا للتخطيط لمحاولة تقديم الحلول المناسبة لها وتهدف الدراسة الحالية الى دراسة المشكلات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية والانفعالية والجنسية والمهنية الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات للوقوف على أهم هذه المشكلات تمهيدا للتخطيط للتقليل من وجودها أو التخفيف من حدتها في مراحل مبكرة من الحياة وتكونت عينة البحث : من(٣٧) من أمهات المراهقين المصابينبالاوتيزم من الجنسين أدوات البحث: مقياس المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الأمهات من إعداد الباحثة ، نتائج البحث : أشارت النتائج الى ان هناك العديد من المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الأمهات وتصدرت المشكلات التواصلية والاجتماعية في الترتيب الأول لهذه المشكلات .

Abstract

Study of common problems in a sample of adolescents with Autism From the perspective of mothers D / Huda Amin Abdel Aziz Ahmed Teacher of Psychology in Center for Handicapped children- Azhar University Adolescence stage challenging for any child and have things troubling to parents, in particular, when this child has autistic, parents very concerned about their child, who is suffering from problems in emotion , social interaction , communication and behavior.Theimportance of the current study is determined in the study of the most common problems among a sample of adolescents with Autism for planning to try to provide appropriate solutions. The present study aims to study the problems of social and communicative, behavioral, emotional, sexual and vocational common among a sample of adolescents with Autism from the perspective of mothers to identify the most important problems in preparation for planning to reduce its presence or mitigation in the early stages of life, the researchsample: (37) of mothers of adolescents with Autism of gender,research tools: a measure of common problems among adolescents with Autism from the perspective of the mothers, the search results: The results indicated that there are Many Problems that are common among adolescents with Autism from the perspective of mothers and topped problems communicative and social the first order for these problems.

• **المقدمة** :

مرحلة المراهقة مرحلة مليئة بالتحديات لأي طفل فالتغير يكون سريع فيتغيرالجسم استجابة لزيادة معدلات الهرمونات الجنسية وتتغير عملية التفكير الخاصة بالطفل فتصبح أكثر تجريدا واتساعا وتتغير الحياة الاجتماعية فتتسع دائرة العلاقات الاجتماعية ويحتاج الطفل للتعامل مع كل هذه التغيرات ، ويميل المراهقون الى تنمية الاحساس بالهوية الذاتية والانفصال عن الوالدين والاهتمام بالاقران ويكون ولائهم لمجموعة من الاقران تدعم احساسهم بذاتهم وهويتهم ويميل المراهق الى المبالغة في نقاط القوة الخاصة به . ويكون من الأشياء المقلقة للوالدين هى مرور طفلهم بمرحلة المراهقة وما يصاحب ذلك من ظهور مظاهر واهتمامات جنسية وبوجه خاص عندما يكون هذا الطفل مصاب بالاوتيزم فينتاب الوالدين قلق بالغ بشأن طفلهم الذى يعانى من عدم نضج انفعالى ومشكلات فى التفاعل الإجتماعى والتواصل ومشكلات سلوكية مختلفة كيف سيواجه التغيرات الجسمية والإنفعالية والعقلية المصاحبة لمرحلة المراهقة حيث يمرالمراهق المصاب بالاوتيزم بنفس التغيرات الجسدية والجنسية التي يمر بها المراهق الطبيعي كما تنمو لديهالرغبة الجنسية التي تدفعه الى ممارسة العادة السرية من أجل اشباع رغباته حتى ولو كان ذلك أمام الناس وفي الاماكن العامة .

والاوتيزم هو اضطراب عصبي ارتقائي يندرج تحت اضطرابات طيف الاوتيزم التي تستمر مدى الحياة ويتميز بوجود مشكلات في التواصل الاجتماعي وقصور في اللغة ومشكلات في السلوك ويسبب العديد من التحديات لأسر هؤلاء الاشخاص وتعتبر المشكلات السلوكية واعراض الاوتيزم المصدر الرئيسي في احداث الضغط والتوتر لدى هؤلاء الأسر ، وتعتمد طبيعة المشكلات التي تواجه الاطفال المصابين بالاوتيزم عندما يصلون الى مرحلة المراهقة على كم التقدم الذي احرزه المراهق خلال مرحلة الطفولة . (Chantal, 2011)

وتشير الدراسات الحديثة الى انتشار اضطرابات طيف الاوتيزم بمعدل ١كل ١١٠طفل وتزداد المشكلات في مرحلة المراهقة حيث يظهر بوضوح الصعوبات في التفاعل الاجتماعي وعمل العلاقات مع الاقران(Shattuck,et al,2011) وتظهر العديد من السلوكيات التخريبية مثل العدوان ونوبات الغضب وسلوكيات إيذاء الذات (Didier et al,2010)

وقد أشارت الدراسات التتبعية على الأطفال المصابين بالأوتيزم إلى أنه على الرغم من التحسن الذي يظهر في اللغة والعلاقات الاجتماعية الشخصية عند تقدم هؤلاء الأطفال في العمر إلا أنه تبقى العديد من الصعوبات فحوالي نصف الاشخاص المصابين باضطرابات طيف الاوتيزم لا ترتقي لديهم اللغة بشكل طبيعي لمقابلة احتياجات التواصل وخاصة التعامل مع المفاهيم المجردة وعلى الرغم من أن العديد من الأشخاص المصابين بالأوتيزم يظهرون رغبة في الاجتماع بالآخرين وعمل صداقات فإن رغبتهم لعمل ذلك تكون محدودة جدا بنقص

تعاطفهم ومشاركتهم الوجدانية لمشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والاستقلال الاجتماعي الكامل لا يصل له إلا عدد محدود جدا من الأشخاص المصابين بالأوتيزم. (Bradley,2011)

وقد يتحسن بعض المراهقين المصابين بالاوتيزم في بعض المجالات والمهارات الا ان هذا التحسن لا يكون بالدرجة الكافية لتحقيق التكيف الاجتماعي ويكون هناك صعوبة في فهم واكتساب معايير التفاعل الاجتماعي وارتقاء التعاطف مع الآخرين .(Koller,2000) وهناك مخاطر مرتفعة لإصابة المراهقين المصابين بالاوتيزم بالاكتئاب عند دخول سن البلوغ كما تظهر النوبات الصرعية seizures في سن المراهقة وعادة ما تلاحظ بدايتها بزيادة المشكلات السلوكية مثل العدوان وإيذاء الذات ونوبات الغضب الشديد وعادة ما تحدث هذه النوبات الصرعية نتيجة التغيرات الهرمونية التي تحدث في الجسم .ويلاحظ ارتفاع معدل المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين المصابين بالاوتيزم .(Gray,et al,2012) كما يلاحظ زيادة في أعراض القلق وارتفاع معدل سلوكيات إيذاء الذات كما يشيع الشعور بالوحدة وتظهر الصعوبات في فهم الحالات العقلية للآخرين ومشكلات التعرف على الانفعال الوجهي.كما تظهر المشكلات الجنسية والتي تعد من المشكلات المقلقة للوالدين حتى قبل دخول الطفل مرحلة المراهقة . (Reaven et al,2012;Roeyers&Demurie,2010; Bronsard, Botbol& Tordjman, 2010; Kuusikko,et al,2009)

وبناء على ما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الاجابة على التساؤل التالي : **ما أهم المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات ؟**

- **أهمية الدراسة** :

- تتحدد أهمية الدراسة الحالية في دراسة أهم المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم والتي تعوق تفاعلهم الاجتماعي وتوافقهم النفسي تمهيدا للتخطيط لمحاولة تقديم الحلول المناسبة لها.
- قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة الوالدين وتبصرتهم بالطرق والاساليب المناسبة التي يجب اتباعها لتعديل وتشكيل السلوك لدى المراهق المصاب بالاوتيزم وكيفية التخطيط لهذه المرحلة من وقت مبكر.
- قد تتم الاستعانة بمقياس المشكلات الشائعة للمراهقين المصابين بالاوتيزم الذي أعدته الباحثة في بحوث ودراسات أخرى تتناول هذه المرحلة الهامة في حياة المصابين بالاوتيزم .

- **أهداف الدراسة** :

- تهدف الدراسة الحالية الى دراسة المشكلات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية والانفعالية والجنسية والمهنية الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات للوقوف على أهم هذه المشكلاتتمهيدا للتخطيط للتقليل من وجودها أو التخفيف من حدتها في مراحل مبكرة من الحياة.

- ارشاد أمهات هؤلاء المراهقين أو المهتمين بتعليم وتدريب هذه الفئة الى اسباب ظهور هذه المشكلات ومظاهرها وكيفية الحد منها في مراحل مبكرة.
- ارشاد الامهات أو المهتمين بتعليم وتدريب المراهقين المصابين بالاوتيزم الى ضرورةالتمهيد للطفل قبل دخول مرحلة المراهقة بالتغيرات الجسمية والجنسية التي ستحدث له واعداده لهذه المرحلة من الحياة .

- **الدراسات السابقة** :

بالاطلاع على الدراسات التي اجريت عن هذا الموضوع تبين أن هناك عدد ضخم من الدراسات التي تناولت المراهق المصاب بالاوتيزم الا ان أغلب هذه الدراسات كانت دراسات اجنبية وهناك عدد قليل من الدراسات التي تناولت مشكلات المراهقة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام ولم توجد . في حدود ما تم الاطلاع عليه دراسات عربية تناولت هذه المرحلة الهامة من حياة المصابين بالاوتيزم في مصر، وتنوعت هذه الدراسات فهناك دراسات تناولت مشاعر الضغط والتوتروالاحساس بعدم الفاعلية لدى أسر المراهقين المصابين بالاوتيزمحيث أشارت العديد من الدراسات الى أن أمهات المصابين بالاوتيزم يظهرون معدلات توتر أكثرمما يشير الى حاجة مثل هذه الأسر الى خدمات المساندة والتدريب والدعم.(Dillenburger, et al,2010;Smith, et al,2010) وتناولت دراسات أخرى أهم المشكلات الشائعة لدي المراهق المصاب بالاوتيزم حيث ركزت كل دراسة على أحد هذه المشكلات كما نلاحظ في:

دراسة (Sutton,et al ,2013) والتي تناولت الجانحين من المراهقين المصابين بالاوتيزم الذين ارتكبوا جرائم جنسية وناقشت كيفية التغلب على المشكلات الجنسية ودراسة(Waters &Healy, 2012) والتي بحثت العلاقة بين سلوك ايذاء الذات ومشكلات القصور الاجتماعي والمشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال والمراهقين المصابين بالاوتيزم وأشارت الى وجود علاقة بين سلوك ايذاء الذات واوجه القصور الاجتماعي والمشكلات السلوكية لديهم وتناولت دراسة (Reaven, etal, 2012) كيفية مواجهة المخاوف والقلق لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم منخلال العلاج المعرفي السلوكي و أشارت الى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض أعراض القلق لديهم وأشارت دراسة (Roeyers & Demurie,2010) الى ان الصعوبات في فهم الحالات العقلية للآخرين من السمات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم و دراسة

(Lasgaard;Nielsen&Eriksen, 2010) التي أشارت الى ان الشعور بالوحدة يشيع بين المراهقين المصابين بالاوتيزم واهتمتدراسة Bronsard ; Botbol.& (Tordjman ,2010) بدراسة العدوان لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم واشارت الى انه خلال مواقف التوتر والقلق مثل موقف سحب عينة من الدمفأن الافراد المصابين بالاوتيزم يعبرون عن التوتر من خلال سلوكيات ايذاء الذات في حين عبر أقرانهم من العاديين عن هذا التوتر والقلق من خلال التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي.

في حين اشارت دراسة (Kuusikko ,et al,2009) الى نقص القدرة على التعرف على الانفعال الوجهي لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم وكانت المجموعةالاكبر سنا (١٢ سنة فما فوق) ادائها ومهاراتها افضل من المجموعة الاصغر سنا في التعرف على الانفعال الوجهي.

ودراسة (Smith,et al, 2008) التي اشارت الىوجود علاقة ارتباطية دالة بين العلاقات الايجابية بين الام والمراهق المصاب بالاوتيزم وانخفاض المشكلات الداخلية والخارجية وانخفاض مستوى القصور في التبادل الاجتماعي وانخفاض السلوكيات التكراريةوارتباط المظاهر الايجابية من البيئة العائلية بانخفاض حدة المشكلات السلوكية والاعراض المرضية .و ألقت دراسة (Orsmond & Krauss,2004) الضوء على الحياة الاجتماعية لدى المراهقين والبالغين المصابين بالاوتيزم وأشارت الى ان عدد قليل جدا منهم لديه علاقات صداقة مع الاقران.وتناول عدد كبير من الدراسات دراسة النمو الجنسي والمشكلات الجنسية لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم وكيفية التعامل مع المشكلات السلوكية والجنسية خلال هذه المرحلة الحرجة وذلك نظرا لطبيعة المرحلة والتغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والعقلية التي تصاحب مرحلة المراهقة والتي تضاف الى المشكلات واوجه القصور المصاحبة للاوتيزم مثل دراسة (Hellemans , et al , 2010) والتي تناولت السلوك الجنسي لدي المراهقين المصابين بالاوتيزم والفئة البينية من المصابين بالتخلف العقلي البسيطو أشارت الى ظهور بعض السلوكيات الجنسية غير المعتادة مثل الاهتمامات الجنسية النمطية والاثارة من خلال الحواس لدى مجموعة المراهقين المصابين بالاوتيزم ولم تظهر في مجموعة المصابين بالتخلف العقلي البسيط وكانت مشكلات مجموعة المراهقين المصابين بالاوتيزم أكثر ارتباطا بالناحية القهرية في السلوك الجنسي .

ودراسة (Koller ,2000) والتي أكدت على ضرورة ممارسة المراهقين المصابين بالاوتيزم للعادة السرية بل وتعليمهم كيف يمارسوها وتعليمهم الوقت والمكان المناسب لممارستها بوضع لافتة عليها رمز ما أو اشارة او لون وتحدد خطوات لمواجهة المراهق المصاب بالاوتيزم عندما يقوم بممارسة العادة السرية في الاماكن العامة .

وناقشت دراسة (Realmuto,& Ruble,1999) آثار تناول العقاقير المخفضة للهرمونات الجنسية على التقليل من السلوك الجنسي عند المراهقين المصابين بالاوتيزم وأشارت لى ان هذه العقاقير نجحت في التقليل من مظاهر السلوك الجنسي الا انها لم تفلح في التقليل من السلوكيات المشكلة مثل السلوك العدواني والتخريبي لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- أغلب هذه الدراسات ركزت على أحد المشكلات التي يعاني منها المراهق المصاب بالاوتيزم ولم تجمع دراسة واحدة كل المشكلات التي يعاني منها المراهق المصاب بالاوتيزم لتظهر أمامنا الصورة واضحة عن
- احتياجات هذه الفئة خلال هذه المرحلة الحرجة من العمر.

- تناول عدد كبير من هذه الدراسات دراسة المشكلات الجنسية خلال مرحلة المراهقة مما يشير الى حاجة مثل هذه الاسر الى الارشاد والدعم والمعرفة بكيفية اعداد الطفل لمثل هذه التغيرات قبل دخول الطفل مرحلة المراهقة .
- عدد كبير من الدراسات التي تناولت مرحلة المراهقة لدى المصابين بالاوتيزم أهتم بدراسة مشاعر الضغط والتوتر والاحساس بعدم الفاعلية لدى أسر المراهقين مما يشير الى حاجة مثل هذه الاسر الى المساندة والتدريب والدعم نظرا لطول فترة وجود الاعاقة في الاسرة .

- **فروض الدراسة** :

من خلال الإطار النظري للبحث ونتائج الدراسات السابقة تم التوصل الى فروض الدراسة الحالية وهى :

- هناك مشكلات سلوكية شائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات .
- هناك مشكلات في التواصل والتواصل الاجتماعي لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات.
- هناك مشكلات جنسية تظهرلدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات
- هناك مشكلات مهنية تظهر لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات
- هناك مشكلات انفعالية تشيع تشيع لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات.
- هناك اختلاف في المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم باختلاف الجنس (ذكور و أناث) .
- هناك علاقة ارتباط دالة احصائيا بين المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم .
- تأتي المشكلات التواصلية والاجتماعية في مقدمة المشكلات التي يعاني منها المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات من حيث اهمية ايجاد الحلول .

- **اجراءات الدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لدراسة وبحث المشكلات الشائعة لدىعينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات .

- **عينة الدراسة** :

اشتملت العينة النهائية على عدد (٣٧) من أمهات المراهقين المصابين بالاوتيزم من الجنسين (ذكور و إناث) بمتوسط حسابي١٤,٠٨١سنةوانحراف معياري ٢,٠٥٩٩ ، وبلغ متوسط العمر الزمني للأمهات٥٠,٩٧٣ سنة وانحراف معياري٤,٥٦١ سنة وتم اختيارهم من الحالات المترددة على مركز معوقات الطفولة. جامعة الازهر وبعض الحالات من جمعية اباء وابناء .

- **أدوات الدراسة** :

مقياس المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم .

- تم الاطلاع على المقاييس المرتبطة بموضوع المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم فوجد أنها لا تفي باغراض الدراسة الحالية حيث انها تركز على بعض المشكلات السلوكية فقط بالاضافة الى تركيزها على مرحلة الطفولة .
- وقد تم اعداد المقياس الحالي في ضوء الخطوات التالية :

١. دراسة المقاييس المرتبطة بالموضوع والاطلاع على دراسات مختلفة تناولت هذا الموضوع أو احد الابعاد المتضمنة في المقياس وعمل دراسة استطلاعية على عينة من أمهات المراهقين العاديين وأمهات المراهقين المصابين بالاوتيزم كان الهدف منها هو الوقوف على أهم المشكلات الشائعة للاعتماد عليها في إعداد وصياغة المقياس وتم تحديد (٥)مشكلات شائعة يشكل كل منها أحد أبعاد المقياس وهي:

- **مشكلات في التواصل(اللفظي وغير اللفظي) والتواصل الاجتماعي وتتضمن**:

الصعوبة في التعبير باللغة اللفظية ورفض المشاركة في الانشطة الاجتماعية. وجود اهتمامات قهرية تكرارية . القلق عند التعامل مع الاقران. مشكلات في التواصل البصري . مشكلات في مبادأة المشاركة في اللعب . وجود المصادأة الفورية والمتأخرة . صعوبة فهم رأي الآخرين . صعوبة فهم التعليمات اللفظية مع أو بدون ايماءات . صعوبة في التعاون مع الآخرين واستخدام المجاملات الاجتماعية . صعوبةتقبل النقد الموجه للسلوك غير المناسب . صعوبة في القدرة على التعبير عن ما يريد.

- **مشكلات انفعالية وتتضمن** :

الاستجابات الانفعالية غير المناسبة . القصور في القدرة على فهم انفعالات الآخرين والصعوبة في التعبير عن الانفعالات المختلفة . نوبات الغضب . القلق الزائد والحزن . أعراض الاكتئاب . مشكلات في النوم والشهية .

- **مشكلات جنسية وتتضمن** :

عدم ادراك المراهق لجنسه . لمس الآخرين بشكل غير لائق . ممارسة العادة السرية . لمس الفرج في الماكن العامة . الاقتراب من الآخرين بشكل غير لائق . عدم معرفة أسماء أعضاءه ووظيفة كل منها . عدم معرفة المسافة الشخصية المناسبة .

- **مشكلات مهنية ومشكلات إدارة وقت الفراغ وتتضمن** :

مشكلات التدريب المهني للمراهق وعدم امتلاك المراهق للمهارات قبل المهنية . عدم توافر خدمات توجيه مهني مناسبة للمراهق في المجتمع . مشكلات إدارة المراهق لوقت الفراغ وممارسة الهوايات . نقص توافر فرص توظيف مناسبة في المجتمع .

- **مشكلات سلوكية وتتضمن** :

سلوك ايذاء الذات . العدوان . نوبات الغضب . عصيان الأوامر . استثارة الذات

٢. تم صياغة العبارات المخصصة للابعاد الخمسة بعد تحديد الابعاد اجرائيا وانتهت هذه الخطوة الى إعداد الصورة الأولية للمقياس .

٣. عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط كل مفردة بالبعد الخاص بها لقياس ما وضعت لقياسه وذلك على مقياس ثلاثي (مرتبط . مرتبط الى حد ما . غير مرتبط) وأسفرت عملية التحكيم عن بعض التعديلاتفي بعض الكلمات وأستقر الرأي على الإبقاء على العبارات التي حظيت بموافقة أكثر من ٩٠ ٪ وتم حذف عبارة واحدة وإضافة عبارتين وعدلت بعض الالفاظ .

٤. أصبح العدد الاجمالي للعبارات (٤٨) عبارة موزعة على خمس أبعاد كما يلي :

- مشكلات في التواصل والتواصل الاجتماعي (١٣ عبارة)
- مشكلات انفعالية (٩عبارات)
- مشكلات مهنية(٥عبارات)
- مشكلات جنسية (١٢عبارة)
- مشكلات سلوكية (٩)

جدول (١) : يوضح توزيع عبارات مقياس المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم على أبعادالمقياس

البعد	ارقام العبارات	اجمالي العدد
مشكلات سلوكية	١. ٦. ١١. ١٦. ٢١. ٢٦. ٣٠. ٣٤. ٣٨	٩
مشكلات اجتماعية وتواصلية	٢- ٧. ١٢.١٧.٢٢. ٢٧.٣١. ٣٥. ٣٩. ٤٢. ٤٤. ٤٦. ٤٨	١٣
مشكلات جنسية	٤. ٩. ١٤. ١٩.٢٤.٢٩.٣٣.٣٧.٤١.٤٣.٤٥.٤٦	١٢
مشكلات مهنية	٥. ١٠. ١٥ ـ ٢٠ ـ ٢٥	٥
مشكلات انفعالية	٣. ٨. ١٣. ١٨. ٢٣. ٢٨. ٣٢. ٣٦. ٤٠	٩
المجموع		٤٨

٥. أعدت طريقة الإجابة على المقياس حيث وضعت تعليمات شارحة للهدف من المقياس وكيفية الإجابة عليه والاستجابة على عباراته في مقياس رباعي متدرج (دائما . احيانا . نادرا . لا يحدث) وذلك ليعطي فرصة تحديد المشكلات بصورة أكثر دقة حيث ان :

- دائما : تعني أن المشكلة توجد لدى المراهق بصورة متكررة وفي أوقات كثيرة .
- احيانا : تعني تكرار المشكلة بدرجة متوسطة وفي بعض الاوقات .
- نادرا : تعني حدوث المشكلة بنسبة قليلة وفي أوقات متباعدة .
- لا يحدث : حيث لا تلاحظ المشكلة على المراهق مطلقا .

يختار الملاحظ إجابة واحدة على كل عبارة من عبارات المقياس وتعطى درجة كالتالي : (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وبذلك تكون الدرجة الكلية ما بين (٤٨ . ١٩٢) مع الاخذ في الاعتبار ان بعض العبارات تمت صياغتها بشكل ايجابي ومن ثم فأن دلالتها تكون أشد اذا كانت الاجابة عليها بـ (لا يحدث) ثم (نادرا) ثم (احيانا) ثم (دائما) وفي هذه الحالة يكون التقييم كالتالي :

- لا يحدث : ٤ تعني ان هذه المهارة غير موجودة عند الطفل .
- نادرا: ٣ تعني ان هذه المهارة موجودة بدرجة بسيطة ونادرا ما يمارسها الطفل.
- احيانا:٢ تعني ان هذه المهارة موجودة بدرجة متوسطة ويقوم بها الطفل في بعض الاوقات.

- دائما : اتعني ان الطفل يمتلك هذه المهارة ولا يعاني من اي مشكلات في هذه المهارة . وهذه العبارات هي: ٤ . ٥- ٨ . ١٠ . ١٥ . ٢٠ . ٢٢ . ٢٥ . ٢٧ . ٢٩ . ٣٢ . ٣٥ . ٣٧ . ٣٩ . ٤٢ . ٤٣ . ٤٤ . ٤٦ . ٤٨

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- **أولا** : **حساب الصدق تم حساب الصدق بطريقتين** :
- **الصدق الظاهري** (**المحكمين**)

والهدف منه معرفة صلاحية المظهر العام للمقياس ومدى مناسبته لعينة الدراسة ويظهر ذلك من خلال وضوح التعليمات ودقتها وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه وقد تم حساب هذا النوع من الصدق بطريقتين :**الأولى** : بتطبيقه على مجموعة استطلاعية من (١٥) من أمهات المراهقين الملتحقين باحدى جمعيات رعاية المصابين بالاوتيزم جمعية آباء وابناء من غير عينة الدراسة . وقد اتضح بعد التطبيق الاولى للقائمه ان عبارات القائمة واضحة ومفهومة بالنسبة لجميع الامهات ،**الثانية** : بعرض القائمة على مجموعة من الأساتذة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس أقروا صلاحية المقياس للتطبيق بنسبة موافقة تتراوح بين ٩٠ : ١٠٠٪وقد تم تعديل بعض العبارات ولم تحذف أي عبارة منالمقياس .

- **صدق الاتساق الداخلي** :

قامت الباحثة بحساب صدق مفردات مقياس المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهاتعن طريق استخدام الاتساق الداخلي لمفرداته من خلال الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد ذاته على العينة الاستطلاعية ويوضح صدق مفردات المقياس الجدول (٢).

جدول (٢) : يوضح الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات

السلوكية		الاجتماعية والتواصلية		الجنسية		المهنية		الانفعالية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٥٦٩**	١	٠,٨٤٥**	١	٠,٧٧٣**	١	٠,٦٥٤**	١	٠,٥٨٥**
٢	٠,٧٦٧**	٢	٠,٦٦٣**	٢	٠,٧٦٢**	٢	٠,٧٩٥**	٢	٠,٦١٩**
٣	٠,٧٦٢**	٣	٠,٥٦٢**	٣	٠,٦٧٧**	٣	٠,٦٢١**	٣	٠,٧٢٣**
٤	٠,٥٠٦**	٤	٠,٦٢٥**	٤	٠,٦٥٤**	٤	٠,٧٢٤**	٤	٠,٨٦٦**
٥	٠,٧٨٠**	٥	٠,٦٤١**	٥	٠,٧١١**	٥	٠,٨٦٢**	٥	٠,٤٣٤**
٦	٠,٥٧٠**	٦	٠,٨٩١**	٦	٠,٧٤٧**			٦	٠,٧٧٩**
٧	٠,٥٤١**	٧	٠,٦٠٧**	٧	٠,٨٩٨**			٧	٠,٦٢٧**
٨	٠,٧٧٥**	٨	٠,٥٧٢**	٨	٠,٨٨٨**			٨	٠,٧٤٤**
٩	٠,٥٩٩**	٩	٠,٨٨٧**	٩	٠,٧٦٤**			٩	٠,٧٣٣**
		١٠	٠,٧٣٤**	١٠	٠,٦٧٣**				
		١١	٠,٦٣٢**	١١	٠,٦٣٢**				
		١٢	٠,٧٠٣**	١٢	٠,٧٨٧**				
		١٣	٠,٦٦٢**						

كما تم حساب معامل الصدق الداخلي لأبعاد المقياس وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والمجموع الكلي للمقياس وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١ ويوضح الجدول (٣) معاملات الصدق الداخلي لأبعاد المقياس .

جدول (٣) : يوضح معاملات الصدق لأبعاد مقياس المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المشكلات السلوكية	٠,٨٦٠	٠,٠١
المشكلات الاجتماعية والتواصلية	٠,٩٢٠	٠,٠١
المشكلات الجنسية	٠,٨٨٢	٠,٠١
المشكلات المهنية	٠,٨٤٩	٠,٠١
المشكلات الانفعالية	٠,٨٨٧	٠,٠١

ومن الجدول (٣) يتضح وجود دلالات احصائية عند مستوى٠,٠١. مما يشير الى صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق .

- **ثانيا : الثبات**

تم حساب ثبات المقياسب طريقة إعادة التطبيق على عينة قدرها (١٥) من أمهات المراهقين المصابين بالاوتيزم من غير عينة الدراسة من المترددين على الجمعية بفاصل زمني مقداره (١٥ يوما) عن التطبيق الأول وعليه معامل الثبات بلغ (٠,٨٦٣)، وتم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٤ و ٠,٩٦ وبطريقة جاتمان وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٧ إلى ٠,٩٦ مما يشير إلى أن ثبات المقياس مقبول بدرجة مرتفعة، كما قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لأبعاد مقياس المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ لحساب الثبات وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٥ و٠,٩٧ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ويعرض الجدول التالي معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٤) : يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظرالامهات والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
المشكلات السلوكية	.759	٠,٠١
المشكلات الاجتماعية والتواصلية	.897	٠,٠١
المشكلات الجنسية	.844	٠,٠١
المشكلات المهنية	.999	٠,٠١
المشكلات الانفعالية	.863	٠,٠١
الدرجة الكلية	.978	٠,٠١

من الجدول (٤) يلاحظ أن قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى 0,01 وهومؤشر دال على ثبات المقياس .

مما سبق يتضح صلاحية المقياس للتطبيق من خلال ارتفاع مؤشرات صدق وثبات المقياس .

وقد تم حساب مدى الوزن النسبي للمشكلات الشائعة في ضوء الجدول (٥) :

جدول (٥) : مدى الوزن النسبيللمشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الأمهات

الاستجابة	القيمة لاختيار كل عبارة (الوزن)	المدى	
		من	الى
دائماً	٤	٤	٣,٢٥
أحياناً	٣	٣,٢٤	٢,٤٩
نادر	٢	٢,٤٨	١,٧٣
لا يحدث	١	١,٧٢	٠,٩٧

- **نتائج الدراسة** : للتحقق من الفرض الأول :

هناك مشكلات سلوكية شائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظرالامهات

تم تفريغ البيانات ومعاجتها احصائيا كما يظهر من الجدول (٦) :

جدول (٦) : يوضح الوزن النسبي للمشكلات السلوكية الشائعة

ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	العبارات	مدى الاستجابة								الوزن النسبي	كا٢	مستوى الاستجابة
		دائما		احيانا		نادرا		لا يحدث				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يظهرالسلبية واللامبالاة	6	16.2	31	83.8	–	–	–	–	٣,١٦	62.135	احيانا
٢	لديه اهتمام مبالغ فيه بأحد الموضوعات والحديث عنه بشكل تكراريمثل :الكمبيوتر. السيارات. الأعداد..	17	45.9	13	35.1	–	–	7	18.9	٣,٠٨	19.757	احيانا
٣	يوجد سلوكيات ايذاء الذات ضرب الذراع. ضرب الوجه. شد الشعر. خبط الرأس. عض	12	32.4	15	40.5	5	13.5	5	13.5	٢,٩٢	16.892	احيانا
٤	يلفت الانتباه اليه في بعض المواقف	15	40.5	12	32.4	2	5.4	8	21.6	٢,٩٢	27.973	احيانا
٥	يرفض اتباع التعليمات	3	8.1	30	81.1	2	5.4	2	5.4	٢,٩٢	23.730	احيانا
٦	يقوم بهز احد أعضاء الجسم او الجسم كله	4	10.8	19	51.4	12	32.4	2	5.4	٢,٦٨	56.730	احيانا
٧	يظهر عدوانا نحو الأخر(صفع الأخر. القرص. العض..)	6	16.2	18	48.6	5	13.5	8	21.6	٢,٥٩	33.108	احيانا
٨	يظهر عدوانا نحو نفسه عند الغض بمثل العض. ضرب الذراع. خب الرأس. شد الشعر	3	8.1	19	51.4	10	27.0	5	13.5	٢,٥٤	62.568	احيانا
٩	يتحرك كثير اولا يستقر في مكان	2	5.4	16	43.2	7	18.9	12	32.4	٢,٢٢	41.378	نادرا

ويتضح من الجدول (٦) وجود مشكلات سلوكية شائعة لدى المصابين بالاوتيزم في مرحلة المراهقة ؛ حيث سجل الوزن النسبي لسلوك(يظهر السلبية واللامبالاة)(٣,١٦) بمستوى استجابة (احيانا) وهو أعلى وزن نسبي في المشكلات السلوكية ثم جاءت الاهتمامات القهرية (٣,٠٨) وتساوت سلوكيات ايذاء الذات ولفت الانتباه ورفض اتباع التعليمات في الوزن النسبي حيث بلغ (٢,٩٢) ومستوى استجابة (استجابة)ثم تلى ذلك في الترتيب الحركات التكرارية القهرية والعدوان نحوالآخر ونحوالذات وعند الغضب وجاء سلوك الحركة الزائدة في الترتيب الأخير حيث بلغ الوزن النسبي(٢,٢٢) ومستوى الاستجابة (نادرا) وهو ما أكدته العديد من الدراساتفالمراهقين المصابين بالاوتيزم أكثر عرضه لظهور المشكلات السلوكية والنفسية وهو ما أكدته دراسة (Bradley,2011)حيث كشفت عن وجود سلوكيات قهرية ونمطية شائعة ومشكلات نفسية محددة مثل القلق والفوبيا لدى المراهقين المصابينبالاوتيزم كما يرتفع معدل سلوكيات ايذاء الذات (Hodgetts,et al,2013) و معظم السلوكيات العدوانية والقهرية التي يمارسها المراهقين المصابين بالاوتيزم تكون سلوكيات بديلة لعدم ممارسة الجنس وقد يحدث العدوان نتيجة عدم قدرة المراهق على فهم التوقعات البيئية والاجتماعيةوقد ترجع المشكلات السلوكية لنقص التفاعل الايجابي مع الأقران والقصور في فهم المشاعر والانفعالات وفهم المعايير الاجتماعية للسلوك المناسب، كما تنجم العديد من المشكلات السلوكية من نقص القدرة على التواصل فالسلوك غير المناسب يحمل رسالة يعجز المصاب بالاوتيزم عن نقلها والتعبير عنها كالسلوكياتالنمطية والتكرارية وسلوكيات ايذاء الذات .(Koller,2000)

- **وللتحقق من الفرض الثاني** :

هناك مشكلات في التواصل والتواصل الاجتماعي لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات.نعرض الجدول (٧) :

جدول (٧) : يوضح الوزن النسبي لمشكلات التواصل والتواصل الاجتماعي الشائعة

ترتيب العبارة ي ضوء الوزن النسبي	العبارات	مدى الاستجابة								الوزن النسبي	كا٢	مستوى الاستجابة
		دائما		احيانا		نادرا		لا يحدث				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يوجد لديه صعوبات في التعبير باللغة اللفظية	36	97.3	1	2.7	—	—	—	—	٣,٩٧	33.595	دائما
٢	يفهم انه قد يكون للآخر رأي مختلف عنه	30	81.1	4	10.8	2	5.4	1	2.7	٣,٧٠	20.405	دائما
٣	يطلب من الآخرين ان يشاركوه في اللعب	26	70.3	6	16.2	3	8.1	2	5.4	٣,٥١	29.432	دائما
٤	يستخدم المجاملات الاجتماعية (من فضلك ،شكرا)	24	64.9	8	21.6	3	8.1	2	5.4	٣,٤٦	21.270	دائما
٥	يفضل البقاء بمفرده	20	54.1	14	37.8	1	2.7	2	5.4	٣,٤١	26.243	دائما
٦	يتقبل النقد الموجه لسلوكه غير المناسب	22	59.5	9	24.3	4	10.8	2	5.4	٣,٣٨	191.737	دائما
٧	توجد لديه مصداة (تكرار ما يسمع)فورية أو متأخر	26	70.3	3	8.1	—	—	8	21.6	٣,٢٧	18.243	دائما
٨	يرفض المشاركة في الانشطة الجماعية لعب الكرة، لعب جماعي...	16	43.2	13	35.1	1	2.7	7	18.9	٣,٠٣	17.811	احيانا
٩	يقوم باصدار اصواتغير مفهومةويكررها	3	8.1	29	78.4	4	10.8	1	2.7	٢,٩٢	31.865	احيانا
١٠	القدرةعلى الاتصال البصريمع الآخرينجيدة	16	43.2	6	16.2	8	21.6	7	18.9	٢,٨٤	23.216	احيانا
١١	يفهم التعليمات اللفظية مع أو بدون الايماءات	11	29.7	11	29.7	13	35.1	2	5.4	٢,٨٤	26.811	احيانا
١٢	يتعاون مع الاخرين عندما يطلب منه ذلك	5	13.5	14	37.8	15	40.5	3	8.1	٢,٥٧	33.108	احيانا
١٣	يستطيع التعبير عن ما يريد بالإشارة أو بنظام تبادل الصور PECS	9	24.3	1	2.7	8	21.6	19	51.4	٢	21.270	نادرا

ويظهر من الجدول (٧) ان هناك العديد من مشكلات التواصل والتواصل الاجتماعي الشائعة لدى المصابين بالاوتيزموكان أكثر هذه المشكلات شيوعا مشكلات التعبير باللغة اللفظية حيث حصلت على أعلى وزن نسبي وبلغ (٣,٩٧) و مستوي الاستجابة عند (دائما) وهو ما يشير الى شيوع مشكلات التعبير اللفظي عند المراهقين المصابين بالاوتيزم وهو ما يتفق مع ما وجده (Bradley,2011) من ان حوالي نصف الاشخاص المصابين باضطراب طيف الاوتيزم لا ترتقي اللغة لديهم بشكل طبيعي لمقابلة احتياجات التواصل .

كما ان القصور في التواصل هو احد المعايير التشخيصية اللازمة لتشخيص حالات الاوتيزم تبعا لدليل التشخيص الاحصائي الخامس لتشخيص الامراض العقلية (DSM5, 2013) الذي تصدره الجمعية الامريكية النفسية (APA) وهو من أكثر المشكلات التي تهم أسر المصابين بالاوتيزم ومن أكثر المشكلات التي تتجه الجهود لمحاولة التغلب عليها منذ السنوات الأولى من عمر الطفل المصاب بالاوتيزم

وجاءت مشكلة (يفهم انه قد يكون للآخر رأي مختلف عنه) في الترتيب التالي حيث بلغ الوزن النسبي (٣,٧٠) ومستوى استجابة (دائما) وهي مشكلة تشيع لدي المصابين بالاوتيزم حيث يصعب عليهم تصور ذلك وظهر ذلك في العديد من الدراسات مثل دراسة (Roeyers & Demurie,2010) والتي أشارت الى ان الصعوبات في فهم *الحالات العقلية للآخرين من السمات الشائعة لدى* المراهقين المصابين بالاوتيزم .

ثم جاء في الترتيب تبعا للوزن النسبيالمشكلات الخاصة بقصور التفاعل الاجتماعي مثل عدم القدرة على مبادأة التفاعل الاجتماعي واستخدام المجاملات الاجتماعية والرغبة في العزلة عن الآخرين وعدم القدرة على تقبل النقد وبمستوى استجابة (احيانا) وكل هذه المشكلات تتفق مع صعوبات التفاعل الاجتماعي الشائعة لدى المصابين بالاوتيزم فأهم ما يميز اضطراب الاوتيزم هو القصور في الوظيفة الاجتماعية Social Functioning وتشمل الانتباه الاجتماعي والتعرف الاجتماعي والتواصل الاجتماعي وايضا الاهتمام بالمعلومة الاجتماعية مثل معرفة الحالة العقلية للآخرين وفهم الانفعالات والعلاقات الاجتماعية (Watson,Leekman&Findly,2013) والعديد من المصابين بالاوتيزم لا يستطيعون إقامة علاقات صداقة مع الاقران.

(Kuo; Orsmond & Cohen, 2013) والمشكلات الخاصة بقصور التفاعل الاجتماعي هيالمعيار الأول لتشخيص اضطراب طيف الاوتيزم (تبعا لـ DSM 5) والتي تظهر منذ العام الآول من حياة الطفل وتستمر معه خلال مراحل الحياة المختلفة وان أختلفت مظاهر أو أشكال هذا القصور من مرحلة عمرية الى أخرى.

ثم تأتي مشكلات التواصل الأخرى متمثلة في ظهور المصاداة (الفورية والمتأخرة) وإصدار وتكرار الاصوات غير المفهومة وقصور القدرة على الاتصال

البصري الجيد مع الآخرين وفهم التعليمات اللفظية مع أو بدون الايماءات وهي من المشكلات الشائعة والناتجة عن القصور في القدرة على التعبير اللفظي فيستخدم المصاب بالاوتيزم المصاداة واصدار وتكرار أصوات غير مفهومة للتغلب على نقص عدد المفردات اللفظية التي يمتلكهاأوللتعبير احيانا عن ما يريد وينضم الى هذه الصعوبات الصعوبة في فهم ايماءات الآخرين ثم جاء في الترتيب الأخير لهذه المشكلات من حيث الوزن النسبي عدم القدرة على التعبيرعن ما يريد بأي وسيلة كالإشارة أو استخدام الصور كما في نظام بيكس (الوزن النسبي ٢ ومستوى الاستجابة نادرا) وهو ما يشير الى قلة شيوع مثل هذه المشكلة نظرا لتدريب العديد من المصابين بالاوتيزم على الاشارة او التعبير باستخدام الصور وهو منحى اصبح منتشرا في معظم مراكز رعاية المصابين بالاوتيزم.

- **وللتحقق من الفرض الثالث** :

هناك مشكلات جنسية تظهر لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات. نعرض الجدول (٨):

جدول (٨) : يوضح الوزن النسبي للمشكلات الجنسية الشائعة

ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	العبارات	مدى الاستجابة								الوزن النسبي	كا٢	مستوى الاستجابة
		دائما		احيانا		نادرا		لا يحدث				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	يعرف من هو الشخص المسموح له بتقبيله أو لمسه	16	43.2	9	24.3	6	16.2	6	16.2	٢.٩٥	19.973	احيانا
٢	يظهر قلقا عند التعامل مع الاقران من نفس العمر	13	35.1	14	37.8	2	5.4	8	21.6	٢.٨٦	38.351	احيانا
٣	مدرك لضرورة وجود مسافة بينه وبين الأخر	15	40.5	8	21.6	8	21.6	6	16.2	٢.٨٦	11.730	احيانا
٤	يعلم أسماء أعضاء جسمه ووظيفة كل منها	13	35.1	7	18.9	11	29.7	6	16.2	٢.٧٣	16.297	احيانا
٥	يمارس العادة السرية	17	45.9	5	13.5	1	2.7	14	37.8	٢.٦٨	12.189	احيانا
٦	يلمس الآخرين بشكل غير لائق	8	21.6	11	29.7	2	5.4	16	43.2	٢.٣٠	25.378	نادرا
٧	يلمس الفرج في الاماكن العامة	4	10.8	17	45.9	2	5.4	14	37.8	٢.٣٠	16.514	نادرا
٨	يقترب من الاخرين بشكل غير لائق	2	5.4	18	48.6	2	5.4	15	40.5	٢.١٩	17.595	نادرا
٩	يمارس العادة السرية في أي مكان	9	24.3	7	18.9	1	2.7	20	54.1	٢.١٤	11.541	نادرا
١٠	يخلع بعض الملابس في الأماكن العامة	4	10.8	12	32.4	——	——	21	56.8	١.٩٧	14.135	نادرا
١١	يدرك جنسه (ذكر - انثى)	6	16.2	4	10.8	3	8.1	24	64.9	١.٧٨	26.811	نادرا
١٢	يتحدث عن موضوعات غير لائقة	——	——	——	——	2	5.4	35	94.6	١.٠٥	14.351	لا يحدث

ويظهر من الجدولان (٧)، (٨) هناك العديد من المشكلات الجنسية الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم حيث جاء في الترتيب الأول لهذه المشكلات (تبعا للوزن النسبي) عدم معرفة المراهق المصاب بالاوتيزم بالشخص المسموح له بالاقتراب منه حيث سجل الوزن النسبي (٢,٩٥)بمستوى استجابة (احيانا) وهو من الاشياء الشائعة لدى المصابين بالاوتيزم وقد يرجع الى عدم معرفة المعايير الاجتماعية المناسبة ونقص الوعي بالمسافة الشخصية المناسبة ونقص الوعي بحدود الجسم وعدم فهم معنى الخصوصية ، ثم جاء القلق عند التعامل مع الأقران من نفس العمر في الترتيب الثاني حيث بلغ الوزن النسبي (٢,٨٦) وبمستوى استجابة احيانا وغالبا ما يحدث التفاعل مع الأقران لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم مستويات مرتفعة من القلق أكثر بكثير من التفاعل مع الصغار أو الاشخاص الأكبر سنا وذلك لأنهم يكونون أقل نقدا وأكثر تقبلا لهم ولذلك عادة ما يلاحظ الوالدين أن المصاب بالاوتيزم يفضل التفاعل مع الاطفال الأصغر سنا أو كبار البالغين أكثر من الأقران

(Ozbayrak,2013)ثم جاء بعد ذلك في ترتيب المشكلات الجنسية الشائعة تبعا للوزن النسبي (عدم ادراك المراهق المصاب بالاوتيزم بضرورة وجود مسافة بينه وبين الآخر وعدم علم المراهق باسماء اعضاء الجسم ووظيفة كل عضو) وكل هذه المشكلات ترجع الى عدم معرفة المراهق المصاب بالاوتيزم بمعايير السلوك المقبول ، ويتوقف الأمر على درجة ادراكه للمعايير الاجتماعية المقبولة وقدرته على فهم وتفسير الرموز الاجتماعية ، ولذلك يجب تقنين التواصل المادي الجسدي بين الطفل المصاب بالاوتيزم ذوالعشر سنوات وما بين الآخرين حتى يتم إعداده لنوع التواصل المناسب لمرحلة المراهقة وتدريب الطفل على عدم إظهار الجسد أمام الآخرين وإذا لم يتم تدريب الطفل على التصرف السليم ودرجة القرب الجسمي من الآخرقد يؤدي ذلك للعديد من المشكلات ، ومن الأفضل أن نبدأ منذ مرحلة الطفولة في تعليم الأطفال المصابين بالاوتيزم الوعي بالجسم (ما هي أعضاء الجسم ووظيفة كل عضو ، وكيف يختلف الذكور عن الاناث وتكرار هذه المعلومات هام وفعال ويمكن الاستعانة بالصور (يمكن استخدام صورة توضح التغيرات الجسمية التي تطرأ على الفتاة عند البلوغ وكذلك الشاب نعرض له صور للتغيرات التي سوف تطرأ على مظهره يتسع صدره ، ويظهر الشارب والحية ، ويتغير صوته ...الخ) وبدون تعليم المراهق لهذه التغيرات التي يطرأ عليه يشعر المراهق بالقلق البالغ وكأن شئ ما خطأ حدث له ولابد من إعداد الفتاة بما سوف يحدث خلال مرحلة الحيض وانه أمر طبيعي وكيفية العناية بالجسم والنظافة الشخصية خلال هذه الفترة والذكور ايضا يكونوا في حاجة الى فهم ومعرفة التغيرات التي تطرأ على أجسامهم ولذلك فالتربية الجنسية هامة وتساعد على حل العديد من المشكلات مثل انخفاض تقدير الذات والحساسية والايذاء الجنسي Sexual Abuse وهو من الموضوعات الهامة التي يجب ان تتضمن في التربية الجنسية هي تدريب المراهق كيف يحمي نفسه ويحافظ على جسمه والفرق بين اللمسة الحانية واللمسة غير المقبولة وعلى الرغم من ذلك فان لديهم قصور في القدرة على فهم

وتفسير نوايا وايماءات الآخرين ولذلك لابد من مراقبة الوالدين لهم والاشراف عليهم .بالاضافة الى التربية الجنسية فمن الاشياء الهامة التي يحتاجها المراهق تعليمه كيف يقيم علاقات صحية تبادلية مع الآخرين وخاصة في مواقف الوفاة والزواج والأحداث العائلية فهم لا يجيدون التواصل الاجتماعي والتكيف مع التغيير وفهم حاجات الآخرين وقراءة الايماءات وفهم التواصل غير اللفظي وتبادل الاحاديث التلقائية .(Wortel ,2010)

ثم جاء بعد ذلك في الترتيب تبعا للوزن النسبي (ممارسة العادة السرية) حيث بلغ الوزن النسبي لها (٢,٦٨) وبمستوى استجابة (احيانا) والعادة السرية Masturbation هي أحد أكبر المشكلات شيوعا لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم وهي أحد الوسائل للحصول على اللذة الجنسية من أنفسهم دون الحاجة الى القلق من حاجات الشخص الآخر كما لا يكون المراهق مهدد بالرفض من الجنس الآخر فتحقق لهم هذه الممارسة الاشباع ومعظم الاشخاص المصابين بالاوتيزم يمارسون سلوكيات طقوسية قهرية في ممارسة العادة السرية وعادة ما يمارسها المراهق المصاب بالاوتيزم في أي زمان ومكان وكثير منهم يلمسون الآخرين في أماكن حساسة في الاماكن العامة وهذا السلوك لا يعني (انحراف جنسي) ولكنه يعني إنهم بحاجة الى تعلم معنى الخصوصية والتي تتضمن مجموعة من السلوكيات كجزء من التربية الجنسية .فالمصابين بالاوتيزم يستجيبون تبعا للعمر الاجتماعي الانفعالي بدلا من العمر الزمني الحقيقي وبالتالي قد يتصرفون تصرفات غير لائقة ، فالمراهق المصاب بالاوتيزم قد يتصرف كطفل في الخامسة من عمره يضرب الجنس الآخر وهو سلوك غير مقبول من مراهق وهذا التصرف والخلط قد يحدث مشكلات خطيرة . (Wortel ,2010)

والمشكلات الجنسية من المشكلات المقلقة للوالدين حتى قبل دخول الطفل مرحلة المراهقة وقد أشارت دراسة (Helleman& Rogers,2010) الى وجود بعض السلوكيات الجنسية الشاذة والاهتمامات الجنسية النمطية لدى مجموعة المصابين بالاوتيزم وظهور الإثارة الحسية ذات الطابع الجنسي بل ان المشكلات الجنسية لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم كانت أكثر ارتباطا بالطبيعة القهرية . ونستطيع التغلب على المشكلات الجنسية لدى المراهقين باستخدام التعليم البصري والنمذجة والتغذية الراجعة .(Sutton.et al,2013)

وعلى الوالدين أن يمضوا الوقت الكافي مع المراهق لتعليمه التغيرات التي ستطرأ عليه خلال مرحلة البلوغ ولتكوين مفهوم جيد عن صورة الجسم وتقدير الذات Self- esteem وكيفية التعامل مع المشاعر ولتعليم المراهق السلوكيات الاجتماعية المقبولة وذلك يسهل مرور مرحلة المراهقة بسلام بل ان المرهق يحتاج للمساندة والدعم الاسري في هذه المرحلة العمرية أكثرمن أي مرحلة أخرى وقد يلاحظ الوالدين زيادة في معدل السلوك غير المناسب والعدوان كوسيلة للتعبير عن التشويش والخلط وعدم الفهم الذي يشعر به المراهق ونستطيع أن نقلل من مثل هذه المشاعر بتعليم المراهق المصاب بالاوتيزم المهارات

الاجتماعية والسلوكيات الجديدة التي تساعد المراهق على بناء الثقة بالنفس وبناء علاقات مع الأقران.(Ozbayrak,2013)

- **وللتحقق من الفرض الرابع** :

هناك مشكلات مهنية تظهر لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات.

نعرض الجدول (٩) :

جدول (٩) : يوضح الوزن النسبي للمشكلات المهنية

ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	العبارات	مدى الاستجابة						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الاستجابة
		دائما		احيانا		نادرا	لا يحدث			
		ك	%	ك	%	ك	% ك %			
١	تم توجيهه مهنيا الى أحد المهن المناسبة لمهاراته	36	97.3	1	2.7	——	—— ——	٣.٨٧	24.716	دائما
٢	توجد فرص توظيف تناسبه في المجتمع	27	73.0	3	8.1	7	18.9 ——	٣.٥٤	22.223	دائما
٣	يعرف كيف يقضي أوقات الفراغ في أشياء مفيدة	14	37.8	12	32.4	10	27.0 1 2.7	٣.٠٥	37.855	احيانا
٤	تم تدريبه مهنيا على أحد المهن	17	45.9	2	5.4	12	32.4 6 16.2	٢.٨١	18.881	احيانا
٥	لديه هوايات يمارسها (الرسم، الرياضة ..)	9	24.3	5	13.5	16	43.2 7 18.9	١.٨٩	31.515	نادرا

ويتضح من الجدول (٩) وجود العديد من المشكلات المهنية لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم وابرز هذه المشكلات غياب التوجيه المهني حيث سجل الوزن النسبي(٣.٨٧) وبمستوى استجابة (دائما) وهومايعكس الواقع فلا يوجد في مصر توجيه مهني واضح للمصابين بالاوتيزم بل تركز أغلب البرامج التدريبية والتعليمية على مرحلة الطفولة وتتجاهل مرحلة المراهقة ومشكلات التأهيل والتوجيه المهني ويفتقر العاملين في مجال المصابين بالاوتيزم الى المعلومات العلمية والمهنية اللازمة لمواجهة احتياجات ومشكلات المصابين بالاوتيزم في مرحلة المراهقة وكأن الطفل المصاب بالاوتيزم سيظل طفلا مدى الحياة ، ثم جاء في الترتيب بعد ذلك تبعا للوزن النسبي مشكلة عدم توافر فرص عمل مناسبة حيث بلغ الوزن النسبي(٣.٥٤) وبمستوى استجابة (دائما) وذلك نتيجة طبيعية لعدم وجود استراتيجية واضحة عن عدد المصابين بالاوتيزم في مرحلة المراهقة في مصر وعدم وجود تحديد واضح لقدراتهم ومن ثم التخطيط

لتوفيروتوجيه كل حالة الى العمل المناسب لقدراتها ومهاراتها ، وجاء في الترتيب بعد ذلك مشكلة عدم تدريب المراهق على كيفية إدارة أوقات الفراغ وقضائها في أشياء مفيدة وعدم وجود تدريب مهني أو وجود هوايات يمارسها المراهق المصاب بالاوتيزم وهذا يرجع الى ضعف الخدمات المقدمة وطول سنوات الاعاقة وعدم توافر الوعى لدى أسر هؤلاء المراهقين مما يجعلهم لا يثقون في قدرة المراهق على إدارة وقت الفراغ وتوفير خبرات متنوعة تسمح له باكتشاف هوايات وممارستها .

- **وللتحقق من الفرض الخامس** :

هناك مشكلات انفعالية تشيع لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات. نعرض الجدول (١٠):

جدول (١٠) : يوضح الوزن النسبي للمشكلات الانفعالية

ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	العبارات	مدى الاستجابة						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الاستجابة
		دائما		احيانا		نادرا	لا يحدث			
		ك	%	ك	%	ك	% ك			
١	الاستجابات الانفعالية غير مناسبة للموقف (مثلا يضحك في موقف حزين)	25	67.6	8	21.6	2	5.4 2	٣.٥١	21.720	دائما
٢	يظهر الانفعال والغضب لأتفه الاسباب	18	48.6	12	32.4	4	10.8 3	٣.٢٢	35.371	احيانا
٣	عدم القدرة على النوم أو الاستيقاظ في منتصف الليل وصعوبة العودة الى النوم مرة أخرى.	8	21.6	21	56.8	3	8.1 5	٢.٨٦	19.519	احيانا
٤	يدخل في نوبات غضب وصراخ بدون سبب واضح	5	13.5	22	59.5	8	21.6 2	٢.٨١	19.997	احيانا
٥	يوجد اضطراب في شهيته للطعام (يأكل أكثر أو أقل من عادته)	—	—	26	70.3	11	29.7 —	٢.٧٠	18.175	احيانا
٦	ينام ساعات قليلة	—	—	27	73.0	7	18.9 3	٢.٦٥	16.565	احيانا
٧	يبدو عليه الحزن	5	13.5	21	56.8	3	8.1 8	٢.٦٢	22.221	احيانا
٨	يعبر عن المشاعر المختلفة (الغضب - الفرح - الحزن ..)	12	32.4	8	21.6	5	13.5 12	٢.٥٤	23.373	احيانا
٩	يستطيع فهم انفعالات الآخرين من تعبيرات الوجه (الحزن - الفرح - الغضب ..)	11	29.7	5	13.5	11	29.7 10	٢.٤٦	15.551	نادرا

باستقراء بيانات الجدول (١٠) يتضح ان هناك مشكلات انفعالية شائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم وكانت أبرز هذه المشكلات الاستجابات الانفعالية

غير المناسبة للموقف حيث بلغ الوزن النسبي (٣,٥١) بمستوى استجابة (دائما) وهي من السمات الشائعة للاطفال والمراهقين المصابين بالاوتيزم حيث يتميز الاوتيزم بقصور واضح في المعالجة الانفعالية ويعاني المصابين بالاوتيزم من صعوبات في فهم وتفسير الانفعالات الوجهية (Poljac;Poljac&Wagemans,2013) وهناك علاقة ارتباطية بين القدرة على التعرف على الانفعال والمهارات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي للمراهق المصاب بالاوتيزم

(William & Gray,2013; Mazzone, et al,2013) وهناك مخاطر مرتفعة لإصابة المراهقين المصابين بالاوتيزم بالاكتئاب في مرحلة المراهقة وهو ما يستوجب ملاحظة دقيقة للاعراض الاكلينيكية للاكتئاب Strang,et (al,2012)

- **وللتحقق من الفرض السادس** :

هناك اختلاف في المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم باختلاف الجنس (ذكور و أناث) . نعرض الجدول (١١) :

جدول (١١): يوضح الاختلاف في المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم باختلاف الجنس (ذكور وأناث)

الابعاد	عينةالدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المشكلات السلوكية	إناث	7	24.8571	4.63424	1.75158	٣٥	٠,١٥٠	غير دالة
	ذكور	30	25.0667	2.98194	.54442			
المشكلات الاجتماعية والتواصلية	إناث	7	41.7143	3.86067	1.45920	٣٥	٠,٥٢١	غير دالة
	ذكور	30	40.7000	4.78611	.87382			
المشكلات الجنسية	إناث	7	26.2857	5.05682	1.91130	٣٥	٠,٦٩٢	غير دالة
	ذكور	30	28.1667	6.72660	1.22810			
المشكلاتالمهنية	إناث	7	16.4286	1.81265	.68512	٣٥	٠,٦٢٠	غير دالة
	ذكور	30	15.6667	3.11097	.56798			
المشكلات الانفعالية	إناث	7	26.1429	2.79455	1.05624	٣٥	٠,٥٥٢	غير دالة
	ذكور	30	25.2000	4.28631	.78257			
المجموع الكلي	إناث	7	135.4286	9.82950	3.71520	٣٥	٠,١٠٢	غير دالة
	ذكور	30	134.8000	15.47724	2.82574			

باستقراء بيانات الجدول (١١) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم باختلاف الجنس (ذكور وأناث)

- **وللتحقق من الفرض السابع** :

هناك ارتباط بين المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم

جدول (١٢) : يوضح الارتباطات بين المشكلات الشائعة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم والمجموع الكلي للمقياس

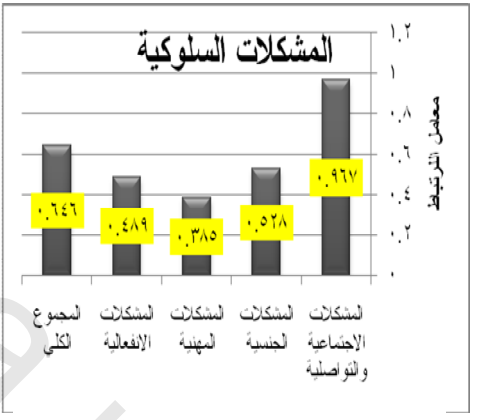
		المشكلات السلوكية	المشكلات الاجتماعية والتواصلية	المشكلات الجنسية	المشكلات المهنية	المشكلات الانفعالية	المجموع الكلي
المشكلات السلوكية	قيمة معامل الارتباط	-					
	مستوى الدلالة						
المشكلات الاجتماعية والتواصلية	قيمة معامل الارتباط	.397(*)					
	مستوى الدلالة	.015					
المشكلات الجنسية	قيمة معامل الارتباط	.528(**)	.463(**)	-			
	مستوى الدلالة	.001	.004				
المشكلات المهنية	قيمة معامل الارتباط	-.385(*)	-.127	.011	-		
	مستوى الدلالة	.019	.456	.946			
المشكلات الانفعالية	قيمة معامل الارتباط	.489(**)	.670(**)	.499(**)	-.148	-	
	مستوى الدلالة	.002	.000	.002	.382		
المجموع الكلي	قيمة معامل الارتباط	.646(**)	.775(**)	.852(**)	.037	.794(**)	-
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.826	.000	

** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

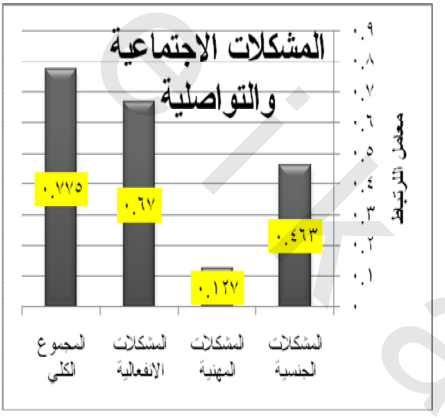
- **باستقراء بيانات الجدول (١٢) يتضح ان :-**

- هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين المشكلات السلوكية وكل من المشكلات (الجنسية . الانفعالية . المجموع الكلي للمقياس) ويشير ذلك الى الارتباط الواضح بين وجود المشكلات السلوكية والمشكلات الجنسية والمشكلات الانفعالية وغيرها من المشكلات التواصلية والاجتماعية (المجموع الكلي للمقياس) حيث تكون معظم المشكلات السلوكية ذات صلة بالسلوكيات الجنسية غير المناسبة وعدم معرفة معايير السلوك المناسب كما تظهر نوبات الغضب والصراخ غير المبررة والسلوكيات القهرية والنمطية نتيجة لوجود مشكلات انفعالية ومشكلات التواصل والتواصل الاجتماعي التي تشيع لدى معظم المصابين بالاوتيزم .
- هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين المشكلات الاجتماعية والتواصلية وكل من المشكلات (الجنسية . الانفعالية . المجموع الكلي للمقياس) ويدل ذلك على الارتباط الواضح بين وجود المشكلات الاجتماعية والتواصلية والتي تنعكس بوضوح في ظهور مشكلات جنسية لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم لا ترجع الى انحراف جنسي ولكن ناتجة عن عدم قدرة المراهق على فهم معايير السلوك المقبول . ـ هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين المشكلات الجنسية وكل من المشكلات (الانفعالية . المجموع الكلي للمقياس)
- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المشكلات السلوكية والمشكلات (الاجتماعية والتواصلية ـ المشكلات المهنية) وهذا الارتباط الملاحظ بين المشكلات المختلفة لدى المراهقين المصابين بالاوتيزم يرجع الى التداخل والتأثير المتبادل بين المشكلات الاجتماعية والتواصلية والانفعالية والسلوكية والجنسية والمهنية فنجد أكثر المشكلات ارتباطا

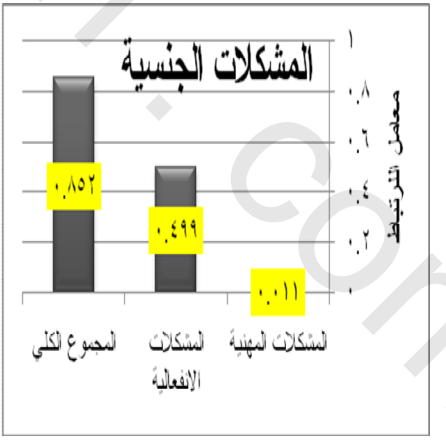
بالمشكلات السلوكية المشكلات الاجتماعية والتواصلية حيث يسبب قصور التفاعل الاجتماعي وقصور القدرة على التواصل المصاحب للاوتيزم العديد من المشكلات السلوكية الناتجة عن عدم فهم المراهق للرموز الاجتماعية ومعايير السلوك الاجتماعي المناسب وعدم القدرة على التواصل ، كما نلاحظ ان أكثر المشكلات ارتباطا بالمشكلات الاجتماعية والتواصلية المشكلات الانفعالية التي ارتبطت بدورها بوجود المشكلات المهنية حيث تعيق المشكلات الانفعالية المراهق المصاب بالاوتيزم على اكتساب المهارات المهنية وقبل المهنية كما ارتبطت المشكلات الجنسية بالمجموع الكلي للمقياس والمشكلات الانفعالية مما يشير الى العلاقة التبادلية الوثيقة بين المشكلات المختلفة ويوضح ذلك الأشكال (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) :



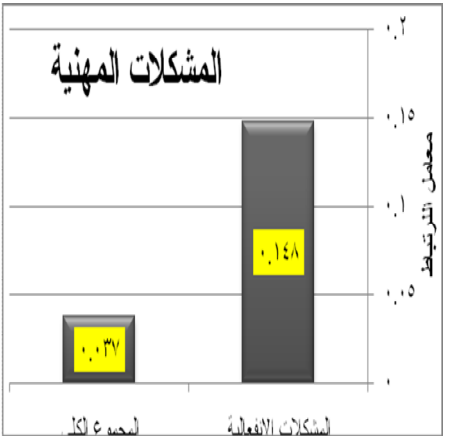
شكل (١) : يوضح العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية وبعض المشكلات الشائعة



شكل (٢) : يوضح العلاقة الارتباطية بين المشكلات الاجتماعية والتواصلية وبعض المشكلات الشائعة



شكل (٣) : يوضح العلاقة الارتباطية بين المشكلات الجنسية وبعض المشكلات الشائعة



شكل (٤) : يوضح العلاقة الارتباطية بين المشكلات المهنية وبعض المشكلات الشائعة

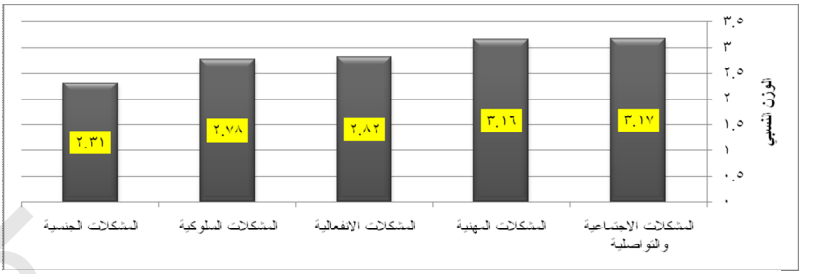
وللتحقق من الفرض الثامن :تأتي المشكلات التواصلية والاجتماعية في مقدمة المشكلات التي يعاني منها المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات من حيث اهمية ايجاد الحلول .نعرض للجدول (١٣) :

جدول (١٣): يوضح ترتيب المشكلات الشائعة لدى عينة المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات من حيث اهمية ايجاد الحلول .

الترتيب	البعد	الوزن النسبى	مستوى الاستجابة
١	المشكلات الاجتماعية والتواصلية	٣,١٧	أحياناً
٢	المشكلات المهنية	٣,١٦	أحياناً
٣	المشكلات الانفعالية	٢,٨٢	أحياناً
٤	المشكلات السلوكية	٢,٧٨	أحياناً
٥	المشكلات الجنسية	٢,٣١	نادراً

ويظهر من الجدول (١٣) وجود المشكلات الاجتماعية والتواصلية في الترتيب الأول تبعا للوزن النسبي حيث بلغ (٣,١٧) ومستوى الاستجابة عند (احيانا) وجاء في الترتيب الثاني تبعا للوزن النسبي المشكلات المهنية ثم المشكلات الانفعالية ثم السلوكية وجاءت المشكلات الجنسية في الترتيب الأخير من حيث الوزن النسبي ومستوى الاستجابة وقد يرجع ذلك الى طبيعة هذه المشكلات التواصلية والاجتماعية والتي تسبب العديد من مشكلات التكيف الاجتماعي لأسر هؤلاء المراهقين وتتسبب في عزلة هؤلاء المصابين بالاوتيزم ولذلك جاءت هذه المشكلات في الترتيب الأول من حيث أهمية إيجاد الحلول من وجهة نظر الأمهات بما يعكس حجم معاناة مثل هذه الأسر، وجاءت المشكلات المهنية في الترتيب الثاني حيث بلغ الوزن النسبي (٣,١٦) ومستوى استجابة عند (احيانا) وهى من المشكلات التي تشغل اهتمام كبير لدى الأسرة بوجه عام فتهتم كل أسرة بالتفكير والتخطيط لمستقبل الأبناء المهني وكذلك الأمر بالنسبة لأمهات المراهقين المصابين بالاوتيزم بل أن الأمر يزداد لديهم نظرا لغياب التخطيط الواضح لمثل هذه الفئة في مصر فلا توجد خطة تدريبية وتأهيلية واضحة لمثل هذه الفئة بل ان كل البرامج التدريبية تدور حول تدريبهم في مرحلة الطفولة ، وجاء في الترتيب الثالث المشكلات الانفعالية(٢,٨٢) ثم المشكلات السلوكية في الترتيب الرابع(٢,٧٨) بفارق بسيط نظرا لارتباط وجود المشكلات السلوكية والانفعالية حيث تكون معظم المشكلات السلوكية ذات صلة بالسلوكيات الجنسية غير المناسبة وعدم معرفة معايير السلوك المناسب كما تظهر نوبات الغضب والصراخ غير المبررة والسلوكيات القهرية والنمطية نتيجة لوجود المشكلات الانفعالية التي تشيع لدى معظم المصابين بالاوتيزم .

وجاءت المشكلات الجنسية في الترتيب الأخير من حيث أهمية إيجاد الحلول (٢,٣١) ومستوى استجابة (نادرا)على الرغم من تصدر هذه المشكلات في معظم الدراسات الاجنبية وقد يرجع ذلك الى طبيعة المجتمع المصري المحافظ وأسلوب التعامل مع مثل هذه المشكلات حتى مع المراهقين العاديين. وهو ما يعبر عنه الشكل (٥) :



شكل(٥) : يوضح ترتيب الوزن النسبي المشكلات الشائعة لدى عينة من المراهقين المصابين بالاوتيزم من وجهة نظر الامهات من حيث اهمية ايجاد الحلول

- **توصيات الدراسة** :

١. أهمية ادخال التربية الجنسية كاحد الاهداف طويلة المدى في الخطة التربوية الفردية للطفل المصاب بالاوتيزم في سن العاشرة حتى يتم اعداده لتقبل التغيرات الجسمية والنفسية المصاحبة لمرحلة المراهقة والتي يمر بها المراهق المصاب بالاوتيزم مثله مثل المراهق العادي وبذلك نقلل من مستويات القلق
٢. ضرورة تكوين ثقافة مرحلة المراهقة عند اولياء الامور والاخصائيين حتى يستطيعون التعامل مع المشكلات المصاحبة لمرحلة المراهقة عند المراهقين المصابين بالاوتيزم .
٣. الحاجة الى مناهج تعليمية خاصة ومعلمين مؤهلين للتعامل مع هذه المرحلة الحرجة بطرق علمية .
٤. تصحيح المفاهيم الخاطئة ونشر الوعي بطبيعة هذه الفئة وخلق مجتمع صديق للاوتيزم
٥. زيادة الاهتمام بالتاهيل المهني للمراهقين المصابين بالاوتيزم وتعليمهم مهارات مهنية مختلفة وتوجيههم مهنيا وذلك يقلل من ممارسة السلوكيات غير المناسبة فأحد الطرق للتغلب على ممارسة السلوكيات المشكلة هو تعلم مهارات جديدة وممارستها .
٦. تدريب الوالدين والقائمين على رعاية المراهقين المصابين بالاوتيزم على الاساليب التربوية الحديثة في رعاية وتدريب هذه الفئة .

- **References**

1. American Psychiatric Association.2013. Autism spectrum disorder. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, American Psychiatric Association, and Arlington, VA.
2. Bradley; A, B.2011. Adolescents with Autism Prone to Psychiatric and Behavioral Problems. *Canadian Journal of Psychiatry*. Feb; 56(2):102
3. Bronsard,G. ; Botbol, M.& Tordjman,S .(2010) . Aggression in Low Functioning Children and Adolescents with Autistic

Disorder. Retrieved From www.plosone.org 1 December 2010 | V 5 | Issue 12 | e14358
4. Chantal,S. 2011. Thirteen Things Parents of Teens with Autism Need to Know. Published on January 13, inThe Autism Advocate.
5. Didier,P.et al.2010. Risk Factors of Acute Behavioral Regression in Psychiatrically Hospitalized Adolescents with Autism. Journal of the Canadian Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 19 , (2):100
6. *Dillenburger,K.; Keenan,M.; Doherty,A.; Byrne.T.& Gallagher,s. 2010.* Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and Professional views. British Journal of Special Education · 37 , (1):13- 23
7. Duncan,A.W., Klinger,L.G.(2010). Autism Spectrum Disorders: Building Social Skills in Group, School, and Community Settings. Journal of Social Work With Groups , 33,.(2-3), 175-193.
8. Ghaziuddin,M.; Ghaziuddin ,N. & Greden,J.2002. Depression in Persons with Autism: Implications for Research and Clinical Care. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32, (4), August :299- 306
9. Gray, K.; Keating ,C.; Taffe ,J.: Brereton,A.; Einfeld ,S.& Tonge ,B.2012. Trajectory of behavior and emotional problems in autism. American journal on intellectual and developmental disabilities, 117(2): 121-33
10. Hellemans,H.; Deboutte ,D.; Roeyers ,H .; Leplae ,W .& Dewaele ,T. 2010.Sexual Behavior in Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder and Borderline/Mild Mental Retardation . Sex Disabilities , 28:93–104
11. Henry, K.M. (November 1993). How to Help Autistic Children DuringAdolescence. Hong Kong Practitioner, 15 (11) :2872-2878
12. Hodgetts,S. Nicholas,D. Zwaigenbaum,L.2013.Home Sweet Home? Families' Experiences With Aggression in Children With Autism Spectrum Disorders .Focus Autism Other Dev Disabl,28 :166-174.
13. Koller ,R. 2000. Sexuality and Adolescents with Autism. *Sexuality and Disability, 18, (2): 125-135.*
14. Kuo,M.H.; Orsmond,G.I.; Cohn,E.S. & Coster,W.J. 2013.Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. Autism, 17:481-500.
15. Kuusikko, S.et al (2009). Emotion Recognition in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism & Developmental Disorders , 39:938–945.

16. Lasgaard ,M.; Nielsen, A.; Eriksen ,M. 2010. Loneliness and Social Support in Adolescent Boys with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism & Developmental Disorders, 40:218–22.
17. Mazzone,L.et al,2013.Mood symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders. Research in Developmental Disabilities, 34, (11),: 3699–3708.
18. Mazurek,M.; Kanne,S. & Woodka,E.2013. Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders.Research in Autism Spectrum Disorders ,7,(3), March: 455–465.
19. Nickel, R.E. &Desch, L.W. 2000. *The Physician's Guide to Caring for Children with Disabilities and Chronic Conditions*, Paul H. Brookes Publishing Co.
20. Orsmond ,G. 2011. The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder.Autism, 15,(5): 579–599.
21. Orsmond, G.; Krauss,M. & Seltze ,M.M. 2004 . Peer Relationships and Social and Recreational Activities among Adolescents and Adults with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34, (3), June:245- 256
22. Ozbayrak, K.2013. Meeting the Challenges of Adolescence. A Guide for Parents.Retrieved From http://www.aspergers.com/adolesc.html.
23. Poljac,E.; Poljac,E. & Wagemans, J. 2013.Reduced accuracy and sensitivity in the perception of emotional facial expressions in individuals with high autism spectrum traits. Autism, 17:668-680
24. Realmuto, G.M. & Ruble, L.A. 1999. . Sexual Behaviors in Autism: Problems 0f Definition and Management .Journal of Autism &Developmental Disorders , 29 ,(2):121- 127.
25. Reaven,j. et al. 2012.Facing Your Fears in Adolescence: Cognitive-Behavioral Therapy for High-Functioning Autism Spectrum Disorders and Anxiety. Clinical Study, Autism Research and Treatment, Article ID 423905, 13 pagesdoi:10.1155/2012/423905.
26. Roeyers,H. & Demurie, E. 2010 . How impaired is mind-reading in high-functioning adolescents and adults with autism? European Journal of Developmental Psychology, 7, (1): 123–134.
27. Seltzer MM, Krauss MW, Shattuck PT, Orsmond GI, Swe A, Lord C. 2004. The Symptoms of Autism Spectrum Disorders in Adolescence and Adulthood. Journal of Autism and Developmental Disorders. 33:565–581.
28. Shattuck, P.T.;Orsmond ,G.l.; Wagner,M.& Cooper,B.p. 2011.Participation in Social Activities among Adolescents with

an Autism Spectrum Disorder .Retrieved from http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone. 0027176 Published: November 14, 2011.
29. Smith, L.; Greenberg, J.;Seltzer, M.& Hong, J. (2008). Symptoms and Behavior Problems of Adolescents and Adults with Autism: Effects of Mother–Child Relationship Quality, Warmth, and Praise. American Journal on Mental Retardation.113,(5): 387–402.
30. Smith,L.E ; Hong, J.; Seltzer,M.M ; Greenberg,J.S .& Bishop,S.L (2010). Daily Experiences Among Mothers of Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism & Developmental Disorders,40:167–178.
31. Strang, J.F.et al .2012. Depression and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders without Intellectual Disability. Research Autism Spectrum Disorders, 6 (1): 406–412.
32. Sutton,L. R. 2013.Identifying Individuals With Autism in a State Facility for Adolescents Adjudicated as Sexual Offenders: A Pilot Study .Focus Autism Other Developmental Disabilities, 28: 175-183
33. Waters, p. &Healy, o. 2012.Investigating the Relationship between Self-Injurious Behavior, Social Deficits, and Co-occurring Behaviors in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. Clinical Study, Autism Research and Treatment, Article ID 156481, 7 pages
34. Watson,S.F.; Leekam,S.R. & Findlay,J.M.2013. Social Interest in High- Developmental Disablities,28: 222-229
35. Williams, B.T. & Gray, K.M.2013. The relationship between emotion recognition ability and social skills in young children with autism. Autism, 17:762-768 .
36. Winner, M.G &. Crooke, P.J (2011, January 18). Social Communication Strategies for Adolescents withAutism. *The ASHA Leader,* Retrieved From www.**asha**.org/Publications/**leader**/**2011**/110118/
37. Wortel, S. 2010. The role of Autism in the Sexual Development of Adolescents. Amsterdam Social Science, 31 - 44

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" فعالية العلاج بالمعنى فى تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعى"

إعـــداد :

د/ صالح فؤاد محمد الشعراوي

قسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة بنها

obeikan.com

" فعالية العلاج بالمعنى فى تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعى"

دكتور/ صالح فؤاد محمد الشعراوي

- **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة الحالية التحقق من فعالية العلاج بالمعنى فى تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعى واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) من طلاب كلية التربية ببنها تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة قوام كل مجموعة (١٠) من الذكور والإناث وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية: استمارة المقابلة الشخصية اعداد/ الباحث - مقياس جودة الحياة اعداد/ الباحث - برنامج العلاج بالمعنى اعداد/ الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن : وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة لصالح طلاب المجموعة التجريبية - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة فى القياس القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على مقياس جودة الحياة . وتم تفسير نتائج الدراسة فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة مما يعكس فعالية العلاج بالمعنى فى تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعى مع استمرار فعالية التحسن بعد فترة المتابعة بعد أربعة شهور .

The Effectiveness of Logotherapy in Improving The Quality of Life Among a Sample of University Youth

Dr. Saleh Fouad Mohammad El-Shaarawy

Abstract

The present study aimed at investigating the effectiveness of logo therapy in improving the quality of life among a sample of university youth. The sample consisted of 20 students enrolled in Faculty of education, Benha. It was divided into two groups: experimental and control, 10 male and female students each. Three tools were developed and used: Interview sheet, scale of quality of life, and logo therapy program. The study findings revealed that:There were statistically significant rank means between the scores of the experimental group students and those of the control on the scale of quality of life, in favour of the experimental group, There were statistically significant rank means between the scores of the experimental group students on the scale of quality of life in the pre-application and the post-application, in favour of the post-application.There were no statistically significant rank means between the scores of the experimental group students on the scale of quality of life in the post-application and the follow-up period.These findings were interpreted in the light of the literature review and they referred to the effectiveness of logo therapy in improving the quality of life among the sample of university youth.

• **المقدمة** :

تحسين جودة الحياة لدى الأشخاص هدف أسمى يسعى كل شخص في ظل الظروف المتلاحقة والسريعة التغير إلى محاولة معايشه جودة الحياة والشعور بتحسين الحال والتوافق النفسي والاجتماعي مما يقتضي صحة نفسية إيجابية.

وتعتبر دراسة جودة الحياة من الدراسات الحديثة نسبيًّا في مجال الطب والصحة العامة والطب النفسي وعلم النفس والتربية، كما أن الاهتمام المتزايد بجودة الحياة، والرغبة في تقليل الآثار السلبية للمرض والإعاقة، عكست أقصى تطلعات العاملين في هذه المجالات. كما أن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة في العالم العربي. (كتلو، عبدالله، ٢٠١١)

كما أن جودة الحياة وتغلب الشخص على العقبات التي تواجهه يكون صعبًا من دون تقديم خدمات مساندة ودعم إيجابي والبحث عن المعنى وتحقيقه ، حيث يؤكد فرانكل (Frankl, 1990:48) أن معنى الحياة هو الشئ الأساسي الذي يساعد الإنسان على البقاء حتى في أسوإ الظروف، كما يساعده على تجاوز ذاته والتوجه بإيجابية في الحياة والتوجه نحو المستقبل بتفاؤل مِن خلال اكتشافه للجوانب الإيجابية والقدرات والإمكانيات التي بداخله بدلاً من تركيزه على الجوانب السلبية في شخصيته.

تنطلق الدراسة الحالية من مسلمة أن العلاج بالمعنى من خلال مبادئه وأسسه النظرية وفنياته يساعد في تحسن جودة الحياة لدى عينة من شباب الجامعة.

والعلاج بالمعنى Logotherapy يتركز حول دافع أساسي يشكل لب حياة اي إنسان من وجهة نظر فرانكل Frankl وهو إدارة المعنى will to Meaning، الذي يدور حول معنى الحياة والوجود، ويشعر الفرد بالتوتر والاضطراب عندما يكتشف الفجوة بين الخواء الذي يعيشه والحياة التي ينبغي أن يعيشها عندما يحدد معنى لحياته ولوجوده، والذي تدور حوله كل أنشطته وسلوكياته. (منصور، ٢٠٠٠: ١٣٠)

• **مشكلة الدراسة**:

برزت مشكلة الدراسة عندما لاحظ الباحث أن كثيراً من الطلاب المترددين عليه غير راضين عن حياتهم وتخصصهم وغير مستمتعين بالحياة لغياب المعنى لديهم والإرادة التى تدفعهم للعمل ويشعرون بالعجز نتيجة دخولهم الكلية والتخصص وهم غير راضين عنه وبغير رغبتهم. كل هذا كان كفيلا بأن يعيقهم عن معايشة جودة الحياة بإيجابية وفاعلية ، علاوة على أن المعنى يقدم وظائف مهمة لحياة الشخص كما تقرر زينب زين العايش (١٩٩٦: ٢٣٣- ٢٣٤) والتي تظهر بصورة واضحة في مرحلة المراهقة، لما يتخللها من تغيرات وتحولات أبرزها التغيرات الاجتماعية، والتي لابد من اخضاعها إلى فنيات الفهم والتعقل من المحيطين بالفرد لتحسين ما أسماه فرانكل Frankl بإرادة المعنى والتوجه

نحو المعنى Meaning Orientation، للتغلب على الفراغ الوجودي Existential Vacuum الذي يعيشه أغلب المراهقين حيث يعجزون عن إيجاد أساليب المواءمة بين متطلباتهم ومقتضيات الواقع، أو حيث يدفعهم شعورهم بالعجز إلى تجريد كل مجالات الحياة والواقع من معناه الذي حددها ويكسبها دلالة.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى تنمية جودة الحياة لدى الشباب الجامعي وأهمية الخبرات الإنسانية الإيجابية Positive human experience كما قرر الصبوة (٢٠١٠: ٧- ٨) في الحفاظ على الإنسان ووقايته من الإصابة بالاضطرابات النفسية والأمراض الجسمية، وتنشيط جهاز المناعة لديه، وهنا نكون بصدد تدعيم المفاهيم المعاصرة للصحة النفسية الإيجابية Current Concepts of Positive mental health في كتاب ماري جا هودا Marie Jahooda عام ١٩٥٨م وهو كتاب كما يؤكد الصبوة يمثل دراسة حالة حقيقية لأسس الفهم العلمي للتنعم النفسي Psychological well –being وليس مجرد غياب الكرب النفسي والمعاناة منه.

وأكدت عديد من الدراسات فعالية العلاج بالمعنى في تنمية الشخصية وفي علاج كثير من الاضطرابات النفسية مثل: تات وآخرون (2013) .Tate.&Dia وموزالامجاد وآخرون (2013) .Mosalanegad وجاكوب (2013),Jacob وأكرمان (2013) , Ackerman وباسون (2012) Passon واوريشوفا Ulrichova (2012) وسوير (2012) Sauer ودوجان وسمباز وتيل وسمباز وتيمزل .Dogan;Sampaz;Tel;Sapmaz;Temizel. (2012)

كما أكدت نتائج عديد من الدراسات العربية فعالية العلاج بالمعنى فى تحسن وتنمية الشخصية وعلاج كثير من الاضطرابات مثل القلق والاكتئاب وقلق الموت والعصابية والشعور بالذنب واللامبالاة والوسواس القهري والفراغ الوجودى والغضب والاغتراب وخواء المعنى وفقدان الهدف من الحياة مثل إبراهيم (١٩٩١)، بدر (١٩٩٠) العايش (1996)، وسعفان (٢٠٠١)، وعبدالحليم (٢٠٠٣)، حميدة (٢٠٠٣)، وعليان وعسيله (٢٠٠٦)، الضبع (٢٠٠٦)، وأبو غزالة (٢٠٠٧)، الحديبي (٢٠١٢).

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات ونتائج المقابلات الشخصية مع الطلاب تبين حجم المشكلة :

وتتخلص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتى:

ما فعالية برنامج العلاج بالمعنى في تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي، ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق جوهرية في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

- هل توجد فروق جوهرية في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي؟
- هل توجد فروق جوهرية في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة بعد تطبيق البرنامج العلاجي وبعد مرور فترة المتابعة؟

- **هدف الدراسة**:

- التحقق من فعالية برنامج العلاج بالمعنى في تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي.
- التحقق من استمرارية فعالية برنامج العلاج بالمعنى في تحسن جودة الحياة لدى أفراد المجموعة العلاجية بعد انتهاء جلسات البرنامج العلاجي وخلال فترة المتابعة.

- **أهمية الدراسة**:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

- تسهم في التركيز على أهمية جودة الحياة لدى الطلاب وأهميتها في معايشة جودة الحياة بفاعلية مما ينعكس على جوانب الصحة النفسية الإيجابية والنمو السوى.
- الجدة في التعمق في تناولها جودة الحياه كأحد المصطلحات المهمه فى علم النفس الإيجابى لدى عينه من الشباب الجامعى الذين هم عماد الأمه وأمل المستقبل، فقد تناولت عديد من الدراسات علاج بعض الاضطرابات النفسية وتوجد ندرة في تنمية الجوانب الإيجابية.
- أهمية التوجه بالتدخل العلاجي ببرنامج يتعدي الجانب الوصفي إلى التطبيق وبناء برنامج علاجي يمكن أن يسهم في تنمية جودة الحياة لدى الشباب الجامعي.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**:

- تطبيق برنامج العلاج بالمعنى الذي يمكن أن يسفر عن نتائج تساعد في تنمية جودة الحياة لدى الطلاب يمكن الإفادة منه في تنمية الجوانب الإيجابية لدى الطلاب.
- إذا ما اتسقت نتائج الدراسة مع الإطار النظري في إدراك الجوانب الإيجابية للشخصية وتنميتها، فإن هذا يفتح المجال أمام الباحثين في إعداد برامج علاجية وإنمائيه تساعد في اكتشاف الجوانب الإيجابية للشخصية وتنميتها مما يساعد على تدعيم توجه علم النفس الإيجابي وتنمية الشخصية لدى أبنائنا.
- تركيز الدراسة على قطاع عريض من مرحلة نمائية لدى الطلاب في مرحلة المراهقة تساعدهم على إدراك المعنى الإيجابي واكتشاف الذات والقدرات وتنميتها لمعايشة جودة الحياة.

- **مصطلحات الدراسة**:
- **العلاج بالمعنى** Logo Therapy:

أحد المدارس العلاجية في التوجه الإنساني ويقصد به العلاج الموجه روحيًّا من خلال المعنى

Spiritnally Oriented Therapy Through Memlay (فرانكل فيكتور أميل ، ٢٠٠٤، ١٤) وهوعملية مساعدة طلاب الجامعة على استخدام أساليب ومبادئ نفسية وفنيات لإدراك معنى الحياة الإيجابي واكتشاف الذات والتعبير عن الذات تعبيرًا فعالا للتواصل مع الآخرين ومعايشه الحياة بفاعلية والرضا عن الحياة والتمتع بجودة الحياة.

ويعرف العلاج بالمعنى إجرائيًّا بأنه: مجموعة من الفنيات والأنشطة المستخدمة من الأسس والمبادئ التي قدمها فرانكل في نظريته "العلاج بالمعنى"، والتي تؤكد على فردية الإنسان وأن لديه حرية إرادة وأن وجودة له معنى وله قيمة ، ويمكن بمساعدة المعالج اكتشاف جوانب القوة والضعف واستثمار طاقته الأصيلة في إيجاد معنى وهدف في الحياة ومعايشة جودة الحياة.

- **جودة الحياة** Quality of life

استمتاع الفرد بحياته وشعوره بالسعادة والتفاؤل والتمتع بالصحة الجسمية والنفسية الإيجابية ورضاه عن حياته فى جوانبها المختلفة والإقتدار على الزمن مما يجعل حياته مليئة بالمعانى الإيجابية. ويعرف جودة الحياة إجرائيا بالدرجه التى يحصل عليها الطالب فى مقياس جودة الحياة إعداد الباحث .

- **الإطار النظري والدراسات المسابقة (المفاهيم الأساسية)**:
- **أولاً : جودة الحياة**:

انبثق مفهوم جودة الحياة من علم النفس الإيجابي الذي يؤكد على الجوانب الإيجابية للشخصية وتنميتها أكثر من مجرد النظر إلى الصحة أنها غياب المرض، وعلى ذلك تغيرت التوجهات كما يقرر (Lynch, 2006:3) من الاستغراق في علاج الاضطرابات النفسية إلى الاهتمام بدراسة جوانب القوة والتميز التي يتمتع بها الإنسان وتحسين الصحة النفسية نحو مزيد من التوافق مع الذات والبيئة والانفتاح على الموارد المتاحة لتحقيق أقصى إفادة من الاستخدامات الكامنة.

وقد بدأ في النصف الثاني من القرن العشرين الاهتمام بجودة الحياة كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أهمية تبني نظرة إيجابية عن الإنسان فأصبح مفهوم جودة الحياة كما يرى (Ring, 2007: 178) من الأهداف الصحية للعديد من المنظمات والحكومات فوضعت أمريكا شعاراً بعنوان: أشخاص أصحاء لعام (٢٠١٠)، لتحسين نوعية الحياة وتنمية التوقعات الإيجابية لدى الشعوب.

وعرف خبراء الصحة العالمية جودة الحياة (1995)WHOQOL Group بأنها: إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق الثقافة، والنسق القيمي الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الادراك بالأهداف والتوقعات ومستوى الاهتمامات.

وتناولت أنور، وعبد الصادق (٢٠١٠: ٥٠٣) جودة الحياة بأنها تقييم الفرد لمستوى الخدمات المادية والمعنوية التي تقدم له، ومدى قدرتها على إشباع حاجاته الذاتية والموضوعية، وفي سياق الإطار الثقافي والقيمي الذي يعيش فيه، وانعكاس ذلك على حالته الصحية والنفسية وعلاقاته الاجتماعية وتوافقه مع البيئة المحيطة، بينما يرى عبدالخالق (٢٠٠٨) أن مصطلح جودة الحياة ينطوي ضمنيًا على معنى تقييمي باقتراض أن الحياة جيدة، أما مصطلح نوعية الحياة فهو يشير إلى قطبي التقييم فيشمل الجانب الإيجابي أو الجانب السلبي، وأن شيوع مفهوم جودة الحياة يرجع إلى تعريف منظمة الصحة العالمية عام ١٩٤٨ ووصفها بأنها حالة من التنعم Well being ولا تقتصر على غياب المرض وهذا، أدى إلى التركيز على الجوانب الإيجابية على أساس أنها نوعية الحياة.

كما ترتبط جودة الحياة بالرضا عن الحياة حيث يشير كونتيني ووشيفن ودوجن (2003) Counteny& Steplen& Duggan أن جودة الحياة تعتمد على المكونات الذاتية والمكونات الموضوعية التي تعكس الرضا عن الحياة، كما أكد رضوان، هريدي (٢٠٠١) على النظرة المتفائلة للمستقبل والمرتبطة بما حققه الفرد من إنجازات في ضوء الماضي والحاضر، كما وضح ميشلان وياسم ولام (2007)Michalak & Yatham& Lam، وليتش.(2006) Lynch ارتباط جودة الحياة بالسعادة والتفاؤل كما تناول كاليتش ويالينيزك وسكيلر Kalitesi & Yalnizlik & Skiler (2004) جودة الحياة ومعنى الحياة حيث أن نوعية الحياة تتضمن الخطط التي يعدها الشخصي لحياته، وتنفق مع المعنى لديه وأهدافه المستقبلية، والتي تبعث لديه الإحساس بمعنى الحياة.

كما أكد منسى وكاظم (٢٠٠٦) على أهمية إدارة الوقت كبعد أساسي من أبعاد جودة الحياة حيث أشار أن جودة الحياة تتضمن إدارة الوقت والإفادة منه بجانب إشباع الحاجات، حيث إن جودة الحياة، تنبع من الشعور بالرضا والسعادة من خلال إشباع الحاجات نتيجه ثراء البيئة، ورقي الخدمات المقدمة للأفراد على المستوى الصحي والاجتماعي والتعليمي والنفسي، كما أن توافر هذه الخدمات المقدمه للشخص تثري المشاعر الإيجابية وتساعد في تحسين جودة الحياة كما يقرر دوكينسين وبتروسكيني. (2003) Ducinskeine &Kalediene & Petranskiene

تناول علماء النفس بالدراسة والبحث الشخصية الإيجابية وخصائصها والعادات الإيجابية وأن الإنسان خير بطبيعته وبداخله طاقات وإمكانات بغير حدود ، وأهمية المعانى الإيجابية الذي يجعل الحياة مستحقة ويقي الشخصية من الوقوع فريسة للمرض وأهمية معايشه الرفاهية النفسية والتنعم النفسي كمظهر للشخصية الإيجابية وهو توجه علم النفس الايجابي الذي ينصب على

الجوانب الإيجابية من الشخصية خاصة دراسة جودة الحياة والذي يعتبر هدفاً أساسيًّا في حياة الإنسان.

واهتم لواساكي (٢٠٠٧) Lwasski بدراسة عينات من ثقافات مختلفة في آسيا والشرق الأوسط، واقترح بعض العوامل التي قد تؤدي إلى تحسن جودة الحياة منها: التعليم والتنمية البشرية والتواصل الاجتماعي والثقافي، والبحث عن معنى في الحياة، والهوية وتقدير الذات والمشاعر الإيجابية المرتبطة بالتفاؤل والسعادة هى: الحياة الجيدة والتنعم والرضا عن الحياة وجودة الحياة نتاج للصحة النفسية الجيدة مع التأكيد على أهمية تحسين جودة الحياة كهدف لبرامج الصحة النفسية.

ويؤكد دودسون (Dodson,(1994 أن جودة الحياة تعكس شعور الفرد بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات. أماجودة حياة الطالب كما يرى تايلور (Tayler (2005: 4 فهي وصوله إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة، وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه الأعمال المدرسية، التي يعبر عنها بحصوله على درجة الكفاءة في التعليم وأداء بعض الأعمال التي تتميز بالجودة في الحياة وشعوره بالمسئولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعله مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح وإدارة جيدة من المعلم ويشعر بالمساندة الاجتماعية من زملائه ومعاونيه.

ويتناول حبيب (٢٠٠٦: ٨٤) جودة الحياة على أنها درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيتة في النواحي النفسية والمرضية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية والتنسيق بينهما، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والإنجاز والتعلم المتصل بالعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المتوازن والاستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية الاجتماعية وهو ما أكده حسانين (٢٠٠٩: ٢٢٧) أن جودة الحياة هي شعور الأفراد بالرضا والسعادة في جوانب حياتهم في المجالات الصحية والانفعالية والاجتماعية.

- **ثانياً : العلاج بالمعنى:**

العلاج بالمعنى هو أحد المدارس العلاجية وهو التوجه الإنساني الذى ظهر خلال القرن العشرين وتبع تطبيقات العلاج الوجودي Existential Therapy، ويعد أسلوباً جديداً في العلاج النفسي ويعتبر مجالاً أوسع عن العلاج الوجودي، لأنه نجح في تطوير فنياته في الممارسة العلاجية. (Frankl, 1967: 75)

وترجع الجذور التاريخية الفلسفية للعلاج بالمعنى لأعمال كير كجارد Kierkegard وهيدجر Heidegger، وسارتر Sortre وكتابات وجوديين آخرين

مثل هوسرول Husserl والظاهرياتية Phenomondogists وبدأ عندما حاول بنسفنجر Binswanger استعمال نظرية هيدجر Heidegger's في العلاج وهو اتجاه كيفه فرانكل Frankl وروللي ماي Rollo May وآخرون بأمريكا وازدهرت المنظمة الدولية التي تروج لمناقشة الأفكار الوجودية وتطبيقها في العلاج النفسي ويركز هذا الاتجاه العلاجي على حرية الاختيار في تشكيل حياة الشخص وأن كل شخص يتحمل مسئوليته في تشكيل حياته وحاجاته لتحديد ذاته - Self determination ويؤكد على الحاضر والمستقبل في مساعدة الشخص وأن حرية الشخص أساس لتحديد مستقبلية (Sazasz 2005).

ويشير كورسيني (1994) Corsini أن الكلمة اليونانية Logs تعني المعنى Meaning، وأن العلاج بالمعنى هو نوع من العلاج المتمركز حول المعنى، ويركز على نقص وفقدان المعنى في الحياة ويضيف هاتزل (1990) Hutzell أن العلاج بالمعنى يركز على بحث الإنسان عن المعنى.

وترى أبو غزالة (٢٠٠٧: ١٦١)، الضبع (٢٠٠٦: ٥٣) أن العلاج بالمعنى توجه إنساني يتناول الإنسان في بعده المعنوي، من أجل فهم الوجود الإنساني وتعميق الوعي به، وتاصيل الشعور بالحرية والمسئولية، واستثارة إرادةٍ المعنى، والتي تجعل للحياة، والعمل، والحب، المعاناة، وحتى الموت معنى أصيلا، يساعد الفرد على تجاوز ذاته، والتحرك فى الحياة بإيجابية، والتوجه نحو المستقبل بتفاؤل، مستفيدًا من الإمكانات المحققة في الماضي من أجل تشكيل الحاضر، والتخطيط للمستقبل من خلال الوعي بالجوانب الإيجابية، والطاقات التي يمتلكها بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية على أساس المبادئ والأساليب التي قدمها Frankl.

- **أهداف العلاج بالمعنى**:

العلاج بالمعنى اتجاه تفاؤلي وليس تشاؤميًّا ويبرز أهمية اكتشاف المعنى داخل الشخص وتنمية اتجاهات إيجابية وتفاؤلية نحو الحياة رغم المعاناة، ويمكن إجمال أهداف العلاج بالمعنى من خلال كتابات فرانكل Frankl (1958, 1967, 1970, 1978, 1994,2000) وكذلك الدراسات المرتبطة بمعنى الحياة منها Reker (١٩٩٤) والحديبي (٢٠١٢)، ومعوض ومحمد (٢٠١٣).

ونلخص من ذلك أن أهم أهداف العلاج بالمعنى هي:

- مساعدة الشخص أن يجد معنى في حياته فيشير فرانكل (١٩٧٨: ٣٠) أن العلاج بالمعنى يهدف إلى مساعدة الشخص على أن يجد معنى في حياته وتحقيق إمكانات المعنى Potential Meaning لوجوده وإثارة إرادة الحياة لديه فيصبح الشخص على وعي بما هو تواق إليه في داخله، ويؤكد ذلك Brauth(1980: 28) وماي (1980: 422) May، جرينلي Greenlee (1990: 73)، كما يرى داس Das(1998: 2) أن الدافع الأصيل للفرد هو البحث عن المعنى في الحياة وهو ما يعتبر الهدف الأول للعلاج النفسي، والمعالج في العلاج بالمعنى يهدف إلى مساعدة الشخص على اكتشاف المعنى الأصيل بداخله

والتي قد لا يكون على وعي بها فيكتشف الإنسان المعاني الأصيلة Autheutic Meaning بأعماقه، ويدرك أن مصيره يتحدد من خلال اختياراته الحرة.

- مساعدة الشخص على تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذاته ، فالعلاج بالمعنى يتبع الاتجاه الإنساني في علم النفس وهو اتجاه تفاؤلي حيث يستند العلاج بالمعنى طبقا لهذا الاتجاه إلى أن الإنسان خير بطبيعته ويمتلك دافعًا أصيلا إلى تنمية ذاته وترقيتها إذا توافرت له الشروط التى تساعده على اكتشاف قدراته بنفسه ومحاولة تحقيقها تحقيقا للمعنى ، فانتماء العلاج بالمعنى للاتجاه الظاهرياتي الفينومينولوجي الذي من خصائصه كما يقرر مخيمر (١٩٧٩ :١٤- ١٦) التفاؤلية، حيث إن العلاجات ترتكز على قدرة فطرية لدى الشخص لتحسين ذاته، وتحقيق ذاته والعمل على ازدهارها، وعلى ذلك فالعلاج بالمعنى ينظر للجوانب الإيجابية داخل الشخص وهو ما يؤكد عليه فرانكل (92 :2004) أن العلاج بالمعنى اتجاه تفاؤلي للحياة وليس تشاؤميًّا، حيث يركز على أنه لا توجد جوانب مأسوية سلبية لا يمكن تعديلها وتحويلها من خلال نظرة الإنسان منها إلى إنجازات إيجابية.
- مساعدة الشخص على الوعي بتحمل المسئولية والوعي بالذات والقدرات فيوضح فرانكل (١٩٨٢: ١٠٨- ١٠٩) أن الحياة تعني في النهاية الاضطلاع بالمسئولية لكي يجد الإنسان الإجابة الصحيحة لمشكلاته، ويحقق المهام التي تستوجب على كل شخص بصفة مستمرة فأحيانًا يجد الإنسان نفسه في مواقف تستلزم منه أن يسعى ويكافح لتشكيل مصيره بأفعاله ويشير فرانكل (١٩٨٦) في معوض ومحمد (٢٠١٣: ٤٤- ٤٥) إلى أننا مسؤلون ليس فقط لشئ ما ولكن لشخص ما، ليس فقط تجاه المهمة ولكن أيضًا تجاه من كلفنا بالمهمة، ويفرق فرانكل بين المسئولية Responsibility والشخص المسؤول Responsibleness حيث تأتي المسئولية من امتلاك الفرد لحرية الإرادة في حين تشير الثانية إلى ممارسة الحرية في اتخاذ القرارات الصحيحة تلبية لمطالب كل موقف، وهذا الشخص لديه الحرية ليختار ولكن عليه تحمل مسئولية وتبعات اختياراته لأن المسئولية تأتي مع الحرية كما يؤكد فابري Fabry (1994) حيث إن المسئولية بدون الحرية نوع من الاستبداد والطغيان، والحرية بدون المسئولية تؤدي إلى الفوضى التى تسفر في النهاية إلى القلق والعصاب وهو ما يراه لانتز Lantz (1998: 95) أن هدف العلاج بالمعنى هو تحقيق المسئولية من خلال ابتعاث المعنى داخل الشخص وأن يكون على وعي به ويتخذ القرار بالمسئولية نحو تحقيق هذا المعنى وهو ما أشار إليه الضبع (٢٠٠٦: ٥٤) أن العلاج بالمعنى يهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه كمسؤول أمام ربه وذاته والآخرين، وأن يتخذ قرارات مسئولة في التعامل مع الحياة بشكل عام، لأن المسئولية والالتزام بها هي الأساس الجوهري للوجود الإنساني.
- مساعدة الشخص على تحمل المعاناة في بحثه عن المعنى فالإنسان في بحثه عن المعنى يكون مستعدًا كما يقرر فرانكل (١٩٧٨: ٢٠) لتحمل المعاناة،

ولتقديم التضحيات حتى بحياته نفسها من أجل الحفاظ على هذا المعنى، أما عندما تفقد الحياة معناها فيكون الفراغ الوجودي، وقد يقدم الشخص على الانتحار ليرى كل احتياجاته مشبعة. والمعاناة قد تكون إنجازًا بشريًا خاصة عندما تنشأ من الإحباط الوجودي، لذا يرى فرانكل ثلاثه أنواع للمعاناة: المعاناة التي تنشأ من الفراغ الوجودي، والمعاناة عندما تحبط محاولة الشخص في إيجاد معنى لحياته، ومعاناة تنبع من خبرة انفعالية أليمة كفقد شخص عزيز أو معاناة مصاحبة لمصير صعب تغييره كالأمراض المزمنة (Durbin, 2005: 67, Bulka, 1984: 125-126) . فالمعنى يتغير دائمًا، ولكن لا يتوقف عن أن يكون موجودًا كما قرر فرانكل (١٩٨٢: ١٤٨) ووفقا للعلاج بالمعنى يستطيع الفرد أن يكتشف المعنى بثلاث طرق: بواسطة الأثيان بفعل أو عمل؛ By doing deed، وبواسطة معايشه خبرة قيمة ما By experience avalue، وبواسطة معايشه حالة من المعاناة By Suffering.

- وعلى ذلك فإن مواجهة المعاناة بشجاعة كما يرى (Durbin 2005: 68) يحفظ للحياة معناها وقيمتها، ويمكن للإنسان أن يواجه المعاناة من خلال: تحويل الألم لإنجاز ، وأن يتخذ من الذنب فرصة لتغيير نفسه، وأن يتخذ من زوال الحياة دافعا ليتصرف بشكل أكثر مسئولية في الحياة.

- **أسس العلاج بالمعنى (المبادئ)**:

أكد فرانكل (٢٠٠٤: ٢٢) أن العلاج بالمعنى يستند إلى ثلاث ركائز أساسية، تتمثل في: ١- حرية الإرادة والتي تتضمن موضوع الحتمية في مقابل الحتمية الشاملة Determinism Versus Pan – Determinism.٢- إرادة المعنى، وتشمل نظرية الواقعية، والتي بدورها تتمايز عن إرادة القوة واللذة لدى فرويد وآدلر.٣- معنى الحياة، وهي تتضمن موضوع النسبية في مقابل الذاتية، وفيما يلي وصف موضوعي لأسس العلاج بالمعنى.

- **حرية الإرادة**: Freedom of Will:

فالعلاج بالمعنى كما يرى فرانكل (١٩٨٦: ٢٧٥) يجعل المريض واعيًا بالتزامه بمسئوليته، وأن تترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسئول يتحمل مسئوليته باختياره لأهدافه في الحياة كما وضح فرانكل (٢٠٠٤: ٦٢) أن للحرية قيودًا وأن للحرية مفهومًا سلبيا يتطلب تكملة إيجابية وهي المسئولية التي تتضمن معنى أمامه، ولذلك فإن إدراك الفرد للحرية يكون قاصرًا إذا كانت بلا مسئولية.

- **إرادة المعنى** The will to Meaning :

تشير إرادة المعنى كما يقرر فرانكل (٢٠٠٤: ٤٥) إلى القوة الأولية لدى الإنسان، والتي تفيد محاولته الدائمة في البحث عن المعنى وقد أوضح فرانكل (١٩٧٨) أن إرادة المعنى هي محاولة الإنسان الدائمة للبحث عن المعنى، وهي القوة الأساسية في حياته، وإن بحث الإنسان عن المعنى يشير إلى إرادة المعنى Will to Meaning.

- **معنى الحياة** Meaning of life:

فيرى فرانكل (١٩٦٦) أن معنى الحياة يجعل الحياة غنية بالمعاني Meaningulness، وأن الحياة بدون معنى يشعر الفرد باللا قيمة أو الإحساس بالخواء أو الفراغ الوجودي Existential Vacunm.

ويؤكد كيم (2000:13) Kim أن معنى الحياة يشير إلى معنيان: الأول هو كل ما له أهمية أو دلالة ويشمل الأفكار التي تتعلق بشئ ما، أو حدث ما أو خبرة ما وهنا معنى الحياة يشير إلى تفسير أحداث الحياة بشكل عام، أما المعنى الثاني: فيشير إلى أهداف ودوافع الفرد المرتبطة بأحداث الحياة، وعليه يمكن فهم معنى الحياة على أنه تفسير لحياة الفرد ودوافعه وأهدافه.

- **دراسات سابقة** :

- **دراسات تناولت العلاج بالمعنى وتحسين جودة الحياة** :

تناول معوض(١٩٩٨) أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى لدى عينه من العميان، واشتملت عينة الدراسة على (٩) أفراد من المكفوفين متوسط أعمارهم (١٦,٧) عاما واستخدام فنيتي "الحوار السقراطي والتحليل بالمعنى" وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى وتحسين معنى الحياة لدى أفراد عينة الدراسة، واستمرت فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة.

وقدم رايف (1995) Rife برنامجًا قائمًا على أسس العلاج بالمعنى لتحسين معنى الحياة وخفض الفراغ الوجودي لدى عينة من العاطلين عن العمل، واعتمد برنامج العلاج بالمعنى على فنيتى المسرحيات الفنية القائمة على المعنى Logo Drama والشبكة العلاجية Net-Work Therapy، وانتهت الدراسة إلى فعالية العلاج بالمعنى في تحسن معنى الحياة والهدف من الحياة لدى العاطلين عن العمل الذين لديهم معتقد أنه لا دور لهم ذو فاعلية في مجتمعهم.

واهتم أوفت Offutt (١٩٩٥) بتطبيق الإطار النظري للعلاج بالمعنى المرتبط بالمفاهيم الأساسية لتحقيق الذات وإرادة المعنى واشتملت عينة الدراسة على ١٤٥ من طلاب الجامعة في السنة النهائية وطبق عليهم اختبار الهدف في الحياة، ومقياس التوجه الشخصي، واستمارة تاريخ الحالة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك علاقة ارتباطية بين كل من تحقيق الذات وإرادة المعنى، وأن توجه المعنى لدى الطلاب يزيد من شعورهم بالثقة بالنفس وتفوقهم الدراسي.

وقدم عزب (٢٠٠٤) برنامجًا لخفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة لعينة من طلاب كلية التربية الفرقة الثالثة والرابعة الذين يعانون من اكتئاب مرتفع وفقا لتشخيص كلينيكي سابق خلال ترددهم على العيادة النفسية بكلية التربية، واشتملت عينة الدراسة على (١٥) طالبًا كمجموعة تجريبية و (١٥) طالبًا كمجموعة ضابطة واعتمدت الدراسة على أداتين هما: مقياس

بيك للاكتئاب، ومقياس جودة الحياة ويتكون من تسعة أبعاد هي: التفاؤلية، تقدير الذات، الرضا عن المهنة، التوقعات المستقبلية والممارسات الدينية، والحالة الصحية العامة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التكاملي في تحسين جودة الحياة واستمرار أثر البرنامج طويل المدى خلال فترة المتابعة.

وأعد محمد (٢٠٠٦) برنامج إرشادي قائم على التحليل بالمعنى في علاج خواء المعنى وفقدان الهدف في الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة واشتملت عينة الدراسة على (١٢٢) طالب من طلاب جامعة الإمارات منهم (١١٣) عينة الدراسة الاستطلاعية (٩) طلاب عينة طلاب البرنامج الإرشادي واستخدام مقياس الهدف من الحياة ومقياس خواء المعنى وبرنامج التحليل بالمعنى، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس خواء المعنى والهدف من الحياة لصالح القياس البعدي، كما استمرت فعالية البرنامج الإرشادي في فترة المتابعة.

واهتمت أبو غزالة (٢٠٠٧) بدراسة فعالية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة واستند البرنامج إلى الأسس النظرية وفنيات العلاج بالمعنى والتعرف على أثره في تخفيف أزمة الهوية، وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طالبًا من الذكور ثم تقسيمهم إلى (١٥) طالبًا مجموعة تجريبية (١٥) طالبًا مجموعة ضابطة واشتملت الدراسة على مقياس معنى الحياة لمرحلة المراهقة والرشد واختبار المستوى الاجتماعي الاقتصادي، واختبار المصفوفات المتتابعة واستند البرنامج إلى فنيات العلاج النفسي وهي الحوار السقراطي، تعديل الاتجاهات، خفض التفكير، تحسين الذات التعويضي، المسرحيات النفسية القائم على المعنى وانتهت الدراسة الى فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي.

واهتم البهاص (٢٠٠٩) باختبار فعالية برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج بالمعنى في خفض قلق العنوسة وتحسين معنى الحياة وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا المتأخرات في سن الزواج ثم تقسيمهم إلى (١٠) مجموعة تجريبية، (١٠) مجموعة ضابطة واستخدام مقياس قلق العنوسة ومقياس معنى الحياة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على فنيات العلاج بالمعنى في خفض قلق العنوسة وتحسين معنى الحياة لدى طالبات الدراسات العليا واستمرار أثر البرنامج خلال فترة المتابعة.

وتناول محمد (٢٠٠٩) تحسين جودة الحياة الطالب باستخدام برنامج إرشادي قائم على نظرية الاختيار لدى طالبات الثانوي بمدينة الإسماعيلية وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طالبًا واستخدام مقياس جودة الحياة من إعداده ، وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين جودة الحياة

لدى طلاب المجموعة الإرشادية (البعد الوجداني والبعد المعرفي والبعد الاجتماعي) وتمثل جودة حياة الطالب الذاتية ، وفي أبعاد (بيئة الفصل أو المساندة الاجتماعية وأدوار المعلم) وتمثل جودة الحياة الموضوعية واستمر تأثير البرنامج الإرشادي خلال فترة المتابعه ، واهتم كل من Fillion; Duval; Dumont; Gagnon; Tremblay; Bairati & Breitbart (2009) بتأثير التدخل المستند على المعنى على الرضا عن العمل وجودة الحياة من الممرضات في وحدة العناية المركزية، حيث إن الممرضات بوحدة العناية المركزة يواجهون العديد من الصعوبات والتحديات المتعلقة بطبيعة عملهم، ولذا استند التدخل العلاجي إلى تعلم العلاج بالمعنى وفقا لفرانكل وأثر التدريب على فنيات العلاج بالمعنى على تحسن الرضا عن الحياة وجودة الحياة لدى ممرضات الرعاية المركزة بثلاث مناطق بكندا وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) مشاركة ومجموعة ضابطة (٥٣) وأسفرت الدراسة عن فعالية العلاج بالمعنى في تحسن الرضا عن العمل في حين لا زالت جودة الحياة كما هي لعدم القدرة على التعايش للظروف الطارئة لطبيعة العمل بالعناية المركزة.

وتناول فانبلت (2010) Van pelt القلق والاضطرابات الاكتئابية لدى الأطفال وكيف يمكن لفلسفة العلاج بالمعنى أن تؤثر على الصحة النفسية حيث يؤكد أن لطبيعة عمله لمدة ٢٠ عاما في مجال طب المراهقين يحذر من القلق والاكتئاب لدى الشباب والسبيل للخروج من ذلك يكون بتدعيم الجانب الإيجابي وتنمية الذات والمعنى الإيجابي ونحتاج كمعالجين بالمعنى إلى إبراز إرادة المعنى التي تحرك الإنسان نحو النمو ومعايشه الصحة النفسية الإيجابية من خلال البرامج التى تنمى الشخصية. وفي ذات السياق يؤكد وونج (٢٠١٠) من العلاج بالمعنى إلى الإرشاد المتمركز حول المعنى وأهمية تدعيمه بالجامعات.وعلى هذا اهتم تات وآخرون (2013) .Tate.et.al بأهمبة إيجاد المعنى من خلال الألم باستخدام العلاج بالمعنى كوسيلة لتجنب الشعور بالذنب وتؤكد على أهمية العلاج المعنى لدى المرشدين النفسيين بالجامعة.

وقدم باسون (2012) Passon العلاج بالمعنى والتحليل الوجودي في علم النفس الإرشادي كمدخل وقائي وعلاجي للاحتراق النفسي حيث استخدم العلاج بالمعنى والتحليل الوجودي في التخلص من الاحتراق النفسي ومعايشه السعادة وأن الشخص لديه إرادة داخلية وأسفرت الدراسة عن فعالية العلاج بالمعنى والتحليل الوجودي في معايشة الشخص بفاعلية وتكوين علاقات ذات معنى مع الآخرين.

وقدم ارتباط المعنى في الحياة ونواتج العلاج بالمعنى حيث تم تحليل ارتباط معنى الصحة النفسية بأغلب الدراسات في سياق العملية العلاجية وأن معاني الأشخاص . ترتبط بالحياة الواقعية وجودة الحياة وأسفرت الدراسة عن أن الأشخاص الخاضعين للعلاج النفسي بعد انتهاء العلاج أن وجود معنى للحياة أثناء العلاج له مردود في نهاية العلاج بارتباط بجودة الحياة وانخفاض معنى

الحياة يرتبط سلبيًا بجودة الحياة وبذلك فإن وجود معنى للحياة في بداية عملية العلاج يعطي توجها إيجابيًا ينبؤ بالتحسن العلاجي، وأن العلاقة العلاجية تتوسط العلاقة بين وجود المعنى ونتائج العلاج.

وتناول هيرنبيك Hernbeck(٢٠٠٦) دراسة علاقة الوجودية وقوة الانا وجودة الحياة وركزت الدراسة على الروحانيات والتدين واستكشاف العوامل التي لها تأثر إيجابي على الجسم وارتباطها بجودة الحياة وقوة الانا وبلغت عينة الدراسة (١١٧) من طلاب الجامعة والدراسات العليا وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين قوة الأنا وجودة الحياة وأن الجوانب الروحية والدينية ترتبط بجودة الحياة.

- **إجراءات الدراسة**:
- **أولاً**: **عينة الدراسة**:
- **العينة الاستطلاعية**:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) من طلاب الفرقة الأولى جميع الشعب بكلية التربية ببنها يتراوح أعمارهم بين (١٨- ١٩) عامًا ومتوسط عمرى (١٨,٦) عامًا وانحراف معياري (0.500) ..

- **العينة الأساسية**:

بلغت عينه الدراسة فى صورتها الأولية (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية ببنها فى التخصصات العلمية والأدبية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ١٩) سنة ، وبمتوسط عمرى(١٨,٧) وانحراف معيارى (0.498) ، وقد تم استبعاد (١٨٠) طالبًا وطالبة ممن لا تقع درجاتهم على مقياس جودة الحياة ضمن الأرباعى الأدنى ، وبذلك أصبحت العينه فى صورتها النهائية (٢٠) طالبًا وطالبة ممن لديهم انخفاض فى جودة حياتهم ، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما :المجموعة التجريبية وبلغ عدد أفرادها (١٠) طلاب (٥ ذكور وإناث) بمتوسط عمر زمنى (١٨,٧) عامًا وانحراف معيارى (٠,٤٧٠) ، ومجموعة ضابطة وبلغ عدد أفرادها (١٠) طلاب (٥ ذكور و٥ إناث) بمتوسط عمر زمنى (١٨,٦) عامًا وانحراف معيارى (٠,٤٩٠) . ولتحقيق التكافؤ بين المجموعتين قام البحث بإستخدام اختبار مان- ويتي Man-whitney للتعرف على دلاله واتجاه الفروق بينهما فى جودة الحياة ، والجدول (١) يوضح ذلك على النحو التالى :

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة وأبعاده قبل تطبيق برنامج العلاج بالمعنى

أبعاد المقياس	المجموعة التجريبية ن =١٠			المجموعة الضابطة ن =١٠			قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	مجموعة الرتب	متوسط الرتب	المتوسط	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
البعد الجسمى	٦,٧٠	١١,٧٥	١١٧,٥	٦,٩٠	٩,٢٥	٩٢,٥٠	٠,٩٥٤	غير دالة
الصحة النفسية	١٩,٥٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠	١٩,٤٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠	٠,٢٢٨	غير دالة
العلاقات الإجتماعية	١٢,٨٠	١٢,٠٥	١٢٠,٥٠	١٢	٨,٩٥	٨٩,٥٠	١,٢٠	غير دالة
إدارة الوقت	٤,٧٠	١١	١١٠	٤,٥٠	١٠	١٠٠	٠,٤٤٥	غير دالة
القيم	٥,١٠	١٢,٢٥	١٢٢,٥٠	٤,٢٠	٨,٧٥	٨٧,٥٠	١,٣٥٩	غير دالة
الدرجة الكلية	٤٨,٨٠	١١,٧٥	١١٧,٥	٤٧	٩,٢٥	٩٢	٠,٩٥٤	غير دالة

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج العلاج بالمعنى على مقياس جودة الحياة وأبعاده حيث أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيا، مما يعني التجانس بين مجموعة الدراسة قبل تطبيق البرنامج العلاج بالمعنى.

- **ثانياً: أدوات الدراسة** :

١- استمارة المقابلة الشخصية : (**إعداد الباحث**)

الهدف من استمارة المقابلة الشخصية: جمع بيانات عن الحالات وعن معنى الحياة لديهم والعوامل والأسباب التي تكمن وراء افتقادهم لمعايشة جودة الحياة وعن السياق الأسري وأفكارهم المعطلة لمعايشة الحياة بفاعلية ويشمل مضمون بنود استمارة المقابلة الشخصية ما يلى: .

- **مضمون البند** :

بيانات عن الشخص، بيانات عن الأسرة، العلاقات الأسرية ، والدراسة ، ومعنى الحياه وجودة الحياة كما بالملحق رقم (١) .

٢- مقياس جودة الحياة : (**إعداد الباحث**)

الهدف من المقياس: قياس جودة الحياة لدى الشباب الجامعي.

- **خطوات إعداد المقياس**:

- **مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال جودة الحياة والمقاييس المستخدمة ومنها**:
  - مقياس جودة الحياة إعداد/ هويده محمود وفوزية الجمالي ٢٠١٠
  - مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة إعداد/ منسى وكاظم ٢٠٠٦
  - مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة إعداد/ عزب ٢٠٠٦
  - مقياس جودة الحياة إعداد/ عراقي و مظلوم ٢٠٠٦.
  - مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة/ إعداد بيكر، رشاد وريب ١٩٩٦ تعريب عبدالمعطي ٢٠٠٦
  - مقياس نوعيه الحياة إعداد/ عبد الخالق ١٩٩٦ .
  - تكون المقياس في صورته الأولية من ٤٥ عبارة تقيس خمسة أبعاد لجودة الحياة وهي: الجانب الجسمي – الصحة النفسية – العلاقات الإجتماعية - إدارة الوقت – القيم.
  - ثم عرض المقياس على المحكمين وبناء على ذلك ثم حذف خمسة عبارات من المقياس وأصبحت الصورة النهائية تتكون من ٤٠ مفردة موزعة على خمسة أبعاد أساسية هما:
    - البعد الجسمي: وتشمل المفردات أرقام : (٦، ٩ ، ١٧ ،٢٥ ،٣١ ، ٣٥) .
    - الصحة النفسية: وتشمل المفردات أرقام : (٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ،١٦ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤٠) .
    - العلاقة الإجتماعية وتشمل المفردات أرقام: (٣ ، ٤ ، ٨ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٨ ، ٣٩) .
    - إدارة الوقت: وتشمل المفردات أرقام : (١٤ ، ٢٤ ، ٣٠ ، ٣٦) .

◄◄ القيم: وتشمل المفردات أرقام : (١ ، ١٢ ، ٢٢) .

- **تقدير الدرجات المقياس خماسي كما يلي**:

(أوافق بشدة – اوافق – متردد – غير موافق – غير موافق بشدة)يتكون من الدرجة موزعة بالترتيب (٥- ٤ – ٣- ٢- ١) والدرجة الكلية للمقياس (٢٠٠) درجة، والدرجة الصغرى (٤٠) درجة.ملحق رقم (٢).

- **أولا**: **حساب الصدق**.

وقد تم التعرف على صدق المقياس على النحو التالى:

- **صدق المحكمين**:

تم عرض المفردات على خمسة من أعضاء هيئة تدريس بقسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي وتم حذف المفردات التي لم يتفق عليها ٨٠٪ من المحكمين وكانت (٥) مفردات وبلغت نسبة انفاق المحكمين بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪.

- **صدق الحكم**:

تم حساب صدق المقياس على عينة قوامها (ن = ١٠٠) من طلاب الفرقة الأولى كلية التربية ببنها ومن خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة اعداد الباحث والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة إعداد: هويدا محمود وفوزي الجمالي (٢٠١٠) وبلغ معامل الارتباط بين المقياس ٠,٨٨ وهي نسبة دالة عن مستوى ٠,٠١

- **صدق الإتساق الداخلى**

وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات إرتباط درجات أفراد العينة الإستطلاعية (ن=١٠٠) على مفردات الأبعاد الخمسة لمقياس جودة الحياة ومجموع درجات الأبعاد بعد حذف درجة المفردة والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط درجات أفراد العينة الإستطلاعية على مفردات مقياس جودة الحياة ومجموع درجات البعد الذى تنتمى إلية بعد حذف درجة المفردة

الصحة الجسمية		الصحة النفسية		العلاقات الاجتماعية		إدارة الوقت		القيـــــم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٦	٠.٩٨٦	٢	٠.٩٩١	٣	٠.٩٣٦	١٤	٠.٩٢٦	١	٠.٩٣٠
٩	٠.٩٦٨	٥	٠.٩٩٥	٤	٠.٩٨٨	٢٤	٠.٩٨٣	١٢	٠.٩٣١
١٧	٠.٩٣٢	٧	٠.٩٨٧	٨	٠.٩٨٠	٣٠	٠.٨٦٦	٢٢	٠.٨٤٠
٢٥	٠.٦٦٠	١٠	٠.٩٩٤	١٥	٠.٩٨٥	٣٦	٠.٩٦٠		
٣١	٠.٧٥٨	١١	٠.٩٨٩	١٩	٠.٩٨١				
٣٥	٠.٩٩٣	١٣	٠.٩٩٤	٢٧	٠.٩٩٢				
		١٦	٠.٩٩٦	٢٩	٠.٩٩١				
		١٨	٠.٩٨٧	٣٢	٠.٩٨٨				
		٢٠	٠.٩٩١	٣٨	٠.٩٦٥				
		٢١	٠.٩٩٢	٣٩	٠.٩٥٤				
		٢٣	٠.٩٩٠						
		٢٦	٠.٩٧٦						
		٢٨	٠.٩٩٣						
		٣٣	٠.٩٩١						
		٣٤	٠.٩٩٧						
		٣٧	٠.٩٩٢						
		٤٠	٠.٩٩٧						

ومن الجدول (٢) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفرادات المقياس ومجموع درجاتهم على كل بعد حذف درجة المفردة دالة احصائيا مما يعد مؤشراً على صدق مفرادات المقياس أى إنها تنتمى للبعد.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد الخمسة للمقياس والمجموع الكلى له بعد حذف درجات الأبعاد والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات ارتباط أفراد العينة الإستطلاعية على الأبعاد الخمسة لمقياس جودة الحياة والمجموع الكلى له بعد حذف درجة البعد

البعد	معامل الإرتباط
البعد الجسمي	٠.٩٣٤
الصحة النفسية	٠.٨٩٤
العلاقات الإجتماعية	٠.٩٤٩
إدارة الوقت	٠.٩٦٦
القيم	٠.٩٩٦

من الجدول (٣) يتضح أن هناك ارتباطًا دالاً إحصائيا بين مجموع درجات الأبعاد الخمسة لمقياس جودة الحياة والمجموع الكلى للدرجات بعد حذف درجة البعد مما يعد مؤشراً على اتساق أبعاد المقياس على أنها تحقق الهدف العام من المقياس .

- **ثانيا: حساب الثبات.**

وللتعرف على ثبات مقياس جودة الحياة قام الباحث باستخدام الطرق الآتية:

- طريقة إعادة التطبيق وقد بلغت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل (٠,٨٧) ودالة عند مستوى ٠,٠١
- طريقة ألفا كرونباخ وللتعرف على ثبات المقياس باستخدام طريقة الفا كرونباخ قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا لأبعاد المقياس الخمسة والدرجة الكلية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية

الأبعـــــاد	معامـــل الفـــا
البعد الجسمي	٠.٨٠٩
البعد الصحة النفسية	٠.٧٦٣
البعد العلاقات للاخرين	٠.٧٨٨
البعد إدارة الوقت	٠.٧٩٧
البعد القيم	٠.٧٩٦
الدرجة الكلية	٠.٧٨٩

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات ألفا تتراوح بين (٠,٧٦٣) وحتى (٠,٨٠٩) مما يعد مؤشرا على ثبات المقياس مما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبوله من الثبات مما يجعله صالحا للتطبيق والتعرف على مظاهر جودة الحياة المختلفة.

- **الاتساق الداخلي**:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الإستطلاعية (ن=١٠٠)على مفردات الأبعاد الخمسة لمقياس جودة الحياة والمجموع الكلى للبعد الذى تنتمى إلية كل على حدة كمؤشر على اتساق مفردات المقياس والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس جودة الحياة ودرجة البعد الذي تنمي إليه بطريقة بيرسون

م	الصحة الجسمية		الصحة النفسية	العلاقات الاجتماعية		إدارة الوقت		القيم	
	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	معامل الارتباط	م	م	معامل الارتباط
٦	٠.٧٢٧	٢	٠.٨١٩	٣	٠.٥٧٦	٠.٨٥٢	١٤	١	٠.٩٤٢
٩	٠.٩٠٦	٥	٠.٨٧١	٤	٠.٧٢٧	٠.٥٨٠	٢٤	١٢	٠.٩٦٤
١٧	٠.٦١٩	٧	٠.٦٦٧	٨	٠.٨٤٤	٠.٥٨٣	٣٠	٢٢	٠.٩٢٥
٢٥	٠.٨٧٦	١٠	٠.٨٥٦	١٥	٠.٧٤١	٠.٧٦٣	٣٦		
٣١	٠.٩١٠	١١	٠.٨١٩	١٩	٠.٨٧٨	٠.٨٨١	٣٧		
٣٥	٠.٧٤٣	١٣	٠.٨٤٠	٢٧	٠.٨٩٧				
		١٦	٠.٩٠٨	٢٩	٠.٩١١				
		١٨	٠.٩٠٠	٣٢	٠.٩٧				
		٢٠	٠.٧٠٨	٣٨	٠.٨٣٤				
		٢١	٠.٧٥٦	٣٩					
		٢٣	٠.٨٣١						
		٢٦	٠.٨٩٧						
		٢٨	٠.٦٧٦						
		٣٣	٠.٨١١						
		٣٤	٠.٩٠٧						
		٣٧	٠.٧٦٦						
		٤٠	٠.٨٢٣						

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن هناك اتساقا داخليًا بين مفردات البعد والمجموع الكلي لدرجات البعد الذي تنتمي إليه لمقياس جودة الحياة.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ارتباط مجموع درجات الأبعاد الخمسة لمقياس جودة الحياة والمجموع الكلى للدرجات كما بالجدول رقم (٦).

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

م	الابعـــــاد	معامـــل الارتباط
	البعد الجسمي	٠.٧٥٢
	البعد الصحة النفسية	٠.٩٨٦
	البعد العلاقات الإجتماعية	٠.٩٣٧
	البعد إدارة الوقت	٠.٨٣٨
	البعد القيم	٠.٨٣٧

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يعد مؤشرًا على اتساق أبعاد المقياس وأنها تنتمى للهدف العام للمقياس .

- **برنامج العلاج بالمعنى**: (**إعداد الباحث**)

- **الهدف العام للبرنامج**:

يهدف برنامج العلاج بالمعنى على تنمية جودة الحياة لدى عينة الدراسة من الشباب الجامعي من خلال مساعدتهم على اكتشاف المعانى الايجابية ومحاولة تحقيقها وتبصرهم بجوانب القوة وتنمية إرادة المعنى ومعايشة جودة الحياة بفاعلية.

- **الأهداف الإجرائية للبرنامج**:

- تنمية جودة الحياة لدى أفراد المجموعة العلاجية بعد تطبيق البرنامج العلاجي في ضوء نظرية فرانكل.
- تنمية الجوانب الإيجابية بالشخصية من خلال تدعيم جوانب القوة لدى طلاب المجموعة العلاجية.
- تنمية الاستقلالية وحرية الإرادة.
- الاستمتاع بتحديد هدف في الحياة وتنمية الثقة بالذات والقدرات ومعايشة جودة الحياة.

- **الأساس النظري للبرنامج العلاجي**:

يستند البرنامج العلاجي إلى أسس ومبادئ العلاج بالمعنى لفرانكل (١٩٨٤) (٢٠٠٤) وأن الإنسان غني بالمعاني الإيجابية ولديه حرية إرادة وإرادة المعنى وهذه الركائز كما يؤكد Lantz (1998) تعتمد على المعنى وأهميته في حياة الشخص، كما تم الإفادة من البرامج التي طبقت في البحوث والدراسات السابقة عبدالتواب (١٩٩٨)، محمد (٢٠٠٦)، أبو غزالة (٢٠٠٧)، البهاص (٢٠٠٩)، الحديبي (٢٠١٢)، معوض ومحمد (٢٠١٣).

كمصادر لإعداد البرنامج وقد خلصت أغلب الدراسات إلى أن تحقيق المعنى Meaning Fullnene يرتبط بالصحة النفسية لأنه يضفى على الحياة القيمة والمعنى والدلالة وتعكس السواء النفسي لدى الفرد على النقيض من خواء المعنى الذي يرتبط بالمرض النفسي.

- **الفنيات المستخدمة في البرنامج العلاجي**:

- **الحوار السقراطي** The Socratic Dialogue:

يستخدم المعالجون بالمعنى فنية الحوار السقراطي، لتعليم الأفراد كيفية سير حياتهم بواسطة أسئلة تقدم بطريقة حوارية تجعل الأشخاص يجدون استبصاراً جديداً نحو أعراضهم وبالتالي تعديل الاتجاهات الحالية وتنمية اتجاهات جديدة لاكتشاف المعنى في الحياة، ومن خلال الحوار السقراطي يتعلم الأشخاص أن يفصلوا أنفسهم عن الأعراض المرضية لديهم، وأنهم ليسوا ضحايا المرض، ولكن لديهم إرادة، ويمتلكون الاختيارات والبدائل المتاحة لتحديد المعنى.

ويؤكد فرانكل Frankl (1973: 26) أن فنية الحوار السقراطي كأسلوب في العلاج بالمعنى، يستخدم مع المريض من أجل استشارة المعنى لديه، من خلال توجيه أسئلة حوارية تستشير المريض، وأوضح راس Ras(2010) أهمية الحوار

السقراطي كفنية أساسية في العلاج بالمعنى من أجل مساعدة الشخص في اكتشاف المعنى في الحياة من خلال الاستبطان الذاتي، واكتشاف الذات والاختيار والتفرد والمسئولية، والتسامى بالذات.

- **تعديل الاتجاهات** Modification of Attitude:

قدم لوكاس Lukas (1984) فنية تعديل الاتجاهات في العلاج بالمعنى بناء على أن الفرد يمكنه أن يتغلب على مشكلاته من خلال الاتجاه الذي يتخذه نحو مشكلته من خلال أحداث تغيير إيجابي في اتجاه العميل نحو ذاته وظروفه ومعوقاته مما يساعده على التغلب على ما يعانيه من مشكلات، وأن يتعايش ويتأقلم مع مالا يمكنه حله (Lukas,1984; Lukas & Hirsch, 2002: 341)

- **التحليل بالمعنى**: Logo analysis

من خلال استقراء كتابات فرانكل والأطر النظرية والدراسات السابقه ذات الصله بالعلاج بالمعنى منها : يوتى Yioti(1979) وهورتون Horton(1983) وكرونباخ Crumbuagh(1988) وبدر (١٩٩٠) ومحمد (١٩٩٨) وعبد الكريم (٢٠٠٧) و الحديبى (٢٠١٢) و معوض ومحمد (٢٠١٣) تم استجلاء فنية التحليل بالمعنى والتدريبات المصاحبه لها ، لذا فإن التحليل بالمعنى من فنيات العلاج بالمعنى والتي طورها كرونباخ على أساس مبادئ العلاج بالمعنى لفرانكل، والتحليل بالمعنى هو: تحليل لخبرات الفرد من أجل البحث عن مصادر ذات معنى جديد، وخلال تقييم هذه الخبرات تصل لخبرات جديدة نكتشف من خلالها رؤية جديدة بالهدف في الحياة.

- **التدريبات والأنشطة المصاحبة للتحليل بالمعنى**:

- **أولاً: التدريب الأول: يشمل ست قوائم أساسية وهي**:

- القائمة الأولى: الأهداف طويلة المدى حيث يطلب من كل فرد أن يسترجع من ذاكرته كل شيء قد رغب في تحقيقه من قبل الطموحات والاهتمامات فقد تكون مفتاح لمعرفه أسباب مايعانيه من مشكلات.
- القائمة الثانية: أن يذكر كل شخص جوانب القوة والنجاحات والأحداث السارة في الحياة.
- القائمة الثالثة: أن يذكر كل شخص جوانب الضعف في شخصية والأحداث الأليمة في حياته.
- القائمة الرابعة: أن يذكر كل شخص المشكلات التي تسبب الصراع لديه.
- القائمة الخامسة: أن يذكر كل شخص الآمال المستقبلية.
- القائمة السادسة: أن يذكر كل شخص الخطط المستقبلية لتحقيق الأهداف.

- **ثانياً: التدريب الثاني: أفعل كما لو**:

أن يذكر الشخص القدوة في حياته والشخص الذي يريد أن يكون مثله وأن يذكر شيئا واحداً فعله ليكون مِثْله.

- **ثالثاً: التدريب الثالث: إقامة علاقة:**
أن يذكر الشخص الذى يرتبط به وجدانيا ومردود العلاقة على مشاعرة وحياته

- **رابعا : التدريب الرابع : تحقيق المعنى خلال القيم الابتكارية ومعانيها والسبيل إلى تحقيقها:**
ويتضمن عشر قوائم:

- القائمة الأولى: التفكير في ثلاث أمنيات يحتاج لتحقيقها بشكل عملى.
- القائمة الثانية: أكثر الخبرات إشباعًا ورضا في حياته.
- القائمة الثالثة: أحلام الشخص.
- القائمة الرابعة: صف معنى الحياة فى كلمة.
- القائمة الخامسة: العبارات التي تود وضعها على قبرك.
- القائمة السادسة: ما الأسباب التي تعطي لحياتك معنى وهدف؟
- القائمة السابعة: صف شخصيتك في خمس جمل، وماذا اعدت لنفسك لتصبح كما تريد؟
- القائمة الثامنة: لماذا تريد الحياة إذا عطيت لك فرصة ثانية؟
- القائمة التاسعة: ما هي الرموز التي تحمل معنى خاص لدى كل فرد؟
- القائمة العاشرة: ما هي هوياتك؟

- **خامساً: التدريب الخامس:**
تحقيق المعنى من خلال البحث عن القيم الخبراتية:

وتمثل في الخبرات مع الآخرين والمسئولية نحو الذات والآخرين فيكون التركيز على اكتشاف معنى الحياة خلال الخبرة بالمشاركة في خدمة المجتمع والزيارات وممارسة الرياضة والخدمات الدينية.

- **سادساً: التدريب السادس:**
تحقيق المعنى من خلال البحث عن القيم الاتجاهاتية ، وهي تمثل اتجاه الفرد في مواجهة القدر الذي يصعبِ تغييره والاتجاه الذي يسلكه نحوه، فيكون قادرًا على المواجهة عندما يقابل موقفا محيطا.

- **سابعاً: الالتزام:**
حيث يحدد كل فرد ثلاثة أهداف تعطيه الإحساس بالهوية الشخصية والمعنى في الحياة، والالتزامات التى يمكن أن يفعلها والتضحيات التي يتحملها في سبيل تحقيق الأهداف.

- **عملية العلاج بالمعنى:** The process of Logo Therapy
تمت عملية العلاج بالمعنى وفق المراحل الأربعة الآتية:

- **المرحلة الأولى: وضع خط الأساس وإقامة العلاقة العلاجية:**
حيث يتم توضيح وتحديد خط الأساس للمجموعة العلاجية، والتعرف على الأسباب التي حالت دون معايشه جودة الحياة من خلال الحوار السقراطي والمناقشة، وتهيئة المجموعة العلاجية للدخول في مرحلة العلاج بالمعنى وارساء

علاقة علاجية تتسم بالمعاملة الودية الدافئة وتزويدهم بمعلومات عن العلاج بالمعنى ومبادئه وأهدافه وفنياته.

- **المرحلة الثانية**: **عملية العلاج بالمعنى**:

وتشمل هذه المرحلة مايأتى :

١. **التعرف على معوقات جودة الحياة**.

حيث يتم بهذه المرحلة تدعيم العلاقة العلاجية الدافئة والتعرف على معوقات جودة الحياة والتي من خلالها يتم تحويل خبرات المعاناة إلى معاني جديدة واكتشاف جوانب القوة بشخصيتهم وإبراز طاقاتهم الإيجابية وكيفية استثمارها ومعايشة جودة الحياة من خلال فنيات المناقشة – الحوار السقراطي – تعديل الاتجاهات.

٢. **تعديل اتجاهات المجموعة العلاجية**.

فالشخص ليس حتمية للظروف والنصيب ولكنه يمتلك حرية الإرادة وإرادة المعنى، وأن اكتشاف المعاني بداخله خطوة في سبيل تحقيقها، مما يستوجب إعادة توجيه الذات والقدرات في اتجاه إيجابي ليستمتع بالحياة ويعيش جودة الحياة من خلال فنيات تعديل الاتجاهات Modification Altitude

٣. **استثمار المعاني الإيجابية للحياة ومعايشة جودة الحياة**.

فيكون التركيز فى البحث عن المعنى الإيجابي للحياة والعمل على تحقيقه، حيث يتم إكساب المجموعة العلاجية أهداف جديدة مع الاستمرار في اكتشاف المعاني الجديدة وتكوين معنى إيجابي للحياة يساعدهم على معايشة جودة الحياة والاستمتاع بها. من خلال فنيات التحليل بالمعنى Logo analysis

- **المرحلة الثالثة**: **إنهاء العملية العلاجية**:

يتم إنهاء العلاج بالمعنى بعد إكساب المجموعة العلاجية المعنى الإيجابي للحياة والثقة بالنفس والقدرات وتحمل المسئولية، والتغلب على الصعاب التي تقابلهم ومعايشة جودة الحياة بفاعلية واستبصار جوانب القوة بشخصياتهم وتنميتها، وقيم التقويم النهائي.

- **المرحلة الرابعة**: **متابعة عملية العلاج بالمعنى** (**الأثر طويل المدى**):

حيث يتم تقويم استمرار فاعلية العلاج بالمعنى بعد فترة المتابعة والتي استمرت أربعة شهور، وهي فترة التقويم التتابعي.

- **جلسات برنامج العلاج بالمعنى** :

اشتمل برنامج العلاج على (١٥) جلسة علاجية بمعدل جلستين أسبوعيا مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة ويوضح جدول (٧) جلسات البرنامج العلاجى والفنيات المستخدمة .

جدول (٧) جلسات برنامج العلاج بالمعنى فى تحسين جودة الحياة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	إجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة
١-٢	إرساء العلاقة	الترحيب بالمجموعة العلاجية وأسباب اختيارهم للمشاركة بالبرنامج. تعارف بين أفراد المجموعة	بدأ الباحث الجلسة العلاجية بالترحيب بأفراد المجموعة العلاجية وقدم المعالج نفسه للمجموعة وطلب منهم ذكر اسمائهم وأن يذكر كل شخص نبذة عن شخصيتة ورأيه في صورة الجلسات العلاجية وهواياته والمعنى الذي يبحث عنه	المحاضرة والمناقشة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	إجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة
		العلاجية. إرساء توجه إيجابي نحو البرنامج العلاجي وتكوين جو من الثقة والألفة. توضيح أهداف البرنامج العلاجي ومحتواه وحثهم على التعاون والمشاركة بايجابية والاتفاق على عدد الجلسات ومواعيدها.	ويريد تحقيقه وأهمية معايشه جودة الحياة. قام الباحث بإرساء توجه إيجابي نحو البرنامج من خلال المنافع والثمار التي سوف تعود عليهم جراء مشاركتهم الجلسات العلاجية والخبرات والأنشطة التي سوف تتيحها لهم الجلسات العلاجية. الاتفاق مع أفراد المجموعة العلاجية على مواعيد الجلسات وعددها وأهمية الالتزام والمشاركة في الأنشطة والواجبات المنزلية. توضيح طبيعة البرنامج العلاج بالمعنى وأهدافه في تحسين جودة الحياة وشرح مبادئ فنيات العلاج بالمعنى "التحليل بالمعنى – الحوار السقراطي – تعديل الاتجاهات".	
٣-٤	جودة الحياة	تعريف أفراد المجموعة العلاجية بمعنى جودة الحياة وأبعادها. توضيح خصائص معوقات معايشة جودة الحياة وتفسيرات المجموعة العلاجية لذلك. المشكلات التي يعاني منها أفراد المجموعة العلاجية.	بدأ الجلسة بالترحيب بالمجموعة العلاجية وتوضيح لأفراد المجموعة العلاجية معنى جودة الحياة وأبعاده. توضيح الآثار المترتبة على عدم معايشة جودة الحياة. مناقشة أفراد المجموعة العلاجية في المعوقات التي تحول دون معايشة جودة الحياة والمشكلات المرتبطة بذلك. مناقشة أفراد المجموعة العلاجية عن أهمية جودة الحياة وأنه يعكس الشخصية السوية الإيجابية. الواجب المنزلي:أن يذكر كل شخص خصائص الشخصية الإيجابية .	المناقشة الحوار السقراطي
٥-٦	العلاج بالمعنى	توضيح أهمية المعنى الإيجابي للحياة في معايشة جودة الحياة. توضيح المفاهيم الأساسية وأسس وفنيات العلاج بالمعنى.	رحب الباحث بالمجموعة العلاجية والثناءعليهم في الالتزام والجدية وبدأ مناقشة الواجب المنزلي عن خصائص الشخصية الإيجابية وركز على أهمية إبراز جوانب القوة وتنميتها لدى كل شخص. مناقشة المعنى الإيجابي وأهميته في معايشة جودة الحياة مع مناقشة هدف كل شخص في الحياة. تذكير المجموعة العلاجية بأهمية التحليل بالمعنى وإدراك المعنى الايجابي للحياة. الواجب المنزلي: أن يذكر كل شخص المعنى الإيجابي في خبراته.	المناقشة وتحليل المعنى
٧-٨	اكتشاف الذات	استبصار أفراد المجموعة العلاجية بجوانب القوة والضعف لديهم. التأكيد على أهمية تنمية جوانب القوة وتدعيمها ومحاولة اكتشاف جوانب الضعف التي تحول دون جودة الحياة لديهم. مساعدة الشخص على تفعيل جوانب القوة والضعف لديه كأنها مشاعر طبيعية.	الترحيب بأفراد المجموعة العلاجية ومناقشة الواجب المنزلي. مناقشة أفراد المجموعة العلاجية عن جوانب القوة لدى كل شخص وكذلك جوانب الضعف. مساعدة كل شخص بالمجموعة العلاجية على تقبل الذات والتسامح تجاه التوترات، وأنه في سبيل بحث الإنسان عن المعاني الإيجابية لا بد أن تقابله الصعاب والمعاناة وإن تغلبه على المعاناة وتحقيق المعنى الإيجابى ينعكس على جودة الحياة لديه. أهمية الإفادة من خبرات القوة في الماضي ليفهم الحاضر ويخطط للمستقبل مع استبعاد اللوم على الآخرين لأنه يعطل الشخصية مع تدعيم الثقة بالذات الواجب المنزلي أ ـ صف نفسك في كلمات. ب-أن يذكر كل شخص جوانب القوة والضعف لديه.	المناقشة والحوار السقراطي وتحليل المعنى
٩	إدارة الوقت	تنمية قدرة أفراد المجموعة العلاجية على تنظيم الوقت. مساعدة أفراد المجموعة العلاجية على الإفادة من وقت الفراغ. إدراك المجموعة العلاجية لأهمية التوازن بين الدراسة والعمل وممارسة الهوايات.	الترحيب بالمجموعة ومناقشة الواجب المنزلي. مناقشة أفراد المجموعة العلاجية عن كيف يقضي وقته؟ مع بعض التوجيهات بمهارة تنظيم الوقت. مساعدة أفراد المجموعة العلاجية على الإفادة من وقت الفراغ من خلال جدول الهوايات المتنوع وميول كل شخص. تدعيم المجموعة العلاجية لأهمية إحداث توازن بين ممارسة المذاكرة والعمل وممارسة الهوايات بحيث لا يطغى جانب على آخر فيعكس شخصية متوازنة من العمل وممارسة الهوايات وتوقيتاتها. الواجب المنزلي: عمل جدول مدرسي للمذاكرة وممارسة الهوايات – أن يذكر كل شخص اين يقضى عطله نهاية الأسبوع .؟	المناقشة وتعديل الاتجاهات
١٠	التواصل الاجتماعي	تبصير المجموعة العلاجية بأهمية الآخرين في حياتهم. إدراك المجموعة العلاجية أن تحقيق المعنى الإيجابي يكون في محيط اجتماعي وأن	الترحيب بالمجموعة العلاجية ومناقشة الواجب المنزلي. تبصير المجموعة العلاجية بأهمية التواصل الاجتماعي وأنه أساس الحياة المليئة بالمعاني الجيدة. إدراك المجموعة العلاجية لأهمية الآخرين في حياته مثل الأسرة والاصدقاء والمعارف وكيف أن مساعدة الآخرين	المناقشة والحوار السقراطي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	إجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة
		الآمال والطموحات تحققها من خلال علاقاتنا بالآخرين	يثري الحياة ويعطيها معنى. تبصير المجموعة العلاجية بأن كل المواقف والأحداث في حياته مرتبطة بالآخرين وأن النجاح في تحقيق المعنى يكون في سياق اجتماعي مدعم ومساند له. الواجب المنزلي: يذكر كل شخص بالمجموعة العلاجية شخص له تأثير كبير في حياته. أن يذكر كل شخص نماذج لأشخاص أثروا فى الحياة الاجتماعية.	
١١	السعادة	تبصير المجموعة العلاجية أن السعادة والتنعم بالحياة ينبع من اكتشاف المعاني وتحقيقها. المعنى الايجابي للحياة يعكس السعادة وأن فقدان المعنى يجلب الألم النفسي. التأكيد أن معايشة جودة الحياة والثقة بالقدرات يشعر الشخص بالسعادة والرضا عن الحياة.	الترحيب بالمجموعة العلاجية ومناقشة الواجب المنزلي. أن يتعرف أفراد المجموعة العلاجية على بعض النماذج الإنسانية الايجابية التي أثرت الحياة العامة. مناقشة أهمية تشكيل الشخص لحياته وفق اختياراته وأن تحقيق المعنى بداخله يشعره بالسعادة والثقة بالذات والقدرات. الواجب المنزلي: أن يكتب كل فرد بالمجموعة العلاجية الخبرات السارة التي مر بها.	الحوار السقراطي وتحليل المعنى
١٢	التفاؤل	مساعدة المجموعة العلاجية على تدعيم الاتجاه الايجابي التفاؤلي نحو المستقبل. إدراك المجموعة العلاجية أن التخطيط للمستقبل وتحقيق الآمال والطموحات ينبع من داخل الشخص ذاته. تدعيم الاتجاه الايجابي التفاؤلي نحو المستقبل ومعايشة جودة الحياة والتغلب على الصدمات.	الترحيب بالمجموعة العلاجية ومناقشة الواجب المنزلي. مناقشة المجموعة العلاجية حول الآمال والطموحات المستقبلية والسبيل إلى تحقيقها من خلال الجدّ والاجتهاد في العمل والثقة في القدرات. مناقشة المجموعة العلاجية حول خصائص الشخصية الايجابية التي تعكس التفاؤل والتمتع بجودة الحياة الواجب المنزلي: ماذا تريد أن تكون ؟ ما الأهداف التي ترغب في تحقيقها؟ وما الأهداف التي تسعى لتحقيقها في المستقبل.؟	الحوار السقراطي وتعديل الإتجاهات
١٣-١٤	تقويم البرنامج	التعرف على الخبرات المستفادة من جلسات برنامج العلاج بالمعنى. استجلاء فعالية البرنامج العلاجي وحجم التأثير. تحديد موعد جلسة المتابعة.	الترحيب بالمجموعة العلاجية ومناقشة الواجب المنزلي. مناقشة أفراد المجموعة العلاجية عن مدى إفادتهم من البرنامج العلاجي وأثره في تحسن جودة الحياة لديهم. مناقشة المجموعة العلاجية عن آرائهم في أهداف البرامج ومدى الإفادة منه ومزايا العلاقات داخل الجلسة والتحالف العلاجي والمساندة من الباحث مع أفراد المجموعة العلاجية ومدى مساهمة ذلك في تحسين جودة الحياة لديهم. تأكيد أهمية إنتقال أثر التدريب من خلال جلسات البرنامج العلاجي في مواقف الحياة المستقبلية .	الحوار والمناقشة
١٥	التقييم أثر البرنامج	تطبيق مقياس جودة الحياة على أفراد المجموعة العلاجية بعد انتهاء فترة العلاج. التعرف على فاعلية برنامج العلاج بالمعنى في تحسن جودة الحياة لدى الشباب الجامعي.	بدأت الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة العلاجية وتوجيه الشكر لهم على الاهتمام والمشاركة والالتزام بجلسات البرنامج العلاجي. قام الباحث بتطبيق مقياس جودة الحياة على أفراد المجموعة العلاجية وهو التطبيق البعدي للوقوف على مستوى التقدم في معايشه جودة الحياة بعد المرور بخبرات جلسات البرنامج العلاجي. في النهاية توجه الباحث بالشكر لأفراد المجموعة العلاجية على التعاون التام في مواصلة جلسات البرنامج العلاجي مع تمنياته بحياة سعيدة وتنعم بحياة مليئة بالمعاني الجيدة ومعايشة جودة الحياة وإذا احتاج فرد الاتصال يرحب الباحث بذلك لحين الالتقاء في جلسة المتابعة بعد ٤ شهور	الحوار والمناقشة

- **خطوات الدراسة** :

- إعداد مقياس جودة الحياة واستمارة المقابلة الكلينيكية
- اختيار أفراد العينة، وإجراء المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة (قياس قبلي) وتحديد خط الأساس.
- إعداد برنامج العلاج بالمعنى.

- تطبيق برنامج العلاج بالمعنى على أفراد المجموعة التجريبية لمدة (٨) أسابيع بواقع ١٥ جلسة مدة الجلسة ٩٠ دقيقة بمعدل جلستين فى الأسبوع عدا الأسبوع الأخير جلسة واحدة.
- التطبيق البعدي (بعد انتهاء العلاج) لمقياس جودة الحياة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- التطبيق التتابعي لمقياس جودة الحياة على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ٤ شهور من انتهاء البرنامج العلاجي (فترة المتابعة).
- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج ومن ثم تفسيرها.

- **نتائج الدراسة** :

نتائج الفرض الأول: ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة بعد تطبيق البرنامج العلاجي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض ثم استخدام (اختيار مان وتيني Mann – Whitneytert للمجموعات غير المرتبطة للكشف عن مستوى دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما يتضح من جدول (٨).

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة للشباب الجامعي وأبعاده بعد تطبيق البرنامج العلاجي ن١=ن٢=١٠

مقياس جودة الحياة للشباب الجامعي	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمـــــة Z		حجم التأثير
	تطبيق	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	
الجانب الجسمي	بعدي	١٥.٥	١٥٥	٥.٥٠	٥٥	٣.٨٤٧	دالة عند ٠.٠١	٩٩
الصحة النفسية	بعدي	١٥.٥٠	١٥٥	٥.٥٠	٥٥	٣.٨٠٥	دالة عند ٠.٠١	٩٩.٥
العلاقات بالاخرين	بعدي	١٥.٥٠	١٥٥	٥.٥٠	٥٥	٣.٩١٨	دالة عند ٠.٠١	٩٩.٨
إدارة الوقت	بعدي	١٥.٥٠	١٥٥	٥.٥٠	٥٥	٣.٩١٠	دالة عند ٠.٠١	٩٥.٧
الجانب القيمي	بعدي	١٥.٥٠	١٥٥	٥.٥٠	٥٥	٣.٨٥٠	دالة عند ٠.٠١	٩٥.٩
الدرجة	بعدي	١١.٧٥	١٥٥	٩.٢٥	٥٥	٣.٧٩٥	دالة عند ٠.٠١	٩٩.٧

يتضح من الجدول (٨) أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية كما تراوح قيم حجم التأثير ما بين ٩٥٪ إلى ٩٩٪ مما يعد مؤشرا إلى فعالية البرنامج العلاجي المقدم في تحسن جودة الحياة ومظاهرها المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وهو ما سيرد تفسيرة .

- **نتائج الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Text للمجموعات المرتبطة للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي ويوضح جدول (٩) نتائج هذا الفرض.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة للشباب الجامعي وأبعاده قبل تطبيق برنامج العلاج بالمعنى وبعده ن = ١٠

مقياس جودة الحياة للشباب الجامعي	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	تطبيق	السلبية	الايجابية	السلبية	الايجابية			
١- الجانب الجسمي	قبلي	صفر	٥.٥٠	صفر	٥٥	٢.٨١٨	دالة ٠.٠١	٩٩
	بعدي							
٢- الصحة النفسية	قبلي	صفر	٥.٥٠	صفر	٥٥	٢.٨٠٩	دالة ٠.٠١	٩٩.٦
	بعدي							
٣- العلاقات بالآخرين	قبلي	صفر	٥.٥٠	صفر	٥٥	٢.٨٢٠	دالة ٠.٠١	٩٥.٩
	بعدي							
٤- إدارة الوقت	قبلي	صفر	٥.٥٠	صفر	٥٥	٢.٨٢٠	دالة ٠.٠١	٩٥.٣
	بعدي							
٥- الجانب القيمي	قبلي	صفر	٥.٥٠	صفر	٥٥	٢.٨٢٩	دالة ٠.٠١	٩٤.٢
	بعدي							
الدرجة الكلية	قبلي	صفر	٥.٥٠	صفر	٥٥	٢.٨٠٩	دالة ٠.٠١	٩٩.٩
	بعدي							

يتضح من الجدول (٩) أن متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي أكبر من متوسطات رتب نفس المجموعة قبل تطبيق البرنامج العلاجي مما يدل على تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة وأبعاده بعد تطبيق البرنامج العلاجي مقارنة بأنفسهم قبل تطبيق البرنامج العلاجي وهو ما يحقق الفرض الثاني للدراسة وقد تراوح قيمة معامل التأثير ما بين ٩٤٪ إلى ٩٩٪ مما يعد مؤشرا على فعالية البرنامج العلاجي المقدم في تحسن جودة الحياة بمظاهرها المختلفة.

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص على : "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتابعي (بعد ٤ شهور) على مقياس جودة الحياة وأبعاده وللتحقق عن صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة الكشف عن مستوى دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتابعي كما يتضح من جدول (١٠).

جدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة للشباب الجامعي وأبعاده في التطبيق البعدي التتابعي ن = ١٠

مقياس جودة الحياة للشباب الجامعي	تطبيق	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
		السلبية	الايجابية	السلبية	الايجابية		
١- الجانب الجسمي	بعدي	٣	٢.٣٣	٣	٧	٠.٧٥٦	غير دالة
	تتابعي						
٢- الصحة النفسية	بعدي	٣.١٧	٣.٨٣	٩.٥٠	١١.٥٠	٠.٢١٣	غير دالة
	تتابعي						
٣- العلاقات بالآخرين	بعدي	٢.٦٧	٢	٨	٢	١.١٣٤	غير دالة
	تتابعي						
٤- إدارة الوقت	بعدي	١	صفر	١	صفر	١.٠	غير دالة
	تتابعي						
٥- الجانب القيمي	بعدي	١	صفر	١	صفر	١.٠	غير دالة
	تتابعي						
الدرجة الكلية	بعدي	٤	٤	١٢	١٦	٠.٣٤٣	غير دالة
	تتابعي						

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة احصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي ومتوسط رتب نفس المجموعة بعد مرور (٤شهور) من تطبيق البرنامج العلاجي على الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة مما يدل على استمرار الأثر طويل المدى لبرنامج العلاج بالمعنى فى تحسن جودة الحياة .

- **تفسير النتائج** :

كشفت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج بالمعنى في تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي اتضح ذلك من نتائج الفرض الأول جدول (٨) فقد جاءت الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة دالة لصالح المجموعة التجريبية.

كما جاءت نتائج الفرض الثاني جدول (٩) لتؤكد تلك الفعالية حيث جاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالقياس القبلي للمجموعة التجريبية.

وهذا يتفق مع الإطار النظري والدراسات السابقة التي أكدت أن العلاج بالمعنى بفنياته المختلفة يساعد في تحسن الشخصية ومنها جودة الحياة ومن تلك الدراسات :

تات وديا (2013) Tate & Dia ومسوزالانجاد وكولى Mosalanejad, & (2013).Koolee، وونج (2012) Wong، ودوجان وآخرون Dogan, et al.(2012)، ويوليشفوفا (2012)Ulichova سوير (2012) Sauer، ورحمان زهد وأخرون (2011) .Rahiminezhad et al، وماسون (2011) Mason، وكانج وأخرون (2009) .Kang et al وفيلون وأخرون (2009) .Fillion et al، وميلتون (2011) Melton، وبرنادو (2008) Brandau وهودجز (2008) Hodger ، ومارزيحى(2012) Marzich.

حيث أكدت على أن العلاج بالمعنى وفنياته المختلفة تساعد على اكتشاف المعنى بالحياة وتدعيم إرادة الحياة والعيش بفاعلية ومعايشة جودة الحياة والتنعم النفسي مما يعكس شخصية سوية ، فأكد تات وآخرون (2013) أن العلاج بالمعنى يعدل الانفعالات السلبية إلى إنفعالات إيجابية مما يساعد على معايشة خبرات إيجابية تساهم في تنمية الشخصية، كما يتسق مع ما أبرزه مسوزالانجاد وكولى (2013) وكانج (2009) Kang أن العلاج بالمعنى يساعد على تخفيف الضغوط والمعاناة وتحسين جودة الحياة.

ويشير فانبلث (2012) Van Pelt إلى أهمية التأكيد على تطوير الذات واكتشاف جوانب القوة بالشخصية وتنميتها وتدعيم الأهداف والآمال المستقبلية وتدعيم المعاني الايجابية والسعي إلى تحقيقها تحقيقا للصحة النفسية.

وأن المعاني الإيجابية تزيد من المشاعر الإيجابية وأن تحقيق الهوية الشخصية يستلزم تحقيق المعنى الذي يمثل المكون الجوهري للشخصية كما يؤكد تات

وهاردن Tate & Harden وونج (2012) Wong وهذا يعكس أن المعاني الإيجابية والرضا عن العمل يساعد على تحقيق جودة الحياة كما يرى فيليون وآخرون (2009) Fillion et.al من خلال تعلم العلاج بالمعنى الذي يساعد على الرضا عن الحياة وتحسين جودة الحياة.

كما أن تعلم العلاج بالمعنى يساعد على تنمية الشخصية وتحسن جودة الحياة إلا أن أكثر من ذلك يمثل جانبا وقائيا ويؤدي دورًا إيجابيا في تحقيق الصحة النفسية الايجابية كما أكده مسوزلانجاد وكولي ميلتون وشينبرج Melton& Schulenberg (2008) وكانج وكو Kang & Koh (2009)

ويتضح من جدول (٨) أن قيمة (Z) (٣,٧٩٥) وهي نسبه دالة عند مستوى ٠,٠١ ، كما أن حجم التأثير كما يتضح من التباين المفسر بلغ (٩٩٪) وهذا ما يحقق الفرض الأول كما كانت قيمة (Z) الخاصة بمقارنة المجموعة العلاجية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي فى الجدول رقم (٩) هي (٢,٨٠٩) وهي نسبة دالة عند مستوى ٠,٠١ وحجم التأثير والتباين المفسر بلغ (٩٩٪) مما يعني تحقق الفرض الثاني .

وهو ما يعني فعالية برنامج العلاج بالمعنى في تحسن جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي وهذا يعكس فعالية البرنامج العلاجي بفنياته المختلفة من التحليل بالمعنى وتعديل الاتجاهات والحوار السقراطي وهو ما يتفق مع عديد من الدراسات ذات الصلة بفعالية العلاج بالمعنى وفنياته في تحسن الشخصية وعلاج كثير من الاضطرابات النفسية منها: محمد (١٩٩٨)، معوض (١٩٩٨)، الضبع (٢٠٠٦)، البهاصى (٢٠٠٩).

- **تفسير النتائج فى ضوء المقابله الشخصية وجلسات البرنامج**

وقد كشفت الحالات خلال المقابله الكلينيكية عن المعاناه من أساليب المعامله الوالدية التى لا تتيح لهم حرية الاختيار وأن يجدوا فيما يختارونه معنى ، مما انعكس على عدم القدرة فى معايشة جودة الحياه بفاعلية ، لذا كان لجلسات التواصل الاجتماعى واكتشاف الذات وبث روح التفاؤل والأمل أهميه فى تنميه جوانب القوه لديهم والتغلب على المعوقات التى تحول دون معايشه جودة الحياه بفاعلية كما كشفت المقابله الكلينيكية عن ضعف فى إدراة الوقت واستثماره على الوجه الأمثل وهو ما انعكس فى جلسات البرنامج العلاجى فى تحقيق التوازن بين ممارسة الدراسة والمذاكرة وبين ممارسة الهويات مما يعود بالنفع والفائدة على الشخصية وتنميتها فى جوانبها المختلفه.

هذا بجانب أن تركيز برنامج العلاج بالمعنى على الحوار والمناقشة والأنشطة المصاحبة للبرنامج وعن تعيير أفراد المجموعة العلاجية عن المعنى الإيجابي بداخلهم واكتشاف جوانب القوة والضعف والنماذج الإيجابية التى حققت معاني في الحياة رغم المعاناة والتغلب على الصعاب بحرية الإرادة وإرادة المعنى الكامن بداخلهم انعكس إيجابيًا على تكوين اتجاه إيجابي نحو الحياة ومعايشة جودة الحياة بفاعلية.

- **تفسير النتائج في ضوء العلاقة العلاجية** :

ركز البرنامج العلاجي بالمعنى على إرساء علاقة مهنية ودية والتفهم العطوف وحرية التعبير عن المشاعر فكان للعلاقة العلاجية أثر بالغ الأهمية في نجاح البرنامج العلاجي حيث تمت المشاركة المسئولة في تحقيق الهدف العلاجي ومساعدة أفراد المجموعة العلاجية على اكتشاف المعنى وهو ما أكده الطيب (١٩٨١: ٢٦١) من أن مهمه المعالج النفسي بالمعنى أن يوضح للعميل أن الحياة بها معنى، وأنها لن تتوقف عن أن تكون كذلك إلى آخر لحظة في حياتة، وأنه حتى الجوانب المأساوية في حياتة يمكن تحويلها بفعل اتجاه نفسي تفاؤلي يتبناه المريض.

وهو ما يؤكد أن مسئولية المعالج بالمعنى في أن يجعل العميل يعيش حياته بنوع من الأصالة والإنجاز والكفاءة، ومساعدته على إعادة بناء حياته من خلال الوعي بأهمية الاختيار وتحمل المسئولية، وأن اكتشاف المعنى والمساندة الاجتماعية كما يقرر(عبدالكريم، ٢٠٠٧، ٩٠) ودورت وكريستين Dorte & Christine(2013) يساعد فى بناء نموذج من المعاني السليمة التي تمثل الهوية الشخصية وثروتها الحقيقية. ومن خلال هذه المعاني يمكن تحقيق التواصل الوجدانى في التمسك بالقيم وأن يعلمه كيف يتقبل الآخرين وكيف يوظف إرادته لتقديم العون والإنجازات للآخرين، وكيف يشعر ويؤمن بأن حياته جديرة بأن تعاش، وكيف يكتشف الأسباب التي من أجلها أن يعيش، وكيف يكون مسئولا عن كل ذلك، وهذا هو غاية العلاج القائم على المعنى (سعفان، ٢٠٠١، ١٩٩).وقد استمر أثر البرنامج العلاجى طويل المدى بعد فترة المتابعة (أربعة شهور) كما يتضح من جدول (١٠) حيث أن فيمه (Z) بلغت (٠,٣٤٣) وهى غير دالة إحصائيا مما يدل على استمرار كفاءة البرنامج العلاجى طويلة المدى ولم تحدث انتكاسة فالعلاقة العلاجية كما يؤكد باترسون (١٩٩٠: ٤٧٩) أهم مظهر من مظاهر العملية العلاجية، وعامل أكثر أهمية من أي تكنيك أو طريقة، كما أن العلاقة العلاجية في العلاج بالمعنى هي الالتقاء الشخصي الوجودي كما يرى فرانكل وأن هذا الالتقاء يكون بين كينونتين إنسانيتين تواجه كل منهما الآخر بالمعنى، Logos الذي هو معنى الوجود (فرانكل، ٢٠٠٤: ١٣)

كما أن الإطار النظري والتوجه الذي يستند إليه البرنامج العلاجي يعتمد على التوجه الإنساني في علم النفس الايجابي، وهو توجه يعمل كما يقرر الصبوة (٢٠١٠: ١٠) على تنمية الشخصية الإيجابية، وتقي الحالات من الانتكاسة وتجعل منهم أشخاصًا سعداء أكفاء اعتمادًا على تمثلهم لقيمهم الإيجابية وتطوير كفاءتهم الذاتية، وتحسين نوعية حياتهم، وتوظيف أساليب تفكيرهم الإيجابية التفاؤلية.

- **تفسير النتائج في ضوء التحالف العلاجي**،

وتمثل ذلك في التوجه الإيجابي لأفراد المجموعة العلاجية نحو البرنامج العلاجي وجلساته المختلفة **والاهتمام** والالتزام في المشاركة فيه ومنها :

- الدافعية المرتفعة لأفراد المجموعة العلاجية وإقراراهم من خلال المقابلة الشخصية برغبتهم في تحسن جودة الحياة لديهم.
- المساندة الاجتماعية من خلال العلاقة العلاجية القائمة على التفهم العطوف والمعاملة الودية والإنصات والتعبير عن المشاعر وحرية التعبير عن

المعاني بداخل أفراد المجموعة العلاجية ساعد كثيرًا في نجاح البرنامج العلاجي وهو ما أكده رضوان وهريدى (٢٠٠١).

- ديناميـة الجماعـة العلاجيـة – كـان لإرسـاء العلاقـة العلاجيـة والتفاعـل الإيجـابي بـين أعضـاء الجماعـة العلاجيـة دور كـبير في نجـاح البرنـامج العلاجـي، حيـث ذكـر أفـراد المجموعـة العلاجيـة أن انضـمامهم لجماعـة متجانسة يشعرون بالألفة في وجود المعالج المتفهم لهم والذي يساعدهم على حرية التعبير، كان بمثابة وحدة دينامية ساعدت على التغير العلاجي، علاوة على مجال التنفيس الانفعالي بجانب الجاذبية لأنشطة الجماعة العلاجية وأهدافها نحو تحسين جودة حياتهم، وهو ما أكده عبدالله، خليفة (٢٠٠١: ١٥٦- ١٥٧).
- إن من ديناميات الجماعات الصغيرة، الحاجة للانتماء والارتباط بالآخرين لأهداف مختلفة، أهمها خفض التوترات الانفعالية التي تعترية، والاتجاه الإيجابي الذي يشعر به شخص نحو شخص آخر.

ويؤكد الصبوة (٢٠١٢: ١١٤) أن فعالية العلاج النفسي تقف خلفه مجموعة من العوامل أبرزها: العلاقة العلاجية الفعالة، والتدريب المتقدم، والمهارات الشخصية المتبادلة في التواصل، وبناء العلاج النفسي على أسس من التفهم والتواد، والصدق الخالي من الزيف، وتوظيف أفضل الأساليب لتخفيف معاناة المريض وإحاطتة بحقوقه وواجباته، ومن أهم العوامل المنبئة بكفائة العلاج النفسى وتأثيره الإيجابى ما يلى:

الاتجاهات الإيجابية للمريض نحو العلاج والمعالج، والدافعية المرتفعة للمريض للتخلص من مشكلاته ، وتعاونه الشديد مع المعالج في تحقيق أهداف العلاج والتحالف العلاجي، والرابطة المهنية القوية بين المعالج والمريض واتفاقهما على المهام والأهداف العلاجية.

وقد ساعدت العلاقة العلاجية وجلسات البرنامج والأنشطة المصاحبة في تعديل الأفكار لدى أفراد المجموعة العلاجية لتكون أكثر إيجابية مما انعكس على المزاج الإيجابي والسلوك الإيجابي وهو ما أكده إبراهيم (٢٠٠٨: ٤٣- ٤٤) من أن الطلاب الذين يعانون من مشكلات دراسية يرددون عدداً من الأفكار الخاطئة التي من شأنها أن تبرمج العقل برمجة سلبية، تجعلهم يصابون بالشك في إمكانياتهم العقلية وقدراتهم اللامتناهية على التعلم والمعرفة والإتقان، كما يلجئون إلى المدركات الخاطئة لتفسير أسباب الفشل في التحصيل، بعكس التفكير الإيجابي الذي يعكس النشاط والثقة في القدرات ؛ لذلك يكونون أكثر قدرة على النجاح والتفوق.

وهذه المشاعر الإيجابية تستمر معهم كقوة دافعة وتدعيم إرادة المعنى الذي يساعدهم على مزيد من معايشة جودة الحياة بفاعلية وهو ما أكده الصبوة (٢٠٠٧، ٢١) من أن الانفعال الإيجابي حول المستقبل يتضمن: التفاؤل والأمل والإخلاص الديني، فالحياة السعيدة هي الحياة التي تعظم شأن الانفعالات

الإيجابية وتقلل من شأن الألم، عكس الانفعالات السلبية التى تورث الكآبة والحزن والتشاؤم والانهزام النفسي، وهو ما يفسر استمرار الأثر طويل المدى للبرنامج العلاجي لتدعيم الجوانب الإيجابية بالشخصية والتعبير عن الذات والثقة بالقدرات وتحمل المعاناة في سبيل تحقيق المعاني الإيجابية ومعايشة جودة الحياة.

• المراجـــــع:

١- إبراهيم ، محمود(١٩٩١):***مدى فعالية العلاج الوجودى فى شفاء الفراغ الوجودى واللامبالاة اليائسة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا***، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .

٢- إبراهيم، عبدالستار (٢٠٠٨): ***عين العقل: دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الايجابي***، القاهرة، دار الكاتب.

٣- أبو غزالة سمير (٢٠٠٧): فعالية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الايجابي للحياة لدى طلاب الجامعة، المؤتمر الثانوي الرابع عشر، الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة توجهات مستقبلية، ***مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس***، ٨- ٩ ديسمبر، ١٥٧- ٢٠٢.

٤- أنور، عبير أحمد، عبدالصادق، فاتن (٢٠١٠): دور النتائج والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، ***دراسات عربية في علم النفس***، مجـ ٩، ٣٤، يوليو، ٤٩١- ٥٧١.

٥- باترسون (١٩٩٠): ***نظريات الارشاد والعلاج النفسى*** ، الجزء الثانى ، ترجمة حامد عبد الفقى،الكويت ، دار القلم .

٦- بدر، ابراهيم (١٩٩٠): ***دراسة تجريبية لأثر العلاج بالمعنى فى خفض مستوى الاغتراب لدى الشباب الجامعى***، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .

٧- البهاص، سيد (٢٠٠٩): فعالية الإرشاد بالمعنى في خفض قلق العنوسة وتحسين معنى الحياة لدى طالبات الدراسات العليا المتأخرات في سن الزواج، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، العدد ٦٥، المجلد التاسع عشر – أكتوبر،١٦٨- ٢١٢.

٨- حبيب، عبد الكريم (٢٠٠٦): ***فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلبة الثانوى العام والثانوى الفنى*** ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

٩- الحديبي، مصطفى (٢٠١٢): ***فعالية العلاج بالمعنى في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المعاقين بصريا***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٠- حسانين ، اعتدال (٢٠٠٩): اتقان تعلم علم النفس وتأثيرة على ادراك جودة الحياة لدى طلبة جامعة قناة السويس، ***مجلة كلية التربية ، جامعة الاسكندرية*** ، المجلد التاسع عشر ، العدد (٣ب) ، ٢٢٨- ٢٧٢ .

١١- حميدة ، سامى (٢٠٠٣): ***فعالية برنامج للعلاج بالمعنى فى خفض مستوى العصابية لدى عينة من السباب الجامعى السعودى*** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٢- رضوان ، شعبان ، هريدى ، عادل(٢٠٠١): العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة ، ***مجلة علم النفس*** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٥(٥٨)، ٧٢- ١٠٩ .

١٣- سعفان، محمد (٢٠٠١): فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج القائم على المعنى في خفض الغضب كحالة وكسمة لدى عينة من طالبات الجامعة، دراسة مقارنة، ***مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس***، العدد الخامس والعشرين، الجزء الرابع،١٦٩- ٢٢٩.

١٤- الصبوة ، محمد نجيب (٢٠١٠): دور علم النفس الايجابي في تفعيل إجراءات الوقاية والعلاج النفسي، ***مجلة دراسات عربية علم النفس***، مج٩، ١٤ يناير، ١- ٢٥.

١٥- الصبوة، محمد (٢٠٠٧): علم النفس الايجابي: تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له، ***مجلة علم النفس***، ٧٦ (٢١)،١٦- ٤٣.

١٦- الصبوة، محمد (٢٠١٢): ***اسس العلاج النفسى المعاصر ونظرياته*** ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين .

١٧- الضبع فتحي (٢٠٠٦): ***فعالية العلاج بالمعني فى تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الايجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

١٨- الطيب، محمد (١٩٨١): ***تيارات جديدة في العلاج النفسي***، القاهرة، دار المعارف.

١٩- العايش، زينب (١٩٩٦): مدى فاعلية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تخفيف بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة، ***مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي***، جامعة عين شمس، العدد الخامس، السنة الرابعة، ٢٣٣- ٢٥٣.

٢٠- عبد الحليم ، أشرف(٢٠٠٣): ***فاعلية بعض فنيات العلاج الوجودى لخفض الاكتئاب لدى عينه من المسنين*** ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢١- عبد الله ، معتز ، خليفة ، عبد اللطيف (٢٠٠١): ***علم النفس الاجتماعى*** ، القاهرة ، دار غريب .

٢٢- عبد المعطى ، حسن(٢٠٠٦): الارشاد النفسى وجودة الحياة فى المجتمع ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الثالث : الانماء النفسى والتربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة ، ***كلية التربية ، جامعة الزقازيق*** ، فى الفترة من ١٥- ١٦ مارس ، ١٣- ٢٣ .

٢٣- عبدالخالق، أحمد (١٩٩٦): الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية: نتائج أولية، ***دراسات نفسية***، القاهرة، ١٨ (٢)، ٢٤٧- ٢٥٧.

٢٤- عبدالخالق، أحمد (٢٠٠٨): الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية: نتائج أولية، دراسات نفسية، القاهرة، ١٨(٢)، ٢٤٧- ٢٥٧.

٢٥- عبدالكريم، جمال (٢٠٠٧): ***الفراغ الوجودي والقلق وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية ومدى فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف حدتهما***، رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٢٦- عراقى، صلاح ، مظلوم ، مصطفى(٢٠٠٥): فعالية برنامج ارشادى لتحسين جودة الحياة لدى الطلاب المكتئبين، ***مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا*** ، العدد الرابع والثلاثة، جامعة طنطا ، العدد الرابع والثلاثون ، المجلد الثانى .

٢٧- عزب ، حسام(٢٠٠٦): ***كراسة تعليمات مقياس جودة الحياة*** ، القاهرة ، مكنبة الانجلو المصرية .

٢٨- عزب، حسام الدين محمود (٢٠٠٤): برنامج إرشادي لخفض، اكتئاب وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر، التربية وأفاق جديدة في تعلم الفئات المهمشة في الوطن العربي، ٢٨- ٢٩مارس،٥٧٥- ٦٠٥.

٢٩- عليان ،محمد ، عسيلة عزت (٢٠٠٦): فعالية العلاج القائم على المعنى والتدريب على المهارات الاجتماعية فى خفض حدة الغضب لدى عينه من الأطفال ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ***كلية التربية ، جامعة عين شمس*** ، العدد الرابع والخمسون ، مايو ، ١٢٩- ١٦٣ .

٣٠- فرانكل فيكتور (٢٠٠٤): ***إرادة المعنى، أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى***، ترجمة إيمان فوزي، القاهرة، دار زهراء الشرق.

٣١- كتلو كامل، عبدالله تيسير (٢٠١١): نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية، ***مجلة علم النفس***، العددان (٩٨/ ٩٩) يناير – يونيه ٢٠١١، السنة الرابعة والعشرون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٢- محمد ، عبد العظيم(٢٠٠٦): فعالية التحليل بالمعنى فى علاج خواء المعنى وفقدان الهدف فى الحياة لدى عينه من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة ، المؤتمر الثانوى الثالث عشر (الارشاد من أجل التنمية المستدامة للفرد والمجتمع) ، ***مركز الارشاد النفسى*** جامعة عين شمس ، ١١١- ١٥١ .

٣٣- محمد، سيد (١٩٩٨): أثر الإرشاد بالمعنى في خفض الشعور باليأس لدى عينة من المكفوفين، ***مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي***، جامعة عين شمس، العدد الثامن، السنة السادسة،٢٩٥- ٣٢٣.

٣٤- محمد، هانم (٢٠٠٩): تحسين جودة حياة الطالب باستخدام برنامج إرشادي قائم على نظرية الاختيار، ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*** العدد (١٤)،١٥٧- ١٩٦.

٣٥- محمود، هويدة، الجمالى، فوزية (٢٠١٠): فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسيا، امارابك، ***مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا***، المجلد الأول، العدد الأول، ٦١- ١١٥ .

٣٦- مخيمر ، صلاح (١٩٧٩): ***العلاج النفسي عن طريق الكف بالنقيض***، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣٧- معوض ، محمد(١٩٩٨): أثر الارشاد بالمعنى فى خفض خواء المعنى لدى عينه من العميان ، ***مجلة الارشاد النفسى*** ، جامعة عين شمس ، ٦(٨)، ٣٢٥- ٣٥٦ .

٣٨- معوض ،محمد، محمد ، سيد (٢٠١٣): ***العلاج بالمعنى، النظرية الفنيات التطبيق***، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٩- منسى، عبدالحليم ، كاظم، مهدي (٢٠٠٦): مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة سلطنة عمان، ***جامعة السلطان قابوس، ندوة علم النفس وجودة الحياة***، ١٧- ١٩ديسمبر، ٦٣- ٧٨.

٤٠- منصور، رشدي (٢٠٠٠): ***علم النفس العلاجي والوقائي***، رحيق السنين"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

41- Ackerman, M. (2013). ***Relationship Between Student Purpose in life and Performance on new Mexico Standards Based Assessment*** Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.

42- Brandau, D. (2008). ***The Role of Meaning in Psycho Therapy***, Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa State University, Iowa.

43- Brauth, L. (1980): ***Counseling and Psychotherapy***, New York: Charls & Marrill Publishing Company.

44- Bulka, R. (1984). Logo therapy as an Answer to burnon, ***The International Forum for Logo therapy***, 7 (1), 8-17.

45- Corsini, R. J (1994). ***Encyclopedia of Psychology*** New York, Yohn wiley & Sans., 350.

46- Courtenay, M., Edwards, H., Stephan, Y. O'Reilly, M. & Duggan, C. (2003). Quality of life Measures for Residents of Ages Care Facilitation A Literature Review, ***Austeralian Journal Aging***, 22 (2), 58-64.

47- Crumbaugh, J.(1988). ***Every Think to Manual of Instructions for the purpose-in-life test*** (PIL). Murfressboro, Psychometric Affiliates.

48- Das, A. K. (1998). Frankl and Relam of Meaning, J***ournal of Humanistic Education & Development,*** Vol. 36, Issue, 4, 199.

49- Dodson , W.(1994) . ***Quality of life measurement in*** children with epilepsy. In W:M.R.Trimble & W. E. Dodson (Eds) Epilepsy and Quality of life(217-226).New York, Raven Press Ltd.

50- Dogan, T., Sampaz., F.; Tel., F., Sapmaz, S., Temizel, S (2012). Meaning in life and Subjective Well – Being among Turkish University Students, ***Procardia – Social and Behavioral Sciencer***, 55, PP.612-617.

51- Dorte,M. ; Christine,C.(2013).Factors affecting quality of life for people who have experienced a stroke, ***International Journal of Therapy & Rehabilitation*** , Apr.20(4),207-216.

52- Ducinskiene, D., Kalediene, R., Petranskiene, J., (2003). Quality of Life among Lithuanian University Students, ***Acta Media Lituanica***, 76-81.

53- Durbin, C. (2005). ***Tribute to Victor Frankl***, available at: http://www.durbinhynosis.com/.feb;9.

54- Fabry, Y (1994). ***The Begining of Logo therapy***, ***the Pursuit of Meaning***, Berkeley, CA: Institute of Logo therapy Press.

55- Fillion, L., Duval, S., Dumont, S. Gagnon, P. Tremblay, L. Bairati, L.& Breitbart, W. S. (2009). Impact of a Meaning – Centered Intervention on Job Satisfaction and on Quality of Life

among Palliative Care nurses, ***Psycho- Oncology***, Vol. 18(12) Dec, 1300-1310.

56- Frankl, V. (1958). On Logotherapy and Existential analysis, ***American Journal of Psychoanalysis*** , 18,28-37 .

57- Frankl, V. (1966). What in Meant by Meaning, ***Journal of Existentialism***, 7, 21-28.

58- Frankl, V. (1967). ***Psychotherapy an Existentialism***, Washington square press Inc. New York .

59- Frankl, V. (1970). ***The Will to Meaning*** , New York: New American Library.

60- Frankl, V. (1973). ***Psychotherapy and Existentialism: Selected Paper on Logo Therapy*** U.K. Renguin Books.

61- Frankl, V. (1978). ***The Unheard Cry for Meaning***, New York, Simon and Schuster.

62- Frankl, V. (1984). ***The Will to Meaning*** : An Introduction to Logotherapy, New York: New Washington Square Press.

63- Frankl, V. (1986). ***The Doctor and Sual: from Psychotherapy to logo therapy*** Revised and Expanded Editional, New York: Vintage Books.

64- Frankl, V. (1990). ***The Will of Meaning***. New York,: Penguin Books.

65- Frankl, V. (1994). ***Logotherapy und Existenzanalyse. (logotherapy and Existential analysis)*** Munchen: Quintessenz.

66- Frankl, V. (2000). ***Recollections An Autobiography*** . Cambridge, Massachusetts. Peruses publishing .

67- Greenlee, R. (1990). Unemployed Appalachian Goal Miner's Search for Meaning, ***The International Forum Logo therapy***, 13 (1), 71-75.

68- Hernbeck, C.H.(2006). ***Relationships between Spirituality, Ego Strength, and Quality of Life***, Unpublished Doctor Dissertation, Tennessee State University.

69- Hodger, P. (2008). ***life Purpose, Heath- Related Quality of Life, and Hospital Readmissions among older adults with heart failure***, Unpublished Doctoral Dissertation University of Texas, Texas.

70- Horton, R. (1983).***Logoanalysis as group treatment for*** existential Vacuum and weight loss in obese women, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California.

71- Hutzell, R.R. (1990). ***An Introduction to Logo Therapy*** In Keller, P.A. & R,h, L.G. (Eds) Innovations in Clinical Practice: A Source book Florida: ***Professional*** Re Source Exchange. Inc.

72- Jacob, J (2013*). **Finding Meaning in Misery Misery: Can Stressful Situations Provide Meaning in life***, Unpublished Doctoral Dissertation. North Dakota State University.

73- Kalitesi, D., Yalnizlik & Skiler, A(2004). Relationships between Quality of Life, Perceived Social Support, ***Social Network, and Loneliness in Tukish Sample***. Yeni Symposium, 42 (1), 20-27.

74- Kang, K; Shimy; Jeon D; Koh M. (2009). The effect of Logo Therapy on Meaning in Life and Quality of Life of late Adolescent With Tenninal Cancer (Korean), ***Journal of Korean Academy of Nursing (J Korean Acad Nurs***) 2009, Dec, 39 (6) 759-768.

75- Kim, M. (2001). ***Exploring of Life Meaning Among Korean***, M. A. Trinity Westem University, Canada.

76- Lantz, Y. & Horper, K. (1998). Victor Frankl and Interactional Group Therapy, ***Journal of Religion and Health***, 37, (2), 93-103.

77- Lukas, E. (1984). Human dignity and Psychotherapy . The International Forum for Logotherapy , 7(2),67-84.

78- Lukas, E & Hirsch, B. (2002). ***Comprehensive hand Book of Psychotherapy***, New York. John Wiley & Sonc. Inc.

79- Lukas, E (2006). ***Logo therapy Textbook: Meaning – Contered Psychotherapy***: Toronto Liberty Press.

80- Lwassk, y.(2007). Lisure and Quality of life in an international and multicultural context: what are major pathoways linking leisure to Quality of life **.** ***social Indicators Research*** 82(2), 233-264 .

81- Lynch, M. (2006). ***Optimism, Coping and Quality of life in Individual with Chronic Mental Illnes***s. Unpublished doctoral Dissertation, Milwaukee, University & Wisconsin-Madison.

82- Marzich, F. (2012). ***Empathy, Interpersonal Guilt, and Depression in Iranian Immigrant,*** Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University Calibornia.

83- Masson, H., (2011). Student Development and Support Using a Logo thera peutic Approach, ***Journal of Psychology in Africa***,V. 21 (3), 469-472.

84- May, R. (1980). ***The Discovery of B***eing, New York: Norton & Co. Inc.

85- Melton, A. &Schulenberg,R. (٢٠١١). On the Measurement of Meaning Logo Therapy's Empirical Contributions to Humanistic Psychology, ***The Humanistic Psychologist,*** Vol. 36 (1), 31-44.

86- Michalak, E., Yatham, L. & Lam, R. (2007). Quality of life in Bopolar Disorder: A Review of the Literalare. ***The Journal of Life Long Learning in Psychiatry,*** 3(1), 117-134.

87- Mosalanejad, L.& Koolee, A. (2013). Looking at Infertility Treatment Through the Lens of the Meaning of Life: the Effect of Group Logo therapy on Psychological Distress in infertile Women, ***International Journal of Fertility & Sterility***, Vol. 6 Issue4, 224-231.

88- Offult, R. (1995). Logo Therapy Actualization Therapy or Contextual Self – Realization, ***Dissertation Abstract International***, 36, (3), 1449.

89- Passon,D.(2012). ***AL coholics Anonymous:testing a 12 step stage –of-recovery meani ng making model*** . Unpublished Doctoral Dissertation,valley Arizona .

90- Rahiminezhad, A.; Kazemi, Z.; Farahan, H., Aghamohamodi, S. (2011). Purposein life and Identity Dimensions as Predictors of Maladaptive Psychological Aspects: APath Analysis Study, ***Procedia – Social and Behavioral Science***, PP1009-1013.

91- Ras, J. M. (2010). ***Understanding Af- QAEDA A Qualitative Approach*** a Thesis Sublimtted for the dgree of Doctor of Philosophy (Dphil), the University of Zululand, South & Arica.

92- Reker, G. (1994). Logo therapy and Logo therapy: Challenges Opportunities, and Some Empirical Findings, ***The International Forum Logo therapy***, 17 (1), 47-55.

93- Rife, Y. (1995). Life Meaning and the Older Unemployed Worker, ***The International forum Logo The***rapy, 13 (2). 119-124.

94- Ring, L. (2007). ***Quality of Life***: In S. Ayers, A Boum, C.Mc Manus, S., Newman, K. Wallston. J. Weinman, R. West (Eds)

Cambridge Handbook of Psychology. Health and Medicine, Cambridge University.

95- Sauer, M. (2012). ***Storytelling by Aduts Diagnosed with Terminal Illness Norrative Identibying Through Dialogical Research***, Unpublished Doctoral Dissertation, the Pennsylvania State University.

96- Szasz, T. (2005). What is Existential Therapy Not ?, ***Existential Analysis***,16,1,January,127-131.

97- Tate, K. Cyrus, W., Dia, H. (2013). Finding Purpose in Pain: Using Logo therapy & a Method for Addressing Survivor Guit in First – Generation Collogs Students, ***Journal of College Counseling***, V. 16, No1,97-92.

98- Tayler , M.(2005). ***Motivation of adolescent students toward saccess in school Eileen Friday*** . http.//by Fgcu.edu./1-4

99- Ulrichova, M. (2012). Logo Therapy and Existential Analysis in Counseling Psychology on Prevention and Treatment of Burnout syndrome, ***Procardia – social and Behavioral Science***, 69, PP502-508.

100- Van Pelt, (2010). Anxiety and Depressive Disorders In children and Adolescent on the rise – How Logo philosophy Therapy can Influence the Threat to Mental Health, ***International, Forum for Logo therapy,*** Vol. 33 (2), 79-86 .

101- Whoqol Group (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment: Position Paper form the World health Organization, ***Social Science and Medicine***, 41, 1403-1409.

102- Wong, P. (2012). From Logo Therapy to Meaning – Centered Counseling and Therapy***, the human Quest for Meaning Theories Research and Applications (2nd ed***). Wong. Paul. T.P. (Ed); 619-647. New York, Ny. U.S: Routledge / Taylor & Francis Group.

103- Yioti, H. (1979). ***Differential effects of Logotherapy and group discussion on feeling of alienation*** , Unpublished Doctoral Dissertation, Illionios University at Carbondale , U.S.A.

****

Research:6

Factors affecting King Khaled University staff members' attitude towards using e-learning in the light of a Modified Technology Acceptance Model

Mona Salem Mahmoud Za'za
Associate Professor of English Language Teaching,
Banha University

obeikan.com

Factors affecting King Khaled University staff members' attitude towards using e-learning in the light of a Modified Technology Acceptance Model

Mona Salem Mahmoud Za'za'[1]

Abstract

Recently, specifically with the advancement in Web 2.0 and its interactive tools such as blogs, wikis, discussion boards, RSS, etc., many universities implement e-learning and its enormous services as they enable learners to be active and take the responsibility of their learning. It is obvious that the number of e-learning opportunities provided by higher educational institutes is growing in Saudi Arabia. When an e-learning system with new technologies and services is presented, it needs to be adopted by its users, both staff and students. The acceptance and successful pedagogical use of an e-learning system can be affected by various different factors among which are users' attitudes. The purpose of this study was to examine the factors that affect staff members' attitude towards use of the Blackboard 0.9 Learning Management System, a commercial e-learning system at Dhran Al-Janoub College of Education and College of Science and Arts, King Khaled University (KKU), Saudi Arabia. In this study, Technology Acceptance Model (TAM) was used as an underlying theory in the light of which staff members' attitude towards the use of the Blackboard 0.9 e-learning management system was interpreted. The data was collected from a total of 61 staff members teaching different specializations at Dhahran Al-Janoub College of Education, and College of Science and Arts. The data was analyzed using SEM analysis and SPSS. Results of study showed that perceived usefulness and perceived ease of use were direct antecedents of KKU staff's attitude towards the use of the Blackboard 0.9 where perceived usefulness was the strongest predictor of attitude.On the other hand, subjective norms and facilitative conditions were indirect antecedents of KKU staff's attitude. Their effect was mediated by the effect of perceived usefulness and perceived ease of use respectively. KKU staff's attitude towards the use of e-learning affected their behavioral intention to use it. Besides, KKU staff's behavioral intention was directly and indirectly affected by each of perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norms and facilitative conditions. The modified TAM explained 77% of KKU staff's attitude towards using e-learning and 58% of their behavioral intention. Recommendations concerning the development of staff's attitudes towards e-learning use were presented.

Key words: E-learning – Theory of Reasoned Action - Technology Acceptance Model – attitude towards e-learning use – behavioral intention - perceived usefulness – perceived ease of use – subjective norms – facilitative conditions

[1] Associate Professor of English Language Teaching, Banha University

Factors affecting King Khaled University staff members' attitude towards using e-learning in the light of a Modified Technology Acceptance Model

Mona Salem Mahmoud Za'za'[2]

Introduction

The introduction of technology into the educational system has reshaped both the teaching and the learning processes resulting in the emergence of a new innovation : e-learning; which is an approach for "delivering electronically mediated, well-designed, learner-centered and interactive learning environments to anyone, in any place and at any time by utilizing the Internet and digital technologies" (Olatokun and Mala, 2006: 127). Šumak et al. (2011) explained that e-learning technologies and services stimulate learners to shift from passive to active learners as they participate actively in the on-line learning process. E-learning has different advantages including: (a) expansion of access to education irrespective of location and time; (b) access to remote learning resources; and (c) preparation of the current generation of students for a workplace where ICTs, particularly computers, the Internet and related technologies, are becoming more and more ubiquitous (Olatokun and Mala, 2006: 128). The applications and processes of e-learning include computer-based learning, web-based learning, virtual classrooms and digital collaboration where contents are delivered via the internet, intranet/extranet, audio and /or video tapes, satellite TV and CD-ROM. According to Yuen and Ma (2008), teachers' successful use of technology depends on their attitudes towards it, its usefulness, acceptance and their intention to use it.

An e-learning system is a system which provides services that are necessary for handling all aspects of a course through a web interface. An e-learning system provides both instructors and learners with services such as enrolling in courses, managing course content, communicating synchronously and synchronously through forums, discussion boards, blogs, e-mails, RSS,uploading and downloading of content, participating in content building, collaborative and project work through wikis, submitting assignments, using both teacher and peer assessment, collecting

[2] Associate Professor of English Language Teaching, Banha University

and organizing students' grades, checking grades, conducting online questionnaires, quizzes and/ or tests, using tracking tools, and so on.

Higher education institutes are increasingly adopting different learning management systems (LMSs), both open source such as Moodle; and commercial such as the Blackboard, due to their advantages. However, the adoption of e-learning and LMSs do not guarantee their actual use from the part of both staff and students. University administration is faced with a great challenge if staff and/ or students do not have positive attitudes towards the use of e-learning or do not accept the e-learning system and, in turn, do not use it or use it poorly. If staff members and/ or students do not have positive attitudes towards the use of e-learning systems, then exerted efforts and time would be in vain.

Connelly (2007) pinpointed that since applying e-learning as a form of technology innovation requires cost for infrastructure and both staff and learners' training, understanding users' attitudes, long-term usage and acceptance is of utmost importance for determining if e-learning is worth the required investment. Therefore, educational institutions and service providers need to understand the factors that affect their staff and students' attitudes, acceptance and adoption of the new technology. The acceptance and adoption of e-learning from both users, staff and students, are affected by different factors which Šumak et al. (2011) grouped into two main groups: (a) technological (such as availability of the service and its cost), and (b) individual (related to age, gender, experience, etc.). A number of factors, such as ease of use of the system and user's beliefs, perceptions and training have been cited as contributing to user acceptance and effective usage of computer-based information systems (Olatokun and Mala, 2006).

Adoption of e-learning is considered technology adoption. The most common models used for examining users' attitudes, and adoption of technology is the Technology Acceptance Model (TAM) which was suggested by Davis (1989). This model examines the mediating role of perceived ease of use and perceived usefulness in their relation to systems' characteristics (external variables) and the probability of system use (Legris, Ingham, and Collerette, 2003).

Legris, Ingham, and Collerette (2003) explained that the TAM provides a basis with which one traces how external variables influence attitude, and intention to use technology. Two cognitive beliefs are posited by the TAM: perceived usefulness and perceived ease of use. According to the TAM, one's actual use of a technology system is influenced directly or indirectly by the user's behavioral intentions, attitude, perceived usefulness and perceived ease of using the system. The model also proposes that external factors affect intention and actual use through mediated effects on perceived usefulness and perceived ease of use. Review of literature shows that the TAM was able to account for around 40 % to 50 % of user acceptance of technology.

The TAM2 extended the original model to explain perceived usefulness and usage intentions including social influence (subjective norms, voluntariness, and image), cognitive instrumental processes (job relevance, output quality, and result demonstrability) and experience. The new model was tested in both voluntary and mandatory settings. The results strongly supported the TAM2 and explained 60 % of user adoption of technology (Venkatesh & Davis, 2000 cited in Park, 2009).

Research on attitude towards acceptance and use of e-learning is usually conducted in two areas: empirical validation of the TAM or any other theory or extension of the theoretical model with user specific factors. Results of the studies are inconsistent. Very few studies have adopted the TAM as a model for explaining the use of an e-learning system designed and provided by organizations. It is assumed that the more end users' perceived usefulness and perceived ease of use of the e-learning system, the higher their positive attitudes towards the system, and, the more positive their acceptance and potential future usage of the e-learning system will be.

Problem of the study

With the growing reliance on information systems and increasing rapidity of the introduction of new technologies into learning environment, identifying the critical factors related to user attitude and acceptance of technology continues to be an important issue. Most universities have continued to offer partial, blended, or fully online e-learning courses since late 1990s. At present, most off-line universities have either introduced an e-

learning plan or have implemented e-learning. Despite quantitative growth of e-learning, there is a growing concern that stresses quality assessment for e-learning in higher education. In addition, according to Park (2009), barriers in terms of e-learning utilization in universities or colleges still exist. Developers and deliverers of e-learning need more understanding of staff's and students' attitudes towards adopting and use of e-learning. They also need to know how teaching staff and students perceive and react to elements of e-learning along with how to most effectively apply an e-learning approach to enhance teaching and learning. In addition, knowing staff's and students' attitudes and intentions, and understanding the factors that influence acceptance and adoption of e-learning, can help academic administrators and managers to create mechanisms for attracting more staff and students to adopt this teaching/ learning environment and make use of their potentials. Therefore, it is necessary to conduct research that deals more intensively with end users' attitude towards using e-learning and their usage intention.

However, research in this area focused on students' attitude, acceptance and adoption of e-learning systems. Few studies, to the best of the researcher's knowledge, were concerned with staff/ instructors' attitude, acceptance and adoption of an e-learning system. In addition, in spite of the growing research conducted in the area of staff and students' attitudes, acceptance and adoption of e-learning worldwide, little research has been done in the Arab world. No study was conducted in Kingdom of Saudi Arabia, to the best of the researcher's knowledge, to empirically determine the factors that affect university staff's attitude towards e-learning use such as perceived usefulness, perceived ease of use, intention to use, with social factors such as subjective norms.

King khaled University (KKU), located in Saudi Arabia, is one of the leading universities which adopted the use of e-learning in all its institutions since 2003. KKU uses e-learning at three levels: supportive level which is obligatory to all staff members, blended and complete levels which are optional. The number of students using the e-learning system till the end of 2013 was 35436 out of 49658 (71.36%). The number of staff members using the system was 1593 out of 2011 (79.21%). The number of courses using e-learning was 3139 out of 7152 (43,89%). Number of complete e-courses was 48 and blended courses 341 (KKU site at

http://elc.kku.edu.sa/node/7/2207). These numbers reflect the great effort exerted by the Deanship of E-learning at KKU. However, some of these numbers may be misleading since the quantitative approach for analyzing the data does not actually show to what extent the system is activated, not just used, by its users. For example, just posting an announcement from the part of the course instructor is considered activation of the system.

In addition, in spite of the great efforts exerted by the Deanship of E-learning, still, based on the researcher's experience as the coordinator and the e-learning specialist at the College of Education and the College of Science and Arts, Dhahran Al-Janoub, KKU for three years, many staff members are hesitant in using e-learning. Many of them have a negative attitude towards its use favoring face to face teaching. This in turn is reflected on students' attitude towards e-learning use. In addition, little research has been done to investigate factors affecting KKU staff's attitude towards e-leaning use and the process of how they accept and adopt e-learning.

Studies recommended that since the TAM is concerned with internal variables contributing to acceptance and adoption of technology systems, studies should try to extend the TAM in order to find out external variables and investigate their effects (Šumak et al. 2011). The TAM is used and modified in this study to analyze internal and external factors that affect KKU staff's attitude towards e-learning use. The TAM was used in this study because it: (a) focuses on information technology which is the focus of this study, (b) is a widely accepted model used by many researchers, (c) is a simple and generic model that can easily be used and adapted to any form of technology, and (d) has been used in the context of learning management systems such as Moodle and the Blackboard 0.9 .

Aims of the study

This study aimed at determining the factors that affect KKU staff members' attitude towards the Blackboard 0.9 e-learning system use. It also aimed at using a modified TAM to find out the causal relationships between some variables based on modified TAM (attitude, perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norms, facilitative conditions and behavioral intention) that affect KKU staff's attitude, acceptance and intention to use

the Blackboard 0.9 e-learning system. The third aim of the study was to develop a model of e-learning acceptance of university staff that would provide educators with implications for better implementation of e-learning.

Questions of the study

The study, thus, tried to answer the following questions:

1. What are the factors that directly and indirectly affect staff members' attitudes towards the use of the Blackboard 0.9 e-learning system, at Dhahran Al-Janoub College of Education and College of Science and Arts, KKU, Saudi Arabia in the light of a modified TAM?
2. What are the causal relationships between perceived usefulness, perceived ease of use, behavioral intention, subjective norms, facilitating conditions and attitude towards the use of the Blackboard 0.9 e-learning system?
3. What is the suggested modified TAM model that shows the causal relationship between perceived usefulness, perceived ease of use, behavioral intention, subjective norms, facilitating conditions and attitude towards the use of the Blackboard 0.9 e-learning system?

Review of literature

Technology acceptance and adoption

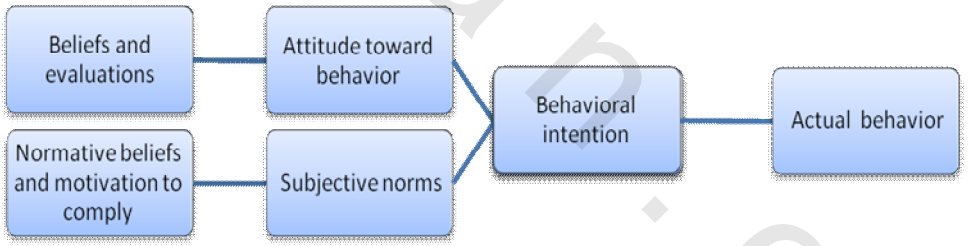
Technology acceptance is the demonstrable willingness within a user group to employ information technology (IT) for the tasks it was designed to support (Dillon and Morris, 1998: 5, cited in Shoroff, Dennon and Ng, 2011). There are many theories that explain how and why users tend to adopt, or not to adopt, a specific technology. Theory of reasoned action (TRA), theory of planned behavior (TPB), unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) and technology acceptance model (TAM) are among them.

Most theories and models of technology acceptance are inspired by TRA as suggested by Fishbein and Ajzen (1975). According to Abdel-Wahab (2008:4-5), TRA model explains and predicts behavioral intentions in many general settings. The model "hypothesizes that a person's behavioral intention to perform (or not to perform) a behavior is determined by that person's attitude

and subjective norms: behavioral intentions are assumed to capture the motivational factors that influence a behavior, and thus indicate how hard people to try or what extent they are planning to make an effort, in order to perform the behavior". According to Chen and Huang (2012), TRA can integrate previous theories on the influence of attitudes on behavior. This theory assumes that behavior can be controlled by an individual's will, which could, thus, be used to predict and explain individual behaviors. However, the theory is usually restricted by many factors that significantly reduce its explanatory power regarding individual behavior.

TRA is the theoretical basis model for the TAM (Davis, Bagozzi and Warsaw, 1989:982). TRA is widely used in social psychology to understand any human behavior, in general (Ajzen and Fishbein, 1980:55). Therefore, it is also appropriate for explaining e-learning usage behavior. According to TRA, performance of any behavior by an individual is determined by his or her behavioral intention. Behavioral intention is signified by the person's attitude towards use and subjective norms together. Figure1 shows these relationships.

Figure 1: Theory of Reasoned Action (Ajzen and Fishbein, 1980:55)



To enhance the predictive power of the TRA, factors related to perceived behavioral control over two dimensions that presumably influence behavioral intentions, namely attitudes toward behavior and subjective norms, were added to form the theory of planned behavior (TPB). The technology acceptance model (TAM), developed by Davis (1989) based on the TRA, provides general explanations about an individual's actual and predicted use of information technology. The TAM has served as a theoretical foundation for investigations into the influences of external variables and users' attitudes on use intentions.

The TAM

The TAM was originally proposed by Davis in 1986. It has proven to be a theoretical model that helps to explain and predict user behavior of information technology (Legris, Ingham, & Collerette, 2003; and Connolly, 2007). The TAM is an extension of TRA. According to Teo (2010), Davis et al. (1989) developed the TAM to address the issue of how users come to accept and use a technology. Two specific variables, perceived usefulness and perceived ease of use, were hypothesized to be fundamental determinants of user acceptance. The TAM uses TRA as a theoretical basis for specifying the causal linkages between perceived usefulness and perceived ease of use and users' attitudes towards use, behavioral intentions and actual technology adoption behavior. Figure 2 shows relationships within the TAM.

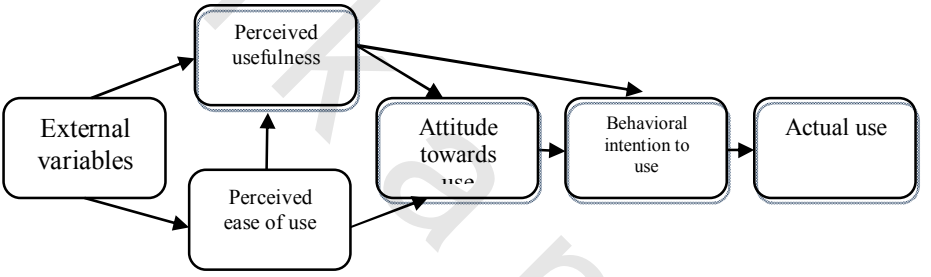


Figure 2: The Technology Acceptance Model (Park, 2009: 151)

As figure 2 shows, perceived usefulness and perceived ease of use are hypothesized to affect users' attitude towards the use of technology, which in turn affects their behavioral intention to use it. The following section presents definitions of each variable in the TAM.

Perceived usefulness: The first belief, perceived usefulness (PU) "is the perception that a given technology will help a user achieve his or her work goals" (Wallis, 2008: 15). It also refers to the degree to which an individual believes that a particular system would enhance job performance within an organizational context. According to Teo (2010), the extent to which a person uses or does not use an application or a system is associated with the belief that it will enhance job performance. This may include doing the job quickly, accurately and efficiently.

Perceived ease of use: Perceived ease of use (PEOU), the second key belief, is the degree to which an individual believes that using a particular system would be free of effort (Wallis, 2008). While users may believe that an application is useful, they may still believe that it is difficult to use. The TAM indicates that system usage is indirectly affected by both PEU and PU.

Attitude towards usage: Attitude towards use (ATU) is referred to as the evaluative effect of positive or negative feeling of individuals in performing a particular behavior (Ajzen and Fishbein, 2000). Attitude towards use has been identified as a factor that guides future behavior or the cause of intention that ultimately leads to a particular behavior.

Behavioral intention: The dependent variable behavioral intention (BI) refers to the degree to which a person has formulated conscious plans to perform or not perform some specified future behavior (Šumak et al., 2011: 92).

Since 1995 many studies have been conducted to extend the TAM by adding external variables into the model. The external variables may be selected according to the context. Accordingly, the TAM was extended to the TAM 2 to include subjective norms (SNs) and facilitating conditions (FCs) as determinants of intent**,** where SNs refer to the perception of pressure to participate in an action as a result of the influence of other people (Wallis, 2008: 10) . In other words, SNs refer to a person's perception that most people who are important to him/her think he/she should or should not perform the behavior in question. In the context of KKU, the people that staff members may consider important may be the university administration, the Deanship of E-learning and the college administration. FCs refer to factors that are present in the environment that exert an influence over a person's desire to perform a task. Factors such as skills training, availability of computers and access to the internet, administration support and cost are examples of FCs (Connolly, 2007:3).

There have been a great number of studies on the TAM in different contexts such as information technology and information systems. Recently, the use of the TAM in educational settings started to emerge. Some studies investigated the different variables that directly affect or mediate students' attitude,

intention to use and/ or actual usage of technology systems. Olatokun and Mala (2006) assessed 400 undergraduate and postgraduate students' satisfaction with e-learning at the National Open University in Nigeria to determine the factors that influence their intention to use e-learning. Results showed that users' satisfaction had a positive significant relationship and contributed more to students' intention to use e-learning. Furthermore, system quality, and service quality, were significant predictors and contributed more to students' satisfaction with e-learning. A strong relationship was found between students' satisfaction and use of e-learning.

The TAM has been widely used as the theoretical basis for many empirical studies of user technology acceptance and has partially contributed to understanding users' acceptance of information systems (IS)/information technology (IT). Legris, Ingham, and Collerette (2003) conducted a meta analysis of empirical studies conducted on the TAM. Results of that study tended to support the view of some researchers who suggest that the TAM should be modified to include other components. Marson (2007) investigated users' (instructors and students) acceptance of e-learning in universities as an effective learning tool and developed a model for e-learning usage based on the TAM. Results of that study validated that PEOU and PU have a significant influence on ATU of e-learning. In addition, PU and ATU explained 39.9% of the variance of usage intentions.

Abdel-Wahab (2008) examined factors that predict 258 business students' intention to adopt e-learning at the Egyptian University of Mansoura using the technology adoption model. Results of that study revealed that five factors: attitudes towards e-learning, PU, PEOU, pressure to use e-learning and the availability of resources contributed to students' intention to use e-learning.

Wallis (2008) examined the validity of predicting social networking systems among 500 Psychology students at the University of South Florida through a modified the TAM. Findings suggested that the modified TAM is a reasonable model of the acceptance of online social networking systems but the SNs component was not predictive of acceptance.

Ku (2009) examined students' acceptance of the World Wide Web Course Tools (WebCT) online learning system using perceived resources and the TAM. Ku also aimed at determining the causal relationships regarding students' acceptance behaviors when using WebCT. indicated the of influence of the model variables on students' acceptance behaviors towards WebCT. Park (2009) used a general model of TAM which included e-learning self-efficacy, SNs, system accessibility, PU, PEOU, ATU, and BI to use e-learning to analyze 628 university students' intention to use e-learning. Results proved the TAM to be a good theoretical tool to understand users' acceptance of e-learning. E-learning self-efficacy was the most important variable, followed by SNs in explicating the causal process in the model.

Another trend of studies used the TAM to investigate factors affecting attitudes and intention to use technology. Liaw, and Huang (2011) examined 424 university students' attitudes towards using the Blackboard 0.9 e-learning system two months after its actual use. They also examined the factors that affected their attitudes. Results of that study revealed that experience in using the computer was a significant predictor of learners' self-efficacy and motivation towards e-learning. Self-efficacy and motivation, both intrinsic and extrinsic, were significant predictors of BI of using e-learning.

Shroff, Deneen and Ng (2011) examined BI to use an e-portfolio assessment, a component of the Blackboard 0.9, using the TAM among 72 students enrolled in Bachelor of Education Programs at the Hong Kong Institute of Education. Results indicated that students' PEOU had a significant influence on ATU. Subsequently, PEOU had the strongest significant influence on PU. That research further demonstrated that individual characteristics and technological factors might have a significant influence on instructors to adopt e-portfolios into their courses. Those results suggested that the TAM is a solid theoretical model where its validity can extend to an e-portfolio context. Shu and Chuang (2011) used the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), a modified version of TAM, to find out wiki users acceptance of the system. Results of that study revealed that performance expectance, effort expectance, FCs and user involvement had a positive effect on the BI to use wikis. Šumak et al. (2011) examined the factors that affected 235 students'

perceptions about the use and acceptance of Moodle - an open source e-learning system, in the light of the TAM. Results of that study revealed that the actual use of Moodle depended on two main factors: BI and ATU of Moodle. PU was found to be the strongest and the most important predictor of ATU of Moodle.

Chen and Huang (2012) explored learners' attitudes towards web-based recommendation learning service system for interdisciplinary applications used by 182 IT university students in Taiwan. Results of that study showed a wide acceptance of the learning service system besides, e- system satisfaction were the most important factors affecting learners' attitudes. Interface satisfaction was the strongest predictor of recommendation accuracy and content satisfaction. Hsu and Chang (2013) used modified TAM to predict college and senior high school students' perceptions about the acceptance and use of Moodle. Results of that study indicated that perceived convenience had a direct effect on PU. PEOU, perceived convenience, and PU had significantly positive impacts on ATU of Moodle. In addition, continuance intention to use Moodle was directly influenced by ATU of Moodle. Sharma and Chandel (2013) identified the main factors that influenced learning through websites among 100 students at Sultan Qaboos University, Oman using the TAM. Results of that study revealed that PU, PEOU, perceived website quality, and computer self-efficacy were critical factors for determining students' attitudes and BI to use learning through websites.

Studies on teachers' acceptance of technology

Some studies focused on investigating instructors'/ teachers' attitudes towards e-learning use, its acceptance and/ or adoption. Al-Gahtany (2001) studied why the TAM would be applicable to test IT adoption and diffusion in Saudi Arabia. Findings confirmed that the TAM constructs are both valid and reliable in Saudi Arabia as one of the countries in the Arab World. Mishra and Panda (2007) developed an empirically- based psychometrically-sound instrument to measure faculty attitude towards e-learning. The developed scale showed high probability of differentiating between positive and negative attitudes towards e-learning. Marson (2007) investigated users' (instructors and students) acceptance of e-learning in universities as an effective learning tool and developed a model for e-learning usage based on the

TAM. Results of that study validated that PEOU and PU have a significant influence on ATU of e-learning. In addition, PU and ATU explained 39.9% of the variance of usage intentions. Mahdizadeh, Biemans and Mulder (2008) identified factors that explain teachers' use of e-learning environments in higher education. A questionnaire was completed by 178 teachers from a wide variety of departments at Wageningen University in the Netherlands. Results of that study revealed that 43% of the total variance in teacher use of e-learning environments could be explained by their opinions about web-based activities and their opinions about computer-assisted learning (predictors) and the perceived added value of e-learning environments (mediating variable). In addition, PEOU and PU can be used to predict teachers' actual use of e-learning environments.

Yuen and Ma (2008) explored a modified version of the TAM to understand acceptance of 152 in-service teachers studying a part-time teacher education program in Hong Kong of e-learning technology. It was found that SNs and computer self-efficacy served as the two significant constructs in the TAM. PEOU was the sole determinant to the prediction of BI to use, while PU was non-significant to the prediction of BI to use e-learning.

Liu (2010) extended the technology acceptance model by adding wiki self-efficacy, online posting anxiety, and perceived behavioral control and empirically tested the new model with wikis. That study found that wiki self-efficacy, PEOU, PU, and wiki use BI had direct and indirect significant impact on wiki usage in the classroom. Teo (2010) examined pre-service teachers' attitudes towards computers. He also extended the TAM by adding SNs, FCs, and technological complexity as external variables. Results of that study showed that the TAM and SNs, FCs, and technological complexity were significant determinants of pre-service teachers' ATU of computers. A multiple square correlation revealed that the proposed model in this study explained 48.7% of the ATU of computers.

Holden and Rada (2011) extended the TAM to incorporate teachers' perceived usability and self-efficacy measures toward the technologies they are currently using in rural school districts in Virginia . Results of that study showed that the incorporation of perceived usability into the TAM explained more variance and was

more influential to the TAM elements. Lee, Hsieh and Hsu (2011) investigated factors affecting 552 participants' behavioral intentions to use e-learning using an integrative model that combines both the TAM and the Innovation Diffusion Theory.

Gu, Zhu and Gue (2013) aimed at investigating the factors that affected students and teachers' acceptance of technology in the light of the TAM and understanding the difference between them. Results indicated that personal factors were the most important for both students and teachers. Self-efficiency and ICT were the most important factors in ICT adoption. Social norms also had a significant effect on both users. Teo (2014) explored the key determinants of pre-service teachers' e-learning satisfaction using a modified version of the TAM. The results of that study showed that, apart from FCs, all constructs were significant predictors of e-learning satisfaction. However, the FCs construct was found to be a significant mediator of PEOU and satisfaction.

The model and research hypotheses

Based on review of literature and related studies which showed the direct and indirect relationships between the variables that affect users' attitude, acceptance and adoption of e-learning, the following hypotheses were formulated.

1. Staff members' ATU of the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by their perception of its PEOU.
2. Staff members' ATU of the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by their of SNs.
3. Staff members' ATU of the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by their PU.
4. Staff members' ATU of the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by their perception of FCs.
5. BI to use the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by staff members' ATU.
6. BI to use the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by staff members' PU.

7. BI to use the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by staff members' PEOU.
8. BI to use the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by staff members' FCs.
9. BI to use the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly affected by staff members' SNs.
10. Staff members' PU of the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly be affected by their perception of SNs.
11. Staff members' PEOU of the Blackboard 0.9 e-learning management system will be significantly be affected by the FCs available for them.

Based on these hypotheses, the research model is proposed as shown in Figure 3. This model hypothesizes that the staff members' ATU of the Blackboard 0.9 e-leaning system may be predicted and explained by their PU and PEOU, in conjunction with SNs, and FCs. The model also hypothesizes that staff's ATU will directly affect their BI to use e-learning.

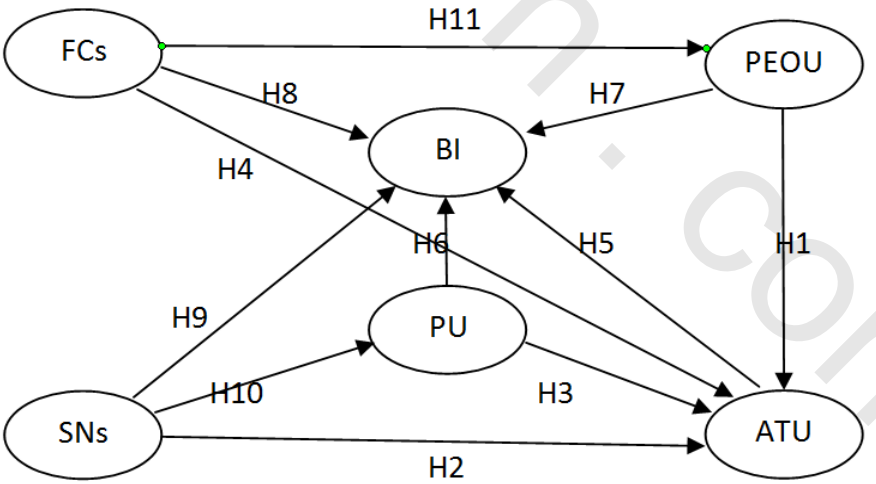


Figure 3: The proposed research model

Method

Participants

All staff members working for KKU at Dhahran Al-Janoub College of Education and College of Science and Arts during the academic year 2013/ 2014 (n=61) volunteered to participate in the study. However, only 56 completed answering the scale. Participants belonged to different nationalities: Saudis, Egyptians, Hindi, Syrian, Sudanese and Bangladeshi. Table 1 presents data on the demographic and background information of the participants.

Table 1: Demographic and background information of the participants

		Frequency	Percentage
Gender	Male Female	8 48	14,29% 85.71%
Age	20-30 30-40 40-50 > 50	14 16 23 3	25.00% 28.57% 41.07% 5.35%
Experience in teaching	1-5 years 5-10 years 10-15 >15	19 13 10 14	33.92% 23.21% 17.85% 25.00%
Specialization	Literary Scientific	34 22	60.71% 39.28%
Frequency of using the Blackboard 0.9 LMS	<3 hours a week 3-6 hours a week 6-10 hours a week >10 hours a week	22 25 3 6	39.28% 44.64% 5.35% 10.71%
Training in the area of e-learning	< 3 training courses 3-6 training courses >6 training courses	35 16 15	62.50% 28.57% 26.78%

Instrument of the study

To achieve the purpose of the study, a Scale of Staff Members' Attitude and Acceptance of E-learning was designed by the researcher based on the TAM proposed by Devis (1989). The first section of the scale included demographic information concerning gender, age, experience in teaching, specialization, number of hours spent using the Blackboard weekly and training in the area of e-learning. Components of the TAM: PU, PEOU, ATU and BI were adopted in this study and adapted to suit the Blackboard 0.9 e-leaning management system. In addition, the variables SNs and FCs were added in the light of Theory of Reasoned Action

since the researcher believes that they are of great importance in the Saudi context. The rationale of modifying the TAM by adding SNs was that a great number of senior and junior staff at KKU were non Saudi. For them, KKU administration who pinpointed the importance of adopting e-learning served as a reference against which a person judged the importance of performing well in e-learning. Since KKU did its best to make FCs (such as enough computers and lap tops, access to the internet in all rooms in the campus, an e-learning lab with an access to the internet, face-to-face and online training courses on e-learning, and technical support from the e-learning coordinator and deanship of e-learning) available for the staff members and the students, this variable might affect their attitude. Therefore, it was also added.

Variables believed to affect staff members' acceptance and adoption of the Blackboard 0.9 e-learning management system were identified; then, the items measuring each variable were developed. The scale comprised six variables: BI to use e-learning, PU, PEOU, SNs, FCs, and attitude towards e-learning (ATU).

The scale in its first form consisted on 30 items. It was submitted to 6 assistant professors in the college of Education at Dhahran Aljanoub, KKU for face validity. Changes in phrasing some statements were made in the light of the jury members' opinions and suggestions. In addition, the number of items was reduced to 27 in the light of their opinions.

All variables were measured on five-point Likert-type scales, from 1 indicating strongly disagree to 5 indicating strongly agree. Table 2 gives information on the items of the scale.

Table 2 : Description of the items of the Scale of Staff Members' Attitude and Acceptance of E-learning

Variable	Items measuring the variable	Number of items
BI	1-4	4
PU	5-8	4
PEOU	9-12	4
SN	13-17	5
FC	18-23	6
ATU	24-27	4

Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used for estimating validity and reliability. Alpha Kronback coefficient, which is used for estimating the extent to which multiple indicators

for a latent variable belong together, was estimated for the different variables of the scale. The following table presents data on this respect.

Table 3 : Alpha Kronback coefficient for the variables of the Scale of Staff Members' Attitude and Acceptance of E-learning

Variable	Alpha coefficient
BI	**0.88**
PU	**0.92**
PEOU	**0.88**
SN	**0.70**
FC	**0.85**
ATU	**0.83**

Table 3 shows that Alpha Kronback coefficients ranged from 0.70 to 0.92 which shows high level of scale reliability.

In addition, Pearson correlations were used to estimate internal consistency of the items as well as the variables of the scale. Table 4 presents data concerning internal consistency of the items of the scale. The following is the correlation between the items and the variable to which they belong.

Table 4: Internal consistency of the items of the Scale of Staff Members' Attitude towards using E-learning

		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Total	
BI	Item 1	-	.356	.466	,569	.659	
	Item 2		-	.885	.765	.898	
	Item 3			-	.757	.925	
	Item 4				-	.916	
PU		Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Total	
	Item 5	-	.800	.785	.655	.911	
	Item 6		-	.806	.796	.939	
	Item 7			-	.697	.913	
	Item 8				-	.851	
	Total					-	
EOU		Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Total	
	Item 9	-	.407	.468	.529	.696	
	Item 10		-	.858	.753	.887	
	Item 11			-	.840	.925	
	Item 12				-	.913	
	Total					-	
SN		Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Total
	Item 13	-	.319	-.389	-.448	-.980	.531
	Item 14		-	.432	.335	.491	.563

	Item 15			-	.336	.417	.626	
	Item 16				-	.401	.681	
	Item 17					-	.709	
	Total						-	
FCs		Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Total
	Item 18	-	.437	.50	.438	.422	.50	..651
	Item 19		-	.666	.329	.440	.419	.639
	Item 20			-	.424	.417	.533	.725
	Item 21				-	.438	.303	.728
	Item 22					-	.411	.534
	Item 23						-	.543
	Total							-
ATU		Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Total		
	Item 24	-	.788	.611	.646	.924		
	Item 25		-	.465	.529	.847		
	Item 26			-	.430	.754		
	Item 27				-	.783		
	Total					-		

Table 4 shows that Pearson's correlation coefficients ranged from moderate to high. It is worth noting that almost all of the correlation coefficients between the variable items and the total score of the variable were high. This shows good internal consistency of the scale items.

To estimate consistency of the variables to each other, Pearson correlations were used. Table 5 presents correlation coefficients of the variables to each other.

Table 5: Pearson correlation coefficients of the scale variables

	BI	PU	PEOU	SN	FC	ATU	Total
BI	-	.720	.459	.429	. 540	.732	.672
PU		-	.463	.701	.312	.846	.873
PEOU			-	.342	.563	.342	.533
SN				-	.379	.669	.776
FC					-	.405	.656
ATU						-	.902
Total							-

Tables 5 shows that Pearson's correlation coefficients ranged from moderate to high. This shows good internal consistency of the scale variables.

Statistical analysis

To achieve aims of the study, LISREL8.8 was used for statistical analysis. Structure Equation Measurement Analysis (SEM Analysis) was used to test the fit of the proposed theoretical

model with the empirical data gained from the participants. Model Generating Situation was used to generate a model that shows the causal relationships between the different variables of the model. In this case the data was used to generate more than one model and estimate its validity and reliability in order to reach a model that best fit this data (Hassan, 2008). After the final measurement model passed the goodness-of-fit tests, the structural part of the research model was estimated using SEM analysis on the structural model. The structural model was also tested for a data fit with appropriate goodness-of-fit indices. Path analysis was then used to verify the causal relationships between the scale variables.

Data analysis and results

The measurement model

The proposed model examined the effect of the following relationships:

1. The effect of PEOU, PU, SNs and FCs on ATU of the Blackboard 0.9 e-learning management system among staff members at KKU.
2. The effect of PEOU, ATU, PU, SNs and FCs on BI to use the Blackboard 0.9 e-learning management system among staff members at KKU.
3. The effect of SNs on PU of the Blackboard 0.9 e-learning management system among staff members at KKU.
4. The effect of FCs on PEOU of the Blackboard 0.9 e-learning management system among staff members at KKU.

Table 6 summarizes the direct, indirect and total effects included in the causal path analysis model.

Based on the generated model of technology acceptance and results presented in Table 6, the following path equations can be formulated. It is worth-noting that these equations are based on the direct causal effects only.

1. Attitude towards e-learning = +0.63(perceived usefulness) + 0.22(ease of use) + 0.15(subjective norms).
2. Behavioral intention to use e-learning = ٠.٤٥ (attitude towards e-learning) + 0.20 (perceived usefulness) + 0.12 (ease of use) + 0.02 (subjective norms) + 0.08 (conditions).
3. Perceived usefulness= 0.74(subjective norms).

4. Ease of use = +0.73(facilitating conditions).

The sum of squares of multiple correlation coefficient ($R^{2)}$, which showed the explanatory power of the variable, for the previous four equations was ٠.٧٧, ٠.٥٨, ٠.٥٤, and ٠.٥٣ respectively. The sums of squares were high indicating high coefficient of determination reflecting high level of practical significance of the described structure in the four equations. The value of these equations lies in that they are predictive. A variable might be predicted through other variables/ another variable.

From the first equation, it can be concluded that overall explanatory power (R^2) of the model was 77%, which was higher than many other reviewed models used to analyze variables related to technology acceptance and usage.

The structural model

Based on findings of the statistical analysis that showed the direct, indirect and total relationships between the different variables that affect staff members' attitude towards use and adoption of the Blackboard 0.9 e-learning system, many models were generated to select the model that best fit the data using SEM analysis. Many models were experimented based on the data till a model that best fit these data was reached. The model is a causal model since it showed the causal relationships between the variables and identifies the affecting and affected variables. Figure 4 shows the suggested structural model.

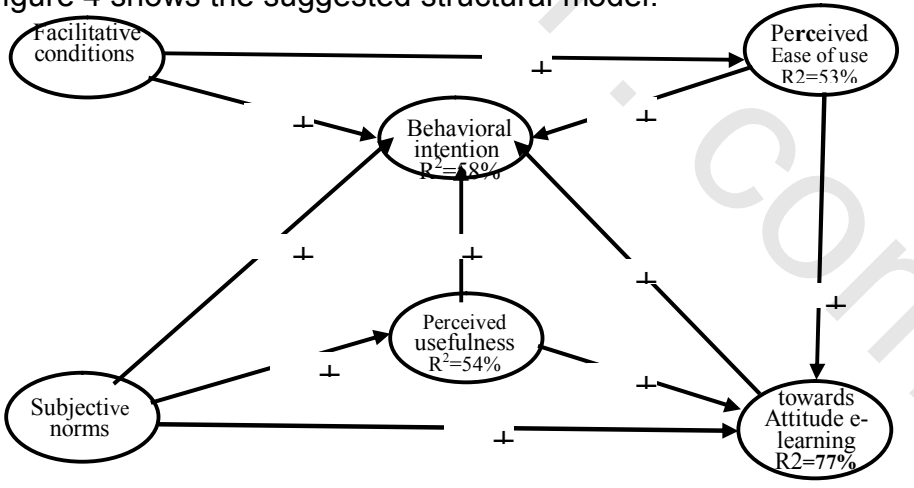


Figure 4: The structural modified model of e-learning acceptance

Causal Path Analysis presented in Figure 4 went through a variety of fit indices to identify model goodness-of-fit. Table 7 provides a summary of estimated fit indices for the final measurement model.

Table 6: The causal relationships between variables of the modified TAM

The affecting variable	Type of effect	The affected variable											
		BI			ATU			PU			PEOU		
		Effect	SE	t	Effect	SE	t	Effect	SE	t	Effect	SE	t
ATU	Direct												
	Indirect												
	total	٠.٤٥	٠.١٨	*٢.٤٣									
PU	Direct	٠.٢٠	٠.١٧	١.١٧									
	Indirect	٠.٢٨	٠.١٢	*٢.٢٨									
	Total	٠.٤٨	٠.١٣	**٣.٦٠	٠.٦٣	٠.١٠	**٦.٦١						
PEOU	direct	٠.١٢	٠.١٣	٠.٩٠									
	indirect	٠.١٠	٠.٠٥	١.٩٠									
	total	٠.٢٢	٠.١٣	١.٦٦	٠.٢٢	٠.٠٧	**٣.٠٣						
SN	direct	٠.٠٢	٠.١٥	٠.١٣	٠.١٥	٠.١٠	١.٥١	٠.٧٤	٠.٠٩	**٧.٩١			
	indirect	٠.٤٢	٠.١١	**٣.٧٧	٠.٤٦	٠.٠٩	**٥.٠٧	-	-	-			
	total	٠.٤٤	٠.١٢	**٣.٦٤	٠.٦١	٠.٠٩	**٦.٦٣	٠.٧٤	٠.٠٩	**٧.٩١			
FC	direct	٠.٠٨	٠.١٤	٠.٥٩	-	-	-				٠.٧٣	٠.٠٩	**٧.٧٨
	indirect	٠.١٦	٠.١٠	١.٦٢	٠.١٦	٠.٠٦	**٢.٨٣				-	-	-
	total	٠.٢٤	٠.١١	*٢.١٥	٠.١٦	٠.٠٦	١.٥١				٠.٧٣	٠.٠٩	**٧.٧٨

1. SE= standard error t= t-vlue
2. *= significant at 0.05 **= significant at 0.01

Table 7: Model good fit indices for the final structural modified model of e-learning acceptance

	Fit index	Recommended value	Structural model
1.	$\chi 2$	Non significant	5.22
	Degrees of freedom (df)	$\chi 2$ non significant	4
	P		0.27
2.	$\chi 2$/df	0 – 5	1.31
3.	Goodness-of-fit index (GFI)	0 – 1	٠.٩٧
4.	Adjusted Goodness-of-fit index (AGFI)	0 – 1	٠.٨٤
5.	Comparative fit index (CFI)	0 – 1	1.00
6.	Root mean square residuals (RMSR)	0 – 0.1	0.07
7.	Root mean square error of approximation (RMSEA)	0 – 0.1	0.08
8.	ECVI for the current model ECVI for the current model	Value for the current model < value of the structural model	٠.٧٤ ٠.٧٩
9.	Normed fit index (NFI)	0 – 1	0.98
10.	RFI	0 – 1	٠.٩٤

Table 7 shows that the estimated values of fit indices have proven the structural model constituted a good fit to the data ($\chi 2$= 5.22, $\chi 2$/df= 1.31, GFI= 0.97, AGFI=0.84, CFI=0.1.00, RMSR =0.07, RMSEA=0.08, ECVI for the current model= 0.74, ECVI for the structural model=0.79, NFI=0.98 and RFI=0.94) which shows

that the model was valid in showing the causal relationships between the variables that formed the suggested structural model. They also show that the model was valid in predicting a variable through other variables.

Results and interpretation :

Factors affecting KKU staff's attitude towards e-learning use

Results of the statistical analysis revealed that KKU staff's attitude towards e-learning use is determined by their PEOU, PU, SNs and FCs. The effect of the different variables will be discussed in the light of the hypotheses results.

Hypotheses testing results:

Results of the final structural model (see Figure 4) provide support for all hypotheses of the study except for the seventh one which stated that "BI to use the Blackboard 0.9 e-learning system will be significantly affected by staff members' PEOU". The direct (٠.١٢) , indirect (٠.١٠) and total (٠.٢٢) effects of PEOU on behavioral intention to use e-learning among KKU staff members were not statistically significant. This may be justified as follows: When staff members have positive attitudes towards using e-learning due to the different variables that interpret it such as FCs, PU and SNs, they will have the intention to use it regardless of its difficulty of use. Staff can sacrifice the time and effort exerted in using the Blackboard 0.9 e-learning system for the sake of FCs, PU and SNs. In other words, the effect of these three variables overweighed the effect of PEOU on BI.

However, all the other 10 hypotheses were verified by the statistical analysis of the model. The analysis showed the following results:

There was a statistically significant positive total effect (at 0.01) of PEOU on ATU among KKU staff. This shows that the Blackboard e-learning management system was perceived by KKU staff members as an easy to learn system. This positively affected their attitude towards its use.

A statistically significant positive total indirect effect (at 0.01) of SNs on ATU among KKU staff was found. KKU staff members were influenced by the pressure of university administration to use e-learning. This means that the higher the SNs the better and

higher the ATU of e-learning among KKU staff members. However, this effect is indirect in the sense that this effect was mediated by PU. KKU's belief that using e-learning is important for staff's work enhanced staff's belief that it will affect quality and efficiency of their work (PU) which, in turn, affected ATU. However, the direct effect of SNs on ATU of e-learning is not statistically significant.

There was a statistically significant positive total effect (at 0.01) of PU on ATU among KKU staff. This means that the higher the staff member expects benefits from e-learning in his/ her teaching (exerting less effort, spending less time and producing quality work, etc.), the better and higher their attitude towards e-learning will be.

FCs affected ATU since results revealed a statistically significant positive total indirect effect (at 0.01) of FCs on ATU among KKU staff. This means that the more, and better, the available FCs of using e-learning the better and the higher the ATU of staff. This effect was mediated by the effect PEOU which in turn affected staff ATU of e-learning.

On the other hand, BI was significantly influenced by staff's ATU of the Blackboard 0.9 e-learning system. It also significantly affected each of PEOU, PU, FCs and SNs. There was a statistically significant positive total effect (at 0.05) of ATU on BI of staff members to use the Blackboard 0.9 e-learning system. This means that KKU staff members' attitude towards using the Blackboard 0.9 e-learning management system influenced their intention to use it. When staff members have a positive attitude towards e-learning, they will probably set plans to use it in their future work.

There was a statistically significant positive total indirect effect (at 0.01) of PU on staff members' BI to use the Blackboard 0.9 e-learning system. This indicates that the higher the staff members perceive usefulness from the system in their work (making it easier, faster, more correct, accurate and enjoyable), the higher their BI to use it will be. However, this effect was not direct since it was mediated by the effect of ATU of e-learning which in turn affected staff's intention to use e-learning. This means that when staff members perceive that e-learning use is useful for their work, they will have a positive attitude towards using it which will be

reflected on their intention to use it in the future. The direct effect of PU on BI was not statistically significant.

In addition, there was a statistically significant positive total effect at (0.05) of FCs on BI among KKU staff. This indicates that the more and better the available conditions for using e-learning, the higher staff's BI will be. On the other hand, the direct and indirect effect of FCs on BI were not statistically significant.

There was a statistically significant positive total indirect effect (at 0.01) of SNs on BI among KKU staff. This indicates that the higher the SNs, the feeling that the people who are important to staff members believe that they should use e-learning, the more potential KKU staff will have the intention to use e-learning. This effect was mediated by ATU and PU. The direct effect of SNs on BI was not statistically significant. This means that SNs affected KKU staff members' ATU of the Blackboard 0.9 e-learning system and their PU of the system. Both ATU and PU affected their BI to use the system.

Results of the study also revealed a statistically significant positive total direct effect (at 0.01) of SNs on PU among KKU staff. This suggests that the higher the SNs, the higher PU among KKU staff. Moreover, a statistically significant positive total direct effect (at 0.01) of FCs on PEOU among KKU staff was shown. This indicates that the more and better the available FCs, the easier will staff use e-learning.

The proposed model:

In this study, the addition of the component "SNs" to TAM variables was justifiable since in KKU the use of e-learning represented in the Blackboard 0.9 LMS was considered a must and those using it at any level, supportive, blended or complete, are encouraged and their efforts were appreciated and acknowledged by both college and university. The addition of the variable "FCs" was of great importance since KKU made almost all FCs available for its staff to encourage e-learning adoption and use.

Results of the study indicated that PU, PEOU and SNs explained 77% of the total variance of attitude towards using the Blackboard 0.9 e-learning system. This percentage is high compared to review of literature which showed that TAM justified

from 40 to 45 of the total variance within the model in addition to UTAUT which explained 70% of the total variance. PU was the strongest predictor of attitude towards use (+0.63) followed by PEOU (+ 0.22) and SNs (+ 0.15). Besides, ATU (+0.45) was the strongest determinant of staff's BI to use e-learning followed by PU (0.20), PEOU (+ 0.12), SNs (+ 0.02) and FCs (+ 0.08).

In addition, ATU of e-learning, PU, PEOU, SNs and FCs accounted for 58% of the KKU staff members' BI to use e-learning. PU of the Blackboard 0.9 e-learning system was predicted by 54% of SNs where FCs accounted for 53% of PEOU. It can be concluded that the suggested modified TAM has high predictive ability.

Discussion of results:

This study aimed at identifying the factors that directly and indirectly affect KKU staff's ATU of the Blackboard 0.9 e-learning system and their BI to use it. The study also aimed at investigating the causal relationships between these factors. Results of the study tended to support the TAM.

In agreement with the TAM, PU and PEOU were found to have a significant causal relationship with staff's ATU and BI to use e-learning. The results of the study indicated that PU and PEOU were the most important determinants of ATU of the Blackboard 0.9 e-learning system. This result is consistent with results of the studies on students' attitudes and intention to use technology (Abdel-Wahab, 2008; Ku, 2009; Shroff, Deneen and Ng, 2011; Šumak et al. , 2011) and those on instructors' attitudes and intention to use technology (Sharma and Chandel, 2013; Hsu and Chang, 2013; Marson, 2007; Liu (2010), Teo (2010), and Teo (2014). This result is contrary to Mahdizadeh, Biemans and Mulder (2008) who found that teachers' use of e-learning environments could be explained by their opinions about web-based activities and their opinions about computer-assisted learning and the perceived added value of e-learning environments. Results are also contrary to Yuen and Ma (2008) and Gu, Zhu and Gue (2013) where SNs, self-efficacy and ICT were the most significant variable explaining users' acceptance of e-learning. Meanwhile, PU and PEOU had a less influential effect.

ATU of e-learning use was discovered to mediate the effect of both PU and PEOU on BI to use e-learning. In addition, both SNs and FCs had an indirect effect on staff's ATU of e-learning. While the former mediated staff's PEOU and ATU, the latter mediated PU and ATU.

Besides, PU, PEOU, FCs and SNs were determinants of BI which was directly affected by ATU. This result has some implications for teaching. First, universities should find ways of enhancing staff's feelings of system usefulness. Training newly appointed staff members and old ones is essential for directing and solidifying their perception of the usefulness of the system. Second, considering staff's participation in actual use of the e-learning system in "job performance evaluation" and in promotion to higher jobs would be of great importance in magnifying perceived usefulness of the e-learning system. Some universities started to re-consider staff's efforts in e-learning and engagement in technology use as criteria of staff's promotion to higher positions.

In order to foster staff members' BI to use e-learning, positive perception of its usefulness is crucial. In addition, it is of a great concern to select an easy to learn and use e-learning system to maximize system use. Technical support should be available in different forms, online and offline, direct and indirect, to foster staff's perceptions of system's ease of use. In addition, universities should make FCs for using e-learning available in order to enhance staff's perceptions of ease of using the system.

Furthermore, university should explicitly announce the need for staff's use of e-leaning and encourage it in different ways such as selecting (a) the best activator of the e-learning system; (b) the best designer of an e-course; (c) the best user of the interactive e-learning tools such as discussion boards, blogs, wikis, course e-mail, and so on; (d) the instructor with the highest students' satisfaction with the e-learning course; and (e) the instructor with the highest percentage of students' download of course material, and so on. These ideas among others, such as competitions, and financial rewards would enhance staff's perceptions of system usefulness. This would develop staff's attitude towards e-learning use and their intention to use it.

Compared with prior studies on TAM which revealed an explanatory power that ranged from 40% to 50 % of the variance, it can be said that the model suggested in this study is more powerful and have a stronger utility for explaining staff members' attitude formation and development of e-learning usage intention. The model explains 77% of the staff members' ATU of e-learning and 58% of the BI to use it.

Results of this study support results in previous studies that validated the use on the TAM in technology acceptance. Results show that the TAM interprets staff members' ATU of the e-learning systems in the Saudi context. This model may be a contribution to the literature of the TAM since it contributes to the few studies that dealt with the academic educational context in the Arab World which differs considerably from the business organizations ordinarily studied in previous research.

Like models suggested in previous studies, the suggested modified TAM in this study is not a prescriptive one, i.e., it does not provide diagnostic capability of a system's specific flaws. Rather, it serves as an evaluative and predicting system acceptability in the light of which better chances of enhancing ATU and BI to use can be provided.

Conclusion and recommendations:

This study supports the applicability of a modified version of the TAM in the context of the Blackboard 0.9 LMS. Therefore, results of the study contribute to the body of research in the field of users' acceptance of e-learning systems in general and staff members' acceptance in particular. They provide sound explanation of staff's ATU of an e-learning system and their BI to be used it within an academic setting. However, it is difficult to generalize results since the sample of the study was limited to 56 staff members only. There is a need for further research that deals with greater number of participants.

Participants in this study were officially asked from KKU to use the Blackboard 0.9 e-learning system at any of the three levels, supportive, blended or complete. Similar studies would be needed to use the modified TAM with e-learning systems that staff members voluntarily use such as Moodle, Wikispaces or WebCt.

Statistical analysis in this study was limited to modified TAM variables. A study that investigates more internal (such as self-efficacy, self-confidence, experience, etc.) and external factors (such as technology characteristics) would yield more explanation

power to the TAM model. Another study that studies the interaction of demographic variables such as age, gender, background study, specialization and previous experience in using the internet would provide universities more information concerning staff's ATU of e-learning and BI to use it.

References

11. Abdel-Wahab, A. G. (2008). Modeling students' intention to adopt e-learning: A case from Egypt. EJISDC. 1,1-13.
12. Ajzen, I., and Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
13. Ajzen, I., and Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe and M. Hewstone (Eds.), European Review of Social Psychology (pp. 1-33). Hoboken, NJ : John Wiley and Sons.
14. Al-Gahtany, S. (2001). The Applicability of the technology acceptance model outside North America: An empirical test in the Arab World. BITWorld 2001 Conference Proceedings, American University in Cairo, Egypt, 4-6 June.
15. Al-Gahtany, S., Hubona, G., and Wang, J. (2007). Information technology (IT) in Saudi Arabia: Culture and the acceptance and use of IT. Information and Management, 44(8), 681-691.
16. Chen, H.-R., and Huang, J.-G. (2012). Exploring learner attitudes toward web-based recommendation learning service system for interdisciplinary applications. Educational Technology and Society, 15 (2), 89–100.
17. Connelly, K. (2007). On developing a technology acceptance model for pervasive computing, Ninth International Conference on Ubiquitous Computing (UBICOMP), September, 2007.
18. Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319-339.
19. Davis, F., Bagozzi, R., and Warsaw, P. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. Management Science, 35(8), 982-1003.
20. Fishben, M. and Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Boston, MA: Addison- Wesley.
21. Giannakos, M. and Vlamos, P. (2013). Educational webcasts' acceptance: Empirical examination and the role of experience. British Journal of Educational Technology, 44(1), 125-143.

22. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01279.x

23. Gu, X.; Zhu, Y. and Guo, X. (2013). Meeting the "Digital Natives: understanding the acceptance of technology in classrooms. Educational Technology and Society, 16 (1), 392–402.

24. Holden, H. and Rada, R. (2011). Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance, Journal of Research on Technology in Education, 43(4), 343–367

25. Lee, Y.-H., Hsieh, Y.-C., and Hsu, C.-N. (2011). Adding innovation diffusion theory to the technology acceptance model: Supporting employees' intentions to use e-learning systems. Educational Technology and Society, 14 (4), 124–137.

26. Legris, P.; Ingham, J. and Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. Information and Management, 40 , 191–204.

27. Liaw, S. and Huang, H. (2011) A study of investigating learners attitudes toward e-learning, 5th International Conference on Distance Learning and Education, IPCSIT, 12 (2011).

28. Liu, X. (2010). Empirical testing of a theoretical extension of the technology acceptance model: An exploratory study of educational wikis. Communication Education, 59(1), January 2010, 52-69

29. Mahdizadeh, H; Biemans , H. and Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers, Computers and Education, 51, 142–154

30. Masrom, M. (2007). Technology acceptance model and e-learning.

31. 12th International Conference on Education, Sultan Hassanal Bolkiah Institute of Education University Brunei Darussalam, 21 - 24 May 2007

32. Mishra, S. and Panda, S. (2007). Development and factor analysis of an instrument to measure faculty attitude towards e-learning, Asian Journal of Distance Education, 5 (1), 27-33.

33. Olatokun, W. and Mala, A. (2006). Assessing students' satisfaction with an e- learning system: The case of National Open University Of Nigeria, Afr. J Comp and ICTs – Special Issue on ICTs in the African Environment , 5(4).

34. Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. Educational Technology and Society, 12 (3), 150–162.

35. Sharma, S. and Chandel, J. (2013). Technology acceptance model for the use of learning through websites among students in Oman. International Arab Journal of e-Technology, 3(1), Retrieved January 1, 2013: http://www.iajet.org/iajet_files/vol.3/no.1/Technology%20Acceptance%20Model%20for%20the%20Use.pdf

36. Shroff, R.; Deneen, C. and Ng, E. (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students' behavioral intention to use an e-portfolio system. Australasian Journal of Educational Technology, 27 (4), 600-618.

37. Shu, W.and Chuang, Y-H. (2011). The behavior of wiki users. Social Behavior and Personality, 39(6), 851-864. DOI:10.2224/sbp.2011.39.6.851

38. Šumak, B., Heričko, M., Pušnik,M. and Polančič, G. (2011). Factors affecting acceptance and use of Moodle: An empirical study based on TAM. Informatica, 35, 91-100.

39. Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers' attitudes to computer use: Applying and extending the technology acceptance model in an educational context. Interactive Learning. Environments. 18(1), 65-79.

40. Teo, T. (2014). Pre-service teachers' satisfaction with e-learning. Social Behavior and Personality, 42(1), 3-6.

41. Wallis, T. (2008). An evaluation of the technology acceptance model as a means of understanding online social networking behavior. Graduate School Theses and Dissertations. http://scholarcommons.usf.edu/etd/568

42. Yuen, A. and Ma, W. (2008). Exploring teacher acceptance of e-learning technology. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 36(3), August 2008, 229-243

43. Uzunboylu, H. (2007).Teacher attitudes toward online education following an online in-service program. International Journal of E-Learning, 6(2), 267-277.

٤٤. حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. بنهـا: دار المصطفى للطباعة والترجمة: ص ٣٧٠-٣٧١).

❋❋❋❋❋❋❋

Research:7

The Effect of Extensive Reading on Developing Students' Linguistic Competence in L2 as Perceived by Third and Fourth Year English Majors at AL-Quds Open University

Ziyad Ahmed Ibrahim Tanni
Assistant Professor Al-Quds Open University

obeikan.com

The Effect of Extensive Reading on Developing Students' Linguistic Competence in L2 as Perceived by Third and Fourth Year English Majors at AL-Quds Open University

Ziyad Ahmed Ibrahim Tanni

Abstract

This study aims at identifying the role of extensive reading in developing linguistic competence of university students as perceived by third and fourth year English majors at- Al- Quds Open University, Tulkarm Branch. For the purpose of the research, the researcher administered a 30- item questionnaire which was distributed to 76 of junior. and senior male and female university students in Tulkarm Branch of Al-Quds Open University. The researcher used different statistical analyses which fit the collected data. After the analysis of the collected data, the researcher found out that most of the students in the study sample agree that extensive reading would have great positive effect on developing students' linguistic competence at the university. In the light of these findings, the researcher suggested encouraging students to read extensively and drawing their attention to useful material for extensive reading.

Introduction

As a teacher of English as a foreign language for thirty- three years in schools and universities, and after consulting teachers and supervisors in the field of teaching English, the researcher concluded that students at different stages do very poorly on different proficiency levels of language learning. The researcher discussed this issue with school and university teachers. They all agreed on students' poor linguistic performance. Kharma and Muqattash, (2009) believed that developing vocabulary can be achieved by using dictionaries or by wide extensive reading. Horst, Cobb, and Meare (1998) claimed that through extensive reading learners could enrich their knowledge of the words they already know; increased lexical access speech, build network linkages between words, and acquire a few words. Krashen (2004) believed that the special language of writing is acquired by reading.

Reading falls into major categories: intensive and extensive. Intensive reading is a classroom activity carried out under the guidance of the teacher. It is mainly concerned with texts and involves focusing on new words, structures, functions and pronunciation. It focuses on understanding the content. Kailani and Muqattash, 1995). The material in intensive reading is usually a little higher than the students' level. Extensive reading, on the

other hand, is usually done at home for pleasure, or for acquiring general information. It has a supplementary role in the process of learning a foreign language as it broadens the general knowledge of the learner and reinforces previously learned items. The material usually takes the form of short stories, novels, plays, poems magazine, etc. Kailani and Muqattash (1995).

Extensive reading has gradually been gaining popularity as one of the most effective strategies for improving foreign language learners of various proficiency levels. Many studies have emphasized the importance of including extensive reading in foreign language curricula. Day, and Bamford (1998); Grabe (1995); Krashen (1982) and numerous studied have shown the effectiveness of extensive reading in contexts of English as a foreign language. e.g. Elley and Mangubhai (1981) ; Hitosugi and Day, (2004); Mason and Krashen (1997). These researchers have asserted that extensive reading plays an important role in developing fluent foreign language readers because learners develop the ability to rapidly read large quantities of written material without using dictionaries. According to Smith (1997:105), learners can “learn to read by reading". Krashen (1993) has noted that writing styles do not come from writing or from direct instruction but from reading. He added that we acquire the special language of writing by reading. Extensive reading provides contextualized clues for better comprehension Krashen (1982). Several studies have found a correlation between extensive reading and specific linguistic skills including breadth of reading choices, improved writing skills, ease in oral communication, and improvement in other aspects of language. Day and Bamford (1998: 32-39) note that extensive reading improves spoken language. They say that reading copiously seems to benefit all language skills, not just reading. Hoey (2055), cited in Day and Bamford, 1998) believes that extensive reading helps improve writing.

It has been said that extensive reading leads to a highly successful way of reinforcing, confirming and developing vocabulary. Waring (2006) found that gains in vocabulary were among the most commonly cited benefits of extensive reading. Extensive reading, reading with" large quantities of materials that is within learners' linguistic competence" Grabe and Stroller

(2002:259) helps in vocabulary learning by creating opportunities for inferring word meaning in context. Hitosugi and Day (2004) maintain that extensive reading leads to gains in vocabulary knowledge as well as reading, writing and oral fluency. Second language vocabulary can be learned incidentally while the learner is engaged in extensive reading or reading for meaning, inferring the meaning of unknown words. Huckin and Coady (1999). Day (2003) argues that in extensive reading, students read large quantities of easy material in the language they are learning for general, overall meaning and for information and enjoyment. Students select their own reading material and are encouraged to stop reading if it is not interesting or if it is too hard. He added that extensive reading helps students to become fluent readers; they learn a lot of new words and expand their understanding of words they knew before. In addition, they write better, and their listening and speaking abilities improve. Collin (1995 :335) cited in Day (2003) says that "any ESL or EFL classroom will be poorer for the lack of an extensive reading program of some kind, and will be unable to promote its pupils' language development in all aspects as effectively as if such a program were present." Malay, (2008) (cited in Day and Bamford (1998) maintain that there are some factors for extensive reading to be successful. They are as follows:

1. Students read a lot and read often.
2. There is a wide variety of text types and topics to choose from.
3. Reading texts are not just interesting but they are also engaging and compelling.
4. Students choose what to read.
5. Reading purposes focus on pleasure, information and general understanding.
6. Reading is its own reward.
7. There are no tests, no exercises, no questions and no dictionaries.

Key words: extensive reading; language skills: reading, speaking, writing; Language components: vocabulary and structure

"**Extensive reading** is a kind of reading that exposes learners to large quantities of material within their linguistic competence, which is at the same time pleasurable". (Grabe and Stoller, 2002: 259).

"Extensive reading is usually done at home or for pleasure, or for acquiring general information. It has a supplementary role in the process of learning a foreign language as it broadens the general knowledge of the learner and reinforces previously learned items. The material usually takes the form of short stories, novels, plays, poems, texts, magazines and journals". Kailani and Muqattash (2008: 93).

"Speaking skill is an encoding and productive skill that should be preceded by listening practice. Thus, unless students hear accurately and understand correctly, they will not able to respond adequately" (Kailani, and Muqattash, 2008:43).

"Writing skill is an active means of communication ideas. In its functional sense, it is equated with speech since both are concerned with conveying information. Thus a pupil practices in writing what he has practiced orally, and expresses through it what he understands and wishes to convey"(Kailani and Muqattash,2008: 131).

"**Reading skill** is definitely the most important linguistic activity a literate society is engaged in. The material we read is not always the same. We read signboards, ads. in newspapers and magazines, time-tables, statistics, articles in papers, news, different kinds of books from the very light to the most serious, dictionaries, encyclopedias, etc. (Karma and Muqattash,2009).

Vocabulary: Learning vocabulary is a lengthy and complex process which requires adequate mastery of form, meaning and usage. FL vocabulary can be classified into five categories or classes. They are as follows: ESP (English for specific Purpose); active/ productive; passive/ receptive; functional/ and content (Kailani and Muqattash, 1995:130).

Reviewing the related literature

A brief review of current related literature on extensive reading revealed that reading has great gains in all measures of language competence with a strong impact on writing style, vocabulary, structure and speaking. Yamashita (2008) maintained that extensive reading is intended to develop good reading habits, and build up knowledge of vocabulary, and structure.

Hafiz and Tudor (1989) conducted a study entitled “Extensive Reading and the Development of Language skills”. The purpose of this study was to investigate the effect of extensive reading on subjects' linguistic skills, with particular emphasis on reading and writing. To achieve this purpose, a three- month extensive reading programme, using graded readers, was set up involving one experimental group and two control groups of ESL in the UK. The results showed a marked improvement in the performance of the experimental subject’s especially in writing skills.

Day and Oumura (1991) conducted a study entitled" Incidental EFL vocabulary Learning and Reading". This paper reported the results of an investigation whose purpose was to determine if Japanese EFL students could learn vocabulary indecently while reading for entertainment. The findings demonstrated that such incidental vocabulary learning did occur for both high school and university students.

Leung (2002) conducted a study entitled " Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a beginning Learner of Japanese". The purpose of the study was to investigate the impact of extensive reading on an adult's self- study of Japanese over a 20- week period. Data were collected from multiple sources, including a learner diary, audio- recordings from several private tutorial sessions, and vocabulary tests. The results of this study showed that extensive reading can enhance vocabulary acquisition and reading comprehension, and promote a positive attitude toward reading.

Gardner (2004) conducted a study entitled " Vocabulary Input through Extensive Reading: A Comparison of Words Found in Narrative and Expository Reading Materials". The purpose of this study was to explore the role of extensive reading in building vocabulary. This study analyzed the lexical differences between

narrative and expository reading materials used in upper-elementary education (10- and 11-years old children), and explored how these differences could affect children's potential vocabulary acquisition through reading. Results of computerized analysis of nearly 1.5 million word tokens revealed marked differences between 28 narratives and 28 expository children's books token distribution and individual type repetitions at all levels of vocabulary analyzed in the study. These lexical differences a review used to assess claims of wide reading and free reading relative to children's acquisition of vocabulary through extensive reading especially the default claims of incidental word acquisition through repetitive encounters with unknown words while reading large volumes of material for pleasure.

Pigada and Schmitt (2006) conducted a study entitled" Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: a case study". This study tried to explore whether extensive reading program could enhance lexical knowledge. The study assessed a relatively large number of words (133) and examined whether one month of extensive reading enhanced knowledge of these target word's spelling, meaning and grammatical characteristics. The study explored how vocabulary acquisition varied according to how often words were encountered in the texts. The results showed that knowledge of 65% of the target words was enhanced in some way, for a pickup rate of about 1 of every 1.5 words tested. Spelling was strongly enhanced, even from a small number of exposures. Meaning and grammatical knowledge were also enhanced, but not to the same extent. Overall, the study indicated that more vocabulary acquisition was possible from extensive reading.

Iwahori (2008) carried out a study entitled: "Developing Reading fluency: A study of Extensive Reading in EFL". The purpose of the study was to investigate the effect of extensive reading on reading rates of high school students in Japan. To achieve this purpose, the researcher provided students with graded readers and comic books as reading material that they would find enjoyable. Results indicated that ER was an effective approach to improve students' reading rate and general language proficiency.

Yamashita (2008) conducted a study entitled: “Extensive Reading and Development of Different aspects of L2 Proficiency" .The purpose of the study was to investigate the effect of extensive reading on different aspects of foreign/ second language ability. Development of general reading ability and lower-level linguistic ability was examined. Improvement from a pretest to a post test was found to be significant for reading ability, but not for linguistic ability.

Soo and Rikim (2008) conducted a study entitled: "Beyond raw frequency: Incidental Vocabulary Acquisition in Extensive Reading". The purpose of the study was to investigate the vocabulary learned incidentally while the learner was engaged in extensive reading. To achieve this purpose, the researchers chose 12 Korean learners of English reading authentic literary texts and were tested on their knowledge vocabulary before reading (pretest), immediately after reading (posttest 1) and month after(posttest1) posttest 2. The results showed a significant word gain between the pretest and postest1 and that most gained words were retained at posttest 2 of the different word classes that were used. Nouns were a little easier to retain than verbs and adjectives. More frequent words were more easily learned than less frequent words across all 3 word classes. However, words of lower frequency were better learned than words of higher frequency and the meanings of lower frequency words were crucial for meaning comprehension.

Stuart (2008) conducted a study entitled "The Effects of Context on Incidental Vocabulary Learning". The purpose of the study was to investigate the role of context on vocabulary learning. Japanese University students learning English as a foreign language (EFL) encountered 10 target words in 3 sets of short contexts that were rated on the amount information available to infer the target words meanings. One group of learners met the target words in contexts related more highly than the contexts read by the other group. A vocabulary test that measured recall of form, recognition of form and recall of meaning was administered after the treatments. The results showed that the group that read the contexts containing more contextual clues had significantly higher scores on both tests of meaning. The findings indicated

that the quality of the context rather than the number of encounters with target words may have a greater effect on gaining knowledge of meaning. Conversely, it is the number of encounters that will have a great effect on knowledge of form.

Lee and Hsu (2009) experimented with Taiwanese adult EFL students participating in an in-class extensive reading program lasting one year (two semesters) easily. They outperformed the comparison subjects on writing style. The readers showed better gains on measures of writing, which included fluency, content, organization, vocabulary, language use and mechanics. The comparison group spent one hour and 50 minutes a week in general English periods where they received formal instruction. The experimental subjects also followed the same formal instruction for 100 minutes but they devoted 50 minutes for free reading. At the end of the second semester, the experimental group made greater gains on all measures of writing.

Rashidi and Piran (2011) conducted a study entitled "The effect of Extensive and Intensive Reading on Iranian EFL Learners' Vocabulary Size and Depth". One hundred and twenty participants, divided into two groups took part in the study. One group received Intensive reading treatment and the other extensive reading treatment. The results of the study showed that both IR and ER had a signicant an impact on learners' vocabulary size and depth and that the learners' vocabulary knowledge, in terms of size and depth, increased. The study demonstrated that reading both intensively and extensively could lead to vocabulary development in a way that the number of vocabulary which each learner knows in terms of each word's synonym, antonym and collocation improved significantly.

Soliani (2011) conducted a study entitled " Extensive Reading: A Stimulant to Improve Vocabulary Knowledge". The purpose of the study was to investigate the role of the extensive reading as a good learning technique to improve learners' vocabulary knowledge. The subjects of this study were 40 upper-intermediate and 40 lower- intermediate learners drawn from a population through a proficiency test to see if ER helped them to improve their vocabulary knowledge at the above- stated levels. To do this end, at each level an experimental and a control group

(EG and CG) were formed .Each comprised 20 subjects randomly selected and assigned. All the conditions especially teaching materials were equal and were fixed at each level, except for the EG. The subjects were given five extra short stories to read outside for ten weeks. The results showed that EG at both levels improved in their vocabulary learning after the experiment.

Rezaee and Nourzadeh (2011) conducted a study entitled "Does Extensive Reading Improve EFL Learners' Processing Ability?" The purpose of the study was to investigate whether ER could promote bottom –up and top-down processing capacities employed by advanced learners of English as a foreign language (EFL) when reading second language (L2) texts. In this study, the bottom-up and top-down processing capacities were operationalized as L2 learners' ability to answer local and global reading comprehension questions respectively. Two groups were selected in the study one experimental group (n=26) and the other control (n=25). The findings of the study indicated that participation in ER courses promoted Iranian advanced EFL learners' bottom-up and top-down processing capacities. The overall findings have implications forL2 reading comprehension classes and assessment.

Problem of the study

High school teachers and university professors as well fully agree that high school and university students' linguistic competence is very poor. To improve their competence, current literature shows that extensive reading is of great help.

Purpose of the study

This study aims at examining the role of extensive reading on developing students' linguistic competence (Language skills: reading, listening, speaking and writing and language components : vocabulary and structure).

Significance of the study

The importance of this study is that it provides the information necessary for showing the effectiveness of using extensive reading in language teaching in general and teaching the above-mentioned language skills and language components in particular.

Hypotheses

1. There are no significant statistical differences at a ≥ .05 between male and female students from the students' perspectives due to gender.
2. There are no significant statistical differences at a ≥ .05 between male and female students from the students' perspectives due to student's standing (year).
3. There are no significant statistical differences at a ≥ .05 between male and female students from the students' perspectives due to student's academic average.

Questions of the study

The study tries to answer the following questions:

4. Are there any significant differences at a ≥ .05 between male and female students from the students' perspectives due to gender?
5. Are there any significant differences at a ≥ .05 between male and female students from the students' perspectives due to student's standing (year)?
6. Are there any significant differences at a ≥ .05 between male and female students from the students' perspectives due to student's academic average?

Limitation of the study

This study was limited to 100 male and female students who were randomly chosen from AL- Quds Open University/Tulkarm Branch. The students were third and fourth year English majors during the second semester of the academic year 2012- 2013.

Methodology

The research design consisted of the following sections:

1. Population of the study
2. Sample of the study
3. Instrumentation
4. Procedures
5. Statistical analysis

Population: The population of the study consisted of 100 male and female students who are third and fourth year English majors at AL- Quds Open University / Tulkarm Branch in the second semester of the academic year 2012- 2013.

Sample: The sample of the study represented 76% of the whole population. Its subjects were randomly chosen. Tables: 1, 2, and 3 below describe clearly the sample of the study according to the independent variables.

Table 1 : Sample distribution according to gender

Gender	Frequency	*Percent*
Male	**39**	**51.3%**
Female	**37**	**48.7%**
Total	**76**	**%100**

Table 2 : Sample distribution according to Academic Level

Gender	*Frequency*	*Percent*
Male	***39***	***51.3%***
Female	***37***	***48.7%***
Total	***76***	***%100***

Instrumentation

A five- point Likert scale questionnaire was used to measure students' perspectives towards using extensive reading as an aid in improving students' linguistic competence of third- and fourth-year English majors at Tulkarm Branch- Al-Quds Open University. The30-item questionnaire was submitted to a number of referees from the Faculty of Education at An- Najah National University and AL- Quds Open University. These referees suggested some modifications which were taken into consideration in the new version of the questionnaire.

To test the reliability of the questionnaire, the researcher used Alpha formula (Cranach's Alpha). Results showed that the range of reliability of the questionnaire was 0.84. This value was suitable for the purpose of the study.

Procedure

The researcher used the following procedure during the administration of the study:

1. Establishing the validity and reliability of the questionnaire by specialists in the Faculty of Education at An-Najah and AL-Quds who approved the suitability of instrument for conducting the study. The researcher incorporated the some changes suggested by the specialists.
2. The researcher got the list of the students from the registrar office of Tulkarm branch.
3. The researcher chose the sample of the study randomly: 76% of the population.
4. The researcher himself distributed the copies of the questionnaire. In order to obtain the highest credibility and validity of the results, the students completed the questionnaire immediately in the presence of the researcher.
5. The researcher managed to get back all the distributed copies of the questionnaire, and then the data were statistically treated.

Statistical Analysis and t Results:

In order to analyze the data, the researcher used SPSS (Statistical Package for Social Science). The following statistical techniques were used:

1. Means, Standard Deviation and Percentages
2. Independent Sample T-test.
3. One Way ANOVA

The data of the study were statistically analyzed and the results were as follows:

For the purpose of interpreting the results of the study, the following percentages and ranks are:

80% and more	very good
79.9%- 70%	good
69.9% - 60%	fair
59.9%- 50%	poor
Less than 50%	very poor

Interpretation of the Results

Table 3 : Means, Percentages, Standard Deviation and the Degree of Significance of Each Item

Degree of importance	%	St. Devia-tion	Mean	The Role of Extensive Reading in Developing students' Linguistic Competence in the L2 as Perceived by Third- and Fourth- Year English Majors at AL-Quds Open University.	Questionnaire item	Rank
Very good	88.68	0.79	4.43	helps students learn new words and enriches known words	22	1
Very good	88.16	0.73	4.41	reinforces knowledge of vocabulary.	7	2
Very good	86.58	0.70	4.33	helps students to become more knowledgeable about language learning.	29	3
Very good	84.47	0.79	4.22	increases students' motivation towards reading.	26	4
Very good	84.21	0.88	4.21	develops reading fluency in English.	2	5
Very good	84.21	0.98	4.21	improves students' spelling.	6	6
Very good	83.95	0.73	4.20	develops students' linguistic competence.	27	7
Very good	83.68	0.83	4.18	increases students' reading speed.	24	8
Very good	83.68	0.72	4.18	highly motivates and develops a positive attitude toward reading in L2.	8	9
Very good	83.16	1.01	4.16	develops students' interest in reading stories	17	10
Very good	82.63	0.81	4.13	lets students think about what they read in order to develop their understanding.	18	11
Very good	82.37	0.94	4.12	improves students' speaking.	16	12
Very good	82.11	0.81	4.11	improves students' reading speed.	23	13
Very good	81.84	0.66	4.09	improves students' level in general proficiency.	4	14
Very good	81.58	0.73	4.08	provides contextualized clues for better comprehension.	3	15
Very good	80.53	1.06	4.03	improves students' pronunciation.	5	16
Very good	80.00	1.03	4.00	aims at general understanding of the text.	1	17
good	79.47	0.80	3.97	Improves syntactic knowledge .	21	18
good	79.21	0.79	3.96	Helps reluctant students to read.	30	19
good	78.95	1.07	3.95	improves students' writing.	15	20
good	78.95	1.07	3.95	builds up students' knowledge of structure.	14	21
good	78.95	0.71	3.95	contains vocabulary and grammar within students' linguistic competence.	28	22
good	78.95	0.81	3.95	enhances general language competence.	19	23
good	77.89	1.07	3.89	gives students an opportunity to know more about English speaking countries.	13	24
good	76.58	0.93	3.83	offers comprehensive input.	20	25
good	76.32	1.07	3.82	is reading for enjoyment.	9	26
good	76.05	2.30	3.80	improves overall attitude towards language learning.	11	27
good	75.00	0.95	3.75	decreases dependence on word by word comprehension.	25	28
good	73.42	1.05	3.67	improves overall attitude towards language learning.	12	29
fair	67.63	1.28	3.38	draws attention to every single word of an utterance.	10	30
Very good	**80.60**	**0.79**	**4.03**	**Total Score**		

As table shows, the degree of significance was very good for items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 27. The

response was 80% and more. The degree was good for items 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 25, and 28. It was 70%- 79%. The degree of significance for item 10 was medium and it was 67.63%.As for the total score of extensive reading as an aid in improving the university students' linguistic competence, it was very good. The response was 80.60%.

Pertaining to the results of the first hypothesis, there were no significant statistical differences at (≥.05) in extensive reading as an aid in improving students' linguistic competence due to gender variable. In order to test this hypothesis, Independent T-test was used and the results are shown in Table 4.

Table 4 : To answer the first question of the study. "Are there any significant statistical differences at a=.05 between male and female students from the students' perspectives due to gender?

Sig.	t	**female N=37**		**male N=39**	
		St.Deviation	Mean	St.Deviation	Mean
0.67	0.43	0.47	4.05	0.36	4.01

T table at a ≥ 0.05 = (2).

Table 4 shows that t value is less than T table. This means that there were no significant statistical differences at a≥ 0.05 due to gender.

Results related to the hypothesis

There are no significant statistical differences at ≥0.05 male and female students due to academic level variable. To test this hypothesis, T independent test was used.

Table 5 : The Results of T test on improving students' linguistic competence due to academic level variable.

Sig.	t	**Fourth Y. N=41**		**Third Y. N=35**	
		St.Deviation	Mean	St.Deviation	Mean
0.03*	2.28	0.45	3.93	0.35	4.15

Table T at(a= ≥0.05)= 2

Table 5 shows that (t) value = 2.28 is greater than table (t) = (2). This means that there were signicant statistical differences at a ≥0.05. These differences show the effect of extensive reading on developing third- and fourth- year students' proficiency due to educational standing in AL- Quds Open University. This implies

that HO hypothesis which says that there are no significant statistical differences is rejected and HI which says that there are significant differences for third -year students in Al- Quds Open University is accepted.

Conclusion and Recommendations:

As research has shown that extensive reading has good effect on improving students' linguistic competence of English majors at AL- Quds Open University, and a number of researchers have proved in their studies which were stated in the review of the related literature that extensive reading is beneficial for both university and school students , the researcher recommends the following:

1.Curriculum planners and designers at the Ministry of Education are requested to incorporate extensive reading material in English syllabuses for all classes, taking into consideration the linguistic level of each class.

2.Teachers at school and university as well are requested to keep encouraging their students to read extensively and should help them in selecting the material that suits their level.

Appendices

Part A

Dear students,

This questionnaire aims at collecting data for to a study on The Effect of Extensive Reading on Developing Students' Linguistic Competence in L2 as perceived by third- and fourth- year English majors at Tulkarm Branch / in AL-Quds Open University.

Please go through the questionnaire and put x in the place that represents your opinion. Please note that the results will be used for educational purposes only.

The first part includes personal information while the second part includes the items of the questionnaire.

Personal information

Gender: Male Female

Level /Year Third (year) Fourth (year)

Student's academic average ( )

Thank you for co-operation

Part B : The Questionnaire

Item/ No	Extensive reading is an activity that…	Strongly Agree	Agree	Neutral	isagree	Strongly Disagree
1	aims at general understanding of the text.					
2	develops reading fluency in English.					
3	provides contextualized clues for better comprehension.					
4	improves students' in general proficiency level.					
5	improves students' pronunciation.					
6	improves students' spelling.					
7	reinforces knowledge of vocabulary.					
8	highly motivates and develops a positive attitude toward reading in L2.					
9	is reading for enjoyment.					
10	draws attention to every single word of an utterance.					
11	improves overall attitude towards language learning.					
12	improves overall attitude towards language learning.					
13	gives students an opportunity to know more about English speaking countries.					
14	builds up students' knowledge of structure.					
15	improves students' writing.					
16	improves students' speaking.					
17	develops students' interest in reading stories					
18	lets students think about what they read in order to develop their understanding.					
19	enhances general language competence.					
20	offers comprehensive input.					
21	improves syntactic knowledge.					
22	helps students learn new words and enriches known words.					
23	improves students' reading speed.					
24	increases students' reading speed.					
25	decreases dependence on word by word comprehension.					
26	increases students' motivation towards reading.					
27	develops students' linguistic competence.					
28	contains vocabulary and grammar within students' linguistic competence.					
29	help students to become more knowledgeable about language learning.					
30	helps reluctant students to read.					

References

1. Coady, J. (1997). L2 vocabulary through extensive reading. **In second language vocabulary acquisition, ed. Print**
2. Day, R. and J. Bamford. (1998**). Extensive reading in the second language classroom.** Cambridge: Cambridge University Press. **Print**
3. Day, R.R. (2003). Teaching Reading: An Extensive Reading Approach. **Teacher Talk, 20. Web**
4. Day, R.R. and Oumura, Carole (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. **Reading in a Foreign Language, 7** (2). **Web**
5. Gardner, D. (2004).Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. **Applied Linguistics 25//**: 1-37. **Web**
6. Grabe, W. (1995). "Dilemmas for Second Language Reading Development". **Paper presented at AAAL Conference. Long Beach, Ca. Print**
7. Grabe, W., and Stoller, F.L., (2002). Research on teaching reading .**Annual Review of Applied Linguistics, 24. Web**
8. Hafiz, F. M. and T. Tudor. (1989). Extensive reading and the development of language skills. **ELT Journal, 43**(1), 4-13. **Web**
9. Hitosugi, C.,I, and Day, R.,R. (2004). Extensive reading in Japanese. **Reading in a Foreign Language, 30** (1). **Web**
10. Horst, M., Cobb, T., and Meare, P. (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading .**Reading in a Foreign Language, 11**, 207-223.**Web**
11. Huckin, T., and Coady, J. (1999) Incidental vocabulary acquisition in a second language. **Studies in Second Language Acquisition, 21**, 181-193.
12. Kailani, T.Z. and Muqattash, L. (2008). **ELT. Methodology (2)**. Amman, Jordan: Al- Quds Open University. **Print**
13. Karma, N. and Muqattash, L. (2009). **English Language Study Skills.** Amman, Jordan: Al-Quds Open University. **Print**
14. Krashen, S. (2004). **The Power of Reading.** 2nd ed. Englewood cliffs CO: Libraries unlimited. **Print**
15. Krashen, S.D. (1982). **Principles and Practice in Second language Acquisition**. Oxford: Pergamon. **Print**
16. Krashen. (1993). We learn to write by reading, but writing can make you smarter. **Ilha do Desterro, 29,** 27-38. **Web**
17. Lee, S. Y., and Hsu, Y. (2009). Determining the crucial characteristics of extensive reading programs: The impact of extensive reading on EFL writing. **The International Journal of Foreign Language Teaching, 5C.D, 12-20. Web**

18. Leung, C., Y., (2002). Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese. **Reading in a Foreign Language, 14**(1) **Web**

19. Pigada, M., and Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. **Reading in a Foreign Language, 18,** 1-28. **Web**

20. Rashidi, N., and Marjan, P. (2011). The Effect of extensive and Intensive reading on Iranian EFL learners' vocabulary size and depth. **Journal of Language Teaching and Research, 2**(2), 471-482. **Web**

21. Rezaee, A., and Nourzadeh, S. (2011). Does extensive reading improve EFL learning processing ability? **Theory an Practice in Language Studies, 1,** (9), 1161-1175. **Web**

22. Smith, F. (1997). **Reading without Nonsense (2nd ed.)** New York: Teacher College Press. **Print**

23. Soltani, R. (2011). Extensive reading: A Stimulant to improve vocabulary knowledge. **Studies in Literature and Language, 2**(3). **Web**

24. Soo-O.K., and Rikim, H. (2008). Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. **Reading in a Foreign Language, 20** (2). **Web**

25. Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programmers. **The language teacher, 30** (7), 44-47. **Web**

26. Webb, Stuart. (2008). The Effect of context on incidental vocabulary learning. **Reading in a foreign language 20** (2). **Web**

27. Yamashita, J. (2008). Extensive reading and the development of different aspects of L2 proficiency. **System 36,** 661- 672. **Web**

- **مستخلص الدارسة** :

هدفت هذة الدراسة الى التعرف الى اثر القراءة الخارجية على تطوير الكفاءة اللغوية لدى طلبة تخصص اللغة الانجليزية في جامعة القدس الفتوحة \ فرع طولكرم من وجهة نظرهم . ولتحقيق هذا الغرض فقد صمم الباحث استبانة مكونة من ثلاثين بندا وقام الباحث بتوزيعها على ست و سبعين طالبا و طالبة من تخصص اللغة الانجليزية في فرع طولكرم و استرجعها جميعها . و قد خلصت النتائج بعد التحليل الى ان القراءة الخارجية لها تأثير ايجابي عل تطوير الكفاءة اللغوية لدى طلبة تخصص اللغة الانجليزية في جامعة القدس المفتوحة وفي ضوء النتائج فان الباحث يقترح تشجيع الطلبة على الفراءة الخارجية و لفت انتباهم الى اختيار المادة المناسبة للقراءة الخارجية.

****