



# دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب  
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الثامن والسبعون .. أكتوبر ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : 2090-7605 ISSN :

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

(( هيئة تحرير المجلة )):

الوظيفة	الاسم	م
رئيس هيئة التحرير	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	١
نائب رئيس التحرير	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	٢
مدير التحرير	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	٣
عضواً	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بنى سويف)	٤
عضواً	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	٥
عضواً (مراجعة لغوية)	أ.د / منى سالم زعزوع (جامعة بنها)	٦
عضواً (مراجعة لغوية)	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	٧
عضواً (مراجعة عامة)	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	٨
عضواً (مشفراً تقنياً)	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة)	٩
سكرتيرة التحرير	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	١٠

(( الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي )):

الجامعة	الكلية	الاسم	م
وهران بالجزائر	التربيتة	أ.د/ يوحفص بالعييد مباركي	١
المنصورة	رياض الأطفال	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	٢
حلوان	التربيتة الموسيقية	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	٣
عين شمس	التربيتة	أ.د/ حسنين سيد شحاتة	٤
الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض	التربيتة	أ.د / محمد بن خالد الخالدي	٥
حلوان	التربيتة الفنية	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	٦
الملك عبد العزيز بجدة	التربيتة	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	٧
البحرين	التربيتة	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	٨
الإسكندرية	تربيتة رياضية بنين	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	٩
الكويت	التربيتة	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	١٠
اليرموك الأردن	التربيتة	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	١١
حلوان	تربيتة رياضية بنات	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	١٢
عين شمس	التربيتة	أ.د/ على السيد الشخيري	١٣
أم القرى مكة المكرمة	التربيتة	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	١٤
بغداد العراق	التربيتة	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	١٥
دمشق سوريا	التربيتة	أ.د/ محمد الشيخ حمود	١٦
حلوان	تربيتة رياضية بنين	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	١٧
الإسكندرية	التربيتة	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	١٨
حلوان	الآداب	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	١٩
ذمار اليمن	التربيتة	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسود	٢٠

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	<i>Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland</i>	أد/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتتاب بولندا	
2.	<i>Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).</i>	أد/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	<i>Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design &amp; Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY</i>	أد/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	<i>Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Technological University. Singapore</i>	أد/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانبيج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	<i>Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.</i>	أد/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	<i>Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).</i>	أد/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	<i>Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).</i>	أد/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	<i>Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.</i>	أد/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ميلبورن.	
9.	<i>Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)</i>	أد/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	<i>Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).</i>	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	<i>Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore</i>	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانينج التكنولوجية، سنغافورة.	
12.	<i>Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany</i>	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	<i>Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)</i>	أ.د/ ماريالويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، إسبانيا	
14.	<i>Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)</i>	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	<i>Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)</i>	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيوميكسكو الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.	
16.	<i>Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).</i>	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	<i>Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).</i>	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	<i>Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning &amp; Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA</i>	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم الافتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

(( الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي )) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال ( المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربيت	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربيت	حلوان	تربيت مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربيت	بنها	تربيت مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربيت	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربيت	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربيت	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربيت	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربيت	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربيت	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربيت والتعليم وتربيت الطفل)
١١	أ.د/ أمال عبد السميع مليجي باظت	التربيت	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربيت	حلوان	أصول التربيت
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربيت	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوي على	التربيت	قناة السويس	تربيت مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربيت الموسيقية	حلوان	التربيت الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربيت	المنوفية	أصول التربيت
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربيت	بنها	تربيت مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربيت	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربيت	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربيت	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربيت	عين شمس	مناهج (فرنسية)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربيت	بور سعيد	أصول التربيت
٢٣	أ.د/ رجب السيد البهي	التربيت	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربيت	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رضا مسعد السيد	التربيت	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربيت	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربيت	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ.د/ زينب محمود شقير	التربيت	طنطا	تربيت خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	أصول التربيت
٣٠	أ.د/ سعاد بسيوني محمد عياد	التربيت	عين شمس	تربيت مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ.د/ سعاد محمد فتحى	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣٢	١.٠ د / سعد أحمد الجبالي	التربيتة	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٣	١.٠ د / سعيد إسماعيل على	التربيتة	عين شمس	أصول التربيتة
٣٤	أ.د / سليمان محمد سليمان	التربيتة	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د / سميتة عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد	التربيتة	عين شمس	تربيتة مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ.د / صابر حسين محمود	التربيتة	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ.د / صلاح الدين محمد توفيق	التربيتة	بنها	أصول تربيتة
٤٠	أ.د / صلاح الدين محمد خضر	التربيتة	حلوان	مناهج (تربيتة فنية)
٤١	أ.د / ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربيتة رياضيات بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربيتة	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د / طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربيتة	عين شمس	أصول التربيتة
٤٤	أ.د / عادل ابو العز أحمد سلامه	التربيتة	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د / عادل السيد سرايا	التربيتة	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة	التربيتة	عين شمس	تربيتة مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د / عادل عبدالله محمد محمد	التربيتة	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د / عازة محمد أحمد سلام	التربيتة	المنيا	أصول التربيتة
٤٩	أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربيتة	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٥٠	أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربيتة	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر	الأداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربيتة بيئية)
٥٣	أ.د / عبد المنعم محمد حسنين	التربيتة	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د / عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربيتة	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر	التربيتة	كفر الشيخ	تربيتة مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ.د / عفاف سعد حماد	التربيتة	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د / عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربيتة	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ.د / علي أحمد الجمل	التربيتة	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د / علي جودة محمد عبد الوهاب	التربيتة	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د / علي حسين علي بداري	التربيتة	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د / علي صالح جوهر	التربيتة	دمياط	أصول التربيتة
٦٢	أ.د / علي عبد السميع محمد قورة	التربيتة	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربيتة	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د / فرماوى محمد فرماوى عمر	التربيتة	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	أ. د / لوسيل برسوم سلامة	التربيتة	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربيتة	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ. د / ماجدة مصطفى السيد	التربيتة	حلوان	مناهج (تربيتة فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربيتة	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/مجدى صلاح طه المهدي	التربيتة	المنصورة	أصول التربيتة
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربيتة	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربيتة	كفر الشيخ	أصول التربيتة
٧٣	أ.د/محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربيتة	المنصورة	أصول التربيتة
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربيتة	الزقازيق	صحة نفسية وتربيتة خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربيتة رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربيتة	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/محمد عبد العزيز سلامة	تربيتة رياضية بينين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمدحسن عوض	التربيتة	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربيتة	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربيتة فنية	حلوان	التربيتة الفنية
٨١	أ.د/ منى أحمد الأزهرى	التربيتة	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربيتة الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ منى محمد علي جاد	رياض الأطفال	القاهرة	مناهج وطرق تعليم الطفل
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمتهورى	التربيتة	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربيتة
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربيتة	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربيتة	سوهاج	تربيتة مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولتة)
٩٠	أ. د / وفاء مصطفى محمد كفاي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ. د / يحي عطية سليمان	التربيتة	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٧٨):

الصفحات	بحوث ودراسات محكمة :	م
٣٨ - ١٥	فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ... د/ حمدي محمد محمد البيطار.	(١)
٧٠ - ٣٩	أثر نمطي التعلم الذاتي والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة... د. ايمان حسن حسن زغلول.	(٢)
١٠٤ - ٧١	أثر استراتيجيات تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني... د. وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي.	(٣)
١٣٠ - ١٠٥	أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر في تصويب بعض المفاهيم العلمية الخاطئة والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية... د / عبد الرزاق سويلم همام.	(٤)
٢٢٢ - ١٣١	أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني ( تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمى مدارس التربية الفكرية ... د. عمرو جلال الدين أحمد علام.	(٥)
٢٨٦ - ٢٢٣	مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وأثرها على تنمية مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا واتجاههم نحوها ... د/ إيمان زكى موسى محمد.	(٦)
٣١٠ - ٢٨٧	أثر استراتيجيات تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية ... د / الخامسة صالح سليمان العيد.	(٧)
٣٦٦ - ٣١١	الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم " ... د/ جمال عبد الحميد عبد الكريم ، د/ دعاء محمد عبدالعظيم مبارك.	(٨)
٤٠٢ - ٣٦٧	"فاعلية استراتيجيات التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس"... د/ محمود محمد زكى محمد.	(٩)
٤٤١ - ٤٠٣	" دور وكليات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي في جامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ... د / ساره عبدالله المنقاش ، أ / أمل خلف العنزي	(١٠)
٤٧٨ - ٤٤٣	" درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم ..... د/ ناصر بن سعد العجمي .	(١١)
٥١٨ - ٤٧٩	تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء المهارات الحياتية ... د/ جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي.	(١٢)

## تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهورة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

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.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول 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 بفرعها 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 ومؤتمرات 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 أعداد المجلة.
- 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 وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 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.
- 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 المرسله تكلفه ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ أمستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

### قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- ◀◀ تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة ( يطلب من هيئة التحرير).
- ◀◀ كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
- ◀◀ كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
- ◀◀ كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة، وبين الفقرات مرة ونصف.
- ◀◀ كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة، ومرة ونصف بين الفقرات، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس.
- ◀◀ كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- ◀◀ كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- ◀◀ توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر.

### المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير  
[mahersabry2121@yahoo.com](mailto:mahersabry2121@yahoo.com);

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

[Safaasultan25@hotmail.com](mailto:Safaasultan25@hotmail.com)

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثامن والسبعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..  
وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا :

أولها بعنوان : " فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ... د/ حمدي محمد محمد البيطار .

وثانيها بعنوان : " أثر نمطي التعلم الذاتي والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة... د/إيمان حسن حسن زغول .

وثالثها بعنوان : " أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية لتعليم إلكتروني... د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي .

ورابعها بعنوان : أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر في تصويب بعض المفاهيم العلمية الخاطئة والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ... د / عبد الرزاق سويلم همام .

وخامسها بعنوان: أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني ( تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية ... د/ عمرو جلال الدين أحمد علام .

وسادسها بعنوان : " مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وأثرها على تنمية مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا واتجاههم نحوها... د/ إيمان زكي موسى محمد .

وسابعها بعنوان : " أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية... د / الخامسة صالح سليمان العيد .

وثامنها بعنوان : الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة

القصيم " ... د/ جمال عبدالحميد جادو عبدالكريم ، د/ دعاء محمد عبدالعظيم مبارك.

وتاسعها بعنوان : "فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس" ... د/محمود محمد زكى محمد.

وعاشرها بعنوان : " دور وكليات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي في جامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ... د/ ساره عبدالله المنقاش ، أ/ أمل خلف العنزي.

والبحث الحادى عشر بعنوان : " درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم ... د/ ناصر بن سعد العجمي.

والبحث الثانى عشر بعنوان : تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء المهارات الحياتية... د/ جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي.

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 بأيّة ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

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

**رئيس تحرير المجلة**

بحوث ودراسات محكمة



## البحث الأول:

فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي

### المصادر :

- د/ حمدي محمد محمد البيطار  
أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي المساعد  
قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة أسيوط -



## ” فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ”

د/ حمدي محمد محمد البيطار

### • مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي . وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبا مجموعة تجريبية من طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط. وقد تكونت أدوات الدراسة من دليل المعلم للتعليم عن بعد لمقرر تكنولوجيا التعليم، واختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد . وقد تم تحليل مقرر تكنولوجيا التعليم وذلك بهدف استخراج قائمة بجوانب التعلم المتضمنة بالمقرر. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبلها وبعديا على مجموعة الدراسة و استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم ، التعليم الصناعي، التعليم عن بعد ، التحصيل الدراسي، الاتجاه نحو التعليم عن بعد .

### *The Effectiveness of Using of Distance Learning in Developing Academic Achievement and Attitude Toward Distance Learning in Instructional Technology Course for First-Year General Diploma Industrial Education Students*

*Dr.Hamdy Mohamed Mohamed Elbitar*

#### Abstract:

*The purpose of this study was to investigate effectiveness of Using of Distance Learning in Developing Academic Achievement and Attitude Toward Distance Learning in Instructional Technology Course for First-Year System General Diploma Industrial Education Students. The study samples consisted of 32 students specialized in Industrial Education distributed into One experimental group from First-Year System General Diploma Industrial Students, College of education, Assiut University, Egypt. Study tools included (1) a teacher guide to Distance Learning in Instructional Technology Course (2) Academic Achievement Test (3) a Attitude Toward Distance Learning Measurement. The content of Instructional Technology Course was analyzed to determine the learning domains included in Course. The tools of the study were administered using a pre-post design on the study group and the appropriate statistical procedures were used. The results of the study indicated that effectiveness of Using of Distance Learning in Developing Academic Achievement and Attitude Toward Distance Learning in Instructional Technology Course for*

*First-Year System General Diploma Industrial Education Students of the experimental group .*

**Keywords:***Instructional Technology ,Industrial Education, Distance Learning, Academic Achievement, Attitude Toward Distance Learning .*

#### • المقدمة :

تزايد الاهتمام بمستحدثات تكنولوجيا التعليم في كافة الأنظمة التربوية في العالم لتصبح جزء من أنظمة التعليم فيها، لما تمتلكه من قوة كامنة تسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وقد نبغ هذا الاهتمام بسبب التطورات الهائلة التي تحدث في حقل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جهة، وبسبب الحاجة الملحة لتحديث مهارات الكوادر البشرية العاملة من جهة أخرى.

ويعد التعليم عن بعد Distance Learning وسيلة فعالة وهادفة ومهمة للحصول على المعرفة والاكتشافات وقت حدوثها، وذلك لمواجهة متغيرات هذا العصر ومسايرة مستجداته في الوقت ذاته، وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظف وسائل وإمكانات وطرائق التعليم عن بعد مجتمعات غير متطورة ويصعب عليها التعايش في هذا العصر المتلاطم بالأمواج المعلوماتية، ومن هذا المنطلق اهتم العالم بالتعليم عن بعد Distance Learning لما له من أهمية واضحة ومميزات عديدة وأصبح محل اهتمام الحكومات والمؤسسات العالمية منها والإقليمية، والدول المتقدمة التي حرصت على إدخال نظام التعليم عن بعد في مؤسساتها التعليمية.

ولقد تعددت التعريفات التي وضعت حول مفهوم أو مضمون التعليم عن بعد، ومنها على سبيل المثال تعريف الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد ( The United States Distance Learning Association (USDLA) : "التعليم عن بعد هو توصيل للمواد التعليمية أو التدريبية عبر وسيط تعليمي إلكتروني يشمل الأقمار الصناعية وأشرطة الفيديو والأشرطة الصوتية والحاسبات وتكنولوجيا الوسائط المتعددة أو غيرها من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات". (العمرى، ٢٠٠٣، ص ٧١)

ويرى الشرهان (٢٠٠١) أن التعليم عن بعد هو "أحد أساليب أو تطبيقات التعليم المستمر التي تتضمن مسميات متعددة منها : التعليم بالمراسلة، التعليم مدى الحياة، التعليم الممتد، والهدف منه هو إتاحة الفرص التعليمية المستمرة طيلة حياة الفرد من اجل تنميته تعليميا عبر التعليم غير الرسمي أو غير النظامي". (الشرهان، ٢٠٠١، ص ٦٢) .

ويُعرف الموسى، المبارك (٢٠٠٥ م) التعليم عن بعد بأنه نظام تقوم به مؤسسة تعليمية يعمل على إيصال المادة التعليمية أو التدريبية للمتعلم في أي مكان، وأي وقت عن طريق وسائط اتصال متعددة (الموسى، المبارك، ٢٠٠٥، ص ٥١) .

ويشير صبري (٢٠١٠) إلى التعليم عن بعد هو أحد أساليب التعلم الذاتي التي أفرزتها تكنولوجيا التعليم حديثا وهو في أصله تعلما فرديا لكنه أدى إلى تعزيز نظام التعلم المفتوح ونظام التعليم المستمر (صبري، ٢٠١٠، ص ٣٠٠)

ويعرف سالم (٢٠٠٤) التعليم عن بعد بأنه ذلك النوع أو النظام من التعليم الذي يقدم فرص تعليمية وتدريبية إلى المتعلم دون إشراف مباشر من المعلم ودون الالتزام بوقت ومكان محدد لمن لم يستطع استكمال الدراسة أو يعيقه العمل عن الانتظام في التعليم النظامي ويعتبر بديلا عن التعليم التقليدي أو مكملا له، ويتم تحت إشراف مؤسسة تعليمية مسئولة عن إعداد المواد التعليمية والأدوات اللازمة للتعلم الفردي اعتمادا على وسائل تكنولوجيا عديدة مثل الهاتف والراديو والفاكس والتلكس والتلفزيون والكمبيوتر والانترنت والفيديو التفاعلي (سالم، ٢٠٠٤، ص ص ٢١٠- ٢١١).

ويعدد (الدباسي، ٢٠٠٢، ص ٤٤٠) قوة هذا النوع من التعليم تكمن خلال النظر من زوايا ثلاث :

« من منظور الدارس : حيث يعني التعليم من بعد ( التحرر من قيود الزمان والمكان والسماح له بغض النظر عن العمر بالتمتع بمزيد من الفرص التعليمية والمرونة ).

« من منظور أرباب العمل : حيث يعني التعليم من بعد ( توفير فرصاً لتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم المهنية ، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج مع تحسين جودته بتكلفة قليلة نسبيا ).

« من منظور الدولة : حيث يعني التعليم من بعد ( تحقيق ديمقراطية التعليم ، وذلك بزيادة عدد الدارسين ، وإيصال نظم التعليم والتدريب إلى جماعات لا تتوافر لها سوى فرص محددة من التعليم والتدريب التقليديين ) (الدباسي، ٢٠٠٣، ص ٤٤٠)

ويحدد إسماعيل فوائد التعليم عن بعد في النقاط التالية : (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص ص ٩- ١٠)

- « الملائمة convenience حيث توفر الملائمة بين المحاضر والطالب .
- « المرونة flexibility يتيح للدارس خيار المشاركة حسب الرغبة
- « التأثير والفاعلية effectiveness أثبتت البحوث التي أجريت على نظام التعليم عن بعد أنه يوازي أو يفوق في التأثير والفاعلية نظام التعليم التقليدي وذلك عندما تستخدم هذه التقنيات بكفاءة .
- « المقدرة affordability الكثير من أشكال التعليم عن بعد لا تكلف الكثير من المال .
- « الاحساس المتعدد multisensory هناك العديد من الخيارات في طرق توصيل المادة الدراسية ، منها المادة الدراسية المتلفزة والتفاعل مع برامج الكمبيوتر والمادة الدراسية المسجلة في اشربة كاسيت .

وقد بينت كثير من الدراسات العربية والأجنبية أهمية التعليم عن بعد منها دراسة بويز (1991) Boyes) والتي هدفت إلى تقويم استخدام شبكة الكمبيوتر في مقرّ الفيزياء لطلاب جامعة ليفربول بإنجلترا. وقد بلغت عينة الدراسة ٥٤ طالبا مع تقييم أساليب تحليل المسار للطلاب. والمعرفة السابقة لدى الطلاب كانت مهمة جدا في الاتصال مع استخدامهم وإدراكهم للفائدة من شبكة الكمبيوتر ( Boyes , 1991, p 263-273 )

كما أشارت دراسة وارنر (1999) Warner) إلى أن التعلم عن بعد لعب دور أساسيا في التعليم الأسترالي في القرن العشرين وخاصة بعد أن أدى البعد في المسافة إلى جعل الوصول والحصول على التسهيلات التقليدية صعبا للكثيرين. والآن ، ومع ذلك، أصبح التعلم عن بعد شكل ضروري لكثير من الناس والذين يملى عليهم عملهم وأسلوب حياتهم كيف يستطيعون الوصول للتعليم والتدريب. وقد قامت مؤسسة التدريب الوطني باستراليا بتطوير سياسة وطنية على " التسليم المرن"، وقد ركزت على التعلم في مكان العمل. وقد تم تعريف التسليم المرن على أنه يتمثل في " الاستخدامات لطرق التسليم المتضمنة في التعليم عن بعد وتسهيلات التكنولوجيا". وقد كان تطوير هذه السياسة قائم على عدد من الفروض التي لم يتم فحصها. وقد افترضت هذه الفروض أن التعليم المهني وتدريب العملاء لديهم الكفاية على الوصول إلى برامج التدريب التي يتم عرضها من خلال التسليم المرن، شاملا التسليم المباشر على الهواء.

كما هدفت دراسة يلدريم وأوذن (1999) Yildirim , Z. & Ozden) إلى تقييم السمات المميزة لبيئة التعلم المبنية على الشبكة العالمية العنكبوتية من خلال إدراكات التلاميذ وملاحظاتهم. ويشتمل تصميم الدراسة على عدد ١٧ من تلاميذ الصف التاسع الذين يدرسون البيولوجيا في المدرسة الثانوية في أنقرة، وقد استمر التصميم لمدة ١٥ ساعة. وانتهت الدراسة إلى أن المادة دعمت الشعور بالقوة. إن حرية الاختيار وبيئة التعلم الفردية قد أدت إلى زيادة دافعية التلاميذ. تصميم الشاشة، حجم النص، الجرافيك، الفيديو، الألوان المستخدمة في البرنامج كانت مريحة للغاية. وكان المتعلمين يقومون بالإبحار في البرنامج تبعا لإيقاع تعلمهم واختيارهم

وقد ركزت دراسة اندرسون (2000) Anderson) على عمل دراسة مسح لأنظمة الكمبيوتر للتعلم من بعد وشبكات الكمبيوتر الموزعة. وقارنت الدراسة بين الأنظمة المعتمدة على الشبكات وغير المعتمدة على الشبكات وتوصلت إلى بعض الاهتمامات الرئيسية في المشروعات الماضية وتقتصر الدراسة الطرق التي من خلالها يمكن تطويرها في المستقبل.

بينما توصل لاري (2002) Lary) إلى أنه لا توجد علاقة بين النجاح في المقرر الإلكتروني وبين النوع (ذكر/ أنثى)، وقدمت الدراسة مجموعة من الخصائص

التي ينبغي توافرها في مقرر التعليم الإلكتروني هي: التخطيط للبرنامج، تدعيم الطالب، الإرشاد، اتصال الطالب بالمعلم، عرض المقرر. ( , 2002 lary, A- 2210 -)

وقد بينت دراسة الحسناوي (٢٠٠٦) أن استخدام الانترنت والحاسوب لتزويد الطلبة بمعلومات اضافية عن مادة الالكترونيات كان له أثرا ايجابيا في زيادة دافعية الطلبة للتعلم، والاتجاهات الايجابية نحو استخدام الحاسوب والانترنت في التعليم. (الحسناوي ، ٢٠٠٦ ، ص ص ٢٣ - ٩٥)

كما هدفت دراسة جونسون (2007 Johnson) إلى فحص ومراجعة كيفية اختيار المعلمين لمصادر التعلم على الانترنت واستخدامها في بيئة ثرية بالتكنولوجيا، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) معلم من برنامج السنة الرابعة من برنامج Emints ، في ولاية ميسوري الامريكية، ومن خلال اتباع المنهج الوصفي، واعتماد المقابلة الجماعية والملاحظات الصفية للطلاب في جمع المعلومات، ومن أبرز نتائج الدراسة التي توصلت إليها الدراسة : أظهر المشاركون قدرتهم على ايجاد مصادر على الانترنت عبر جوجل، ومن خلال الموضوعات الإلكترونية أو من خلال مدرسين آخرين، وأن اختيار مصادر على الانترنت لها علاقة جوهرية بالموضوع، وتقابل أهدافهم التعليمية، كما أن استخدام المصادر يساهم في تطوير قدرات الطلاب في البحث وزيادة معرفتهم باللغة الانجليزية والحساب. (Johnson, 2007)

وقد هدفت دراسة عبدالمجيد (٢٠٠٨) إلى تطوير وتقييم نظام التعليم الالكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية و الحاسوبية، وقد طبقت اداة الدراسة وهي الاستبيان الذي قدم إلى العينات (الطلبة، المدرسين، الإداريين) وهو استبيان يختص بقياس كفاءة ونجاح أنظمة التعليم الالكتروني في الكليات التقنية في سلطنة عمان ( طبق في الكلية التقنية بشناس). وقد شارك في هذا الاستبيان ٣٠ طالب من أصل ٨٧ طالب دبلوم، و ٣٠ أستاذ تدريس من أصل ٥٠ أستاذ، و ١٠ إداريين وفنيين من أصل ١٥ إداري وفني. وقد أظهرت نتائج الاستبيان إن غالبية الطلبة موافقين على طبيعة النظام وجودته بنسبة ٥١٪. وان ٢٧٪ من الطلبة يوافقون بشدة وهي نسبة اكبر مما كان الباحث يطمح لها ان إجابات أعضاء الهيئة التدريسية الذين طبقت عليهم تجربة التعليم الالكتروني المطور بالموافقة بنسبة ٥٠٪ وهي الأعلى بين هذه النسب مما يدل عن الرضا الكامل بالنتائج المستحصلة من هذا التطوير، ونسبة ٥٠٪ بعدم الموافقة بشده ، كما أظهرت النتائج أن ٥٠٪ من الإداريين وافقوا على إن الفائدة المستخلصة من هذا التطوير كبيره وتساعدهم في حل مشاكل العمل وتقديم مختلف الخدمات بسرعة وأداء عالي ( عبدالمجيد ، ٢٠٠٨ )

كما هدفت الدراسة الغامدي (٢٠١٢) إلى تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلبة نحوه، والتعرف على المعوقات التي تحد من فاعليته واتجاهات الطلبة نحوه، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٥٣١) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجده و (٩) عمداء لعمادات التعليم عن بعد. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة . وأشارت نتائج الدراسة إلي قصور في أساليب التسجيل والقبول ونظام المقررات الإلكترونية والاختباران كما كشفت الدراسة عن وجود اتجاهات عالية لدي الطلبة نحو التعليم عن بعد.

وقد هدفت دراسة البربري (٢٠١٢) إلي التعرف على فاعلية برنامج تعلم تعاوني مقترح قائم على تطبيقات ويب ٢.٠ في تنمية الوعي بمتطلبات الأمن الصناعي و السلامة المهنية لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية. وقد تكونت أدوات الدراسة من مقياس الوعي بمتطلبات الأمن الصناعي و السلامة المهنية، وبرنامج تعلم تعاوني مقترح قائم على تطبيقات ويب ٢.٠. وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة والتطبيق ( القبلي/ البعدي) لأدوات الدراسة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية بمحافظة المنوفية. وقد اشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التعلم التعاوني المقترح القائم على تطبيقات ويب ٢.٠ في تنمية الوعي بمتطلبات الأمن الصناعي و السلامة المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.

كما تعد تنمية الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا عامة والاتجاه نحو التعليم عن بعد هدفا أساسيا من أهداف تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم لطلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي حيث يعرف الاتجاه بان " ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين، بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل. ويشير التقييم إلى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية والسلوكية، سواء كانت صريحة أو ضمنية ( Eagley & Chaiken, 1993)"

ويعد مفهوم الاتجاهات من أكثر المفاهيم التي ترد في العلوم الإنسانية والاجتماعية لكونه أسلوب منظم في التفكير والشعور ويرتبط بردود الفعل لمواقف من حوله من أفراد أو قضايا اجتماعية. ( النفاخ ، ٢٠٠٨ ، ص ١٢٢ )

ولا يوجد تعريف موحد لمفهوم الاتجاهات النفسية، وعلى الرغم من عدم الاتفاق الكامل بين باحثي علم النفس الاجتماعي حول ما يسمى بالاتجاه إلا إنه هناك قاسم مشترك يجمع بين أكثر التعريفات المعاصرة لهذا المصطلح، إذ إن معظمها يصب في إن الاتجاه "عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر

والادراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع" (النفخ، ٢٠٠٨، ص ١٢٢)

وللاتجاه كما هو معلوم ثلاث مكونات تحددتها الدراسات على النحو التالي :  
◀ المعرفي: ويضم المعتقدات والآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه.  
◀ المكون الوجداني: وهو عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.  
◀ المكون السلوكي: ويختص بالنوايا أو الميل للسلوك أو التصرف بشكل معين  
إزاء موضوع الاتجاه ( Brehm & Kassin, 1996, p. 32, p.370; and Breckler,1997;

وقد بحثت العديد من الدراسات والبحوث الاتجاهات نحو التعليم عن بعد حيث أشارت دراسة كلا من ساندرز، وموريسون (2001 Sanders, & Morrison) إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم بطريقة (WebCT Web Course Tools) كان إيجابيا بشكل عام. ويشعر معظم الطلبة بارتياح مع استخدام موقع المادة وكان لذلك الكثير من الآثار الإيجابية على الطلبة في عملية التعلم ومهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد. (Sanders, & Morrison, 2001, pp251-263)

كما هدفت دراسة (أحمد، ٢٠٠٢) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة باستخدام أسلوب التعليم عن بعد والتجارب السابقة في هذا المجال ومدى إمكانية التغلب على الصعوبات التي من المحتمل أن تواجه التدريب. وأبرزت الدراسة عدة نتائج أهمها نجاح تجارب تدريب المعلمين عن بعد أثناء الخدمة وأن اتجاهاتهم إيجابية نحو التعليم عن بعد وذلك عن طريق نيلهم للمهارات الأساسية واكتساب المعرفة، وأن المعلمين والمعلمات في الولايات أكثر رغبة في هذا النمط من التدريب من سكان المدن.

كما هدفت دراسة باروم (٢٠٠٥) إلى تقنين مقياس للاتجاهات إزاء التعليم عن بعد لدى الطلاب في جامعة الملك عبد العزيز والتعرف على مدى اكتساب الطلاب اتجاهات ايجابية نحو هذا التعليم، ومن خلال اعداد مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد وتقنيته ثم تطبيقه على عينة مكونة من (٢٠٣) طالب وطالبة من كليات (علمية ونظرية) بجامعة الملك عبد العزيز في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا من يسكنون في المدينة والقرية ويدرسون بالأسلوب التقليدي وعن بعد. وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس تم التوصل إلى مجموعة من النتائج اهمها: اعتدالية اتجاه طلاب جامعة الملك عبد العزيز نحو التعليم عن بعد. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو التعليم عن بعد. و تفوق طلاب الكليات العملية عنهم في الكليات النظرية في الاتجاه نحو التعليم عن بعد بمستوى دلالة ٠.٠٥، وعدم وجود فروق

دالة احصائياً بين الطلاب في مرحلة البكالوريوس والماجستير في الاتجاه نحو التعليم عن بعد بمستوى دلالة ٠.٠٥ (باروم، ٢٠٠٥، ص ص ١ - ٣٩)

كما هدفت دراسة (حجلان، ٢٠١١، ص ص ١ - ٣٦) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم عن بعد في تدريس الرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٨) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث استبانة كأداة للبحث بعد عرضها على محكمين للكشف عن هدف هذه الدراسة. وأبرزت الدراسة عدة نتائج أهمها أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم عن بعد في تدريس الرياضيات تراوحت بين (٣.٧٤ - ٤.٥٩) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (٤.٤٢).

بينما هدفت دراسة عبيد (٢٠١١) إلى التعرف على أثر التدريس المزود بصفحات الانترنت المبنية على نموذج مقترح لمقرر المقاييسات لطلاب التعليم الثانوي الصناعي في التحصيل و اتجاهاتهم نحو استخدام الانترنت في التعليم و الاحتفاظ. وقد تكونت مواد وأدوات الدراسة من استبيان موجه للمتخصصين لتحديد قائمة مهارات المقاييسات المتضمنة في مشروع وحدة سكنية اقتصادية ، صفحات انترنت مبنية على نموذج مقترح في مشروع وحدة سكنية اقتصادية بمرقر المقاييسات، واختبار تحصيلي في مهارات المقاييسات ، ومقياس الاتجاه نحو استخدام الانترنت في التعليم. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي بمدرسة سمود الثانوية الصناعية تم تقسيم طلابها إلى مجموعتين كل منهما (٤١) طالبا، الولي ضابطة والثانية تجريبية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للتدريس المزود بصفحات الانترنت المبني على نموذج مقترح لمقرر المقاييسات لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي في تنمية التحصيل و اتجاهاتهم نحو استخدام الانترنت في التعليم و الاحتفاظ وبقاء أثر التعلم.

بينما هدفت دراسة عبدالجليل (٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي قى تنمية بعض مهارات التواصل الالكتروني والاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية. وقد تكونت مواد وأدوات الدراسة من برنامج إلكتروني في مادة تطبيقات الوسائط المتعددة ، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التواصل الإلكتروني ، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التواصل الإلكتروني ، ومقياس الاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية. وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة والتطبيق ( القبلي/ البعدي) لأدوات الدراسة حيث تم اختيار مجموعة تكونت من (٢٢) طالب بالفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي جامعة سوهاج. وقد اشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإلكتروني لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي قى تنمية بعض مهارات التواصل الالكتروني والاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات والبحوث السابقة في تجريب استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي

#### • مشكلة الدراسة :

تعد مشكلة استيعاب الطلاب الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم والمؤسسات التقنية من أبرز التحديات التي تواجه أنظمة التعليم العالي في بلدان الدول النامية بصورة عامة وفي الوطن العربي بصورة خاصة، لذا فإن الطاقة الاستيعابية للجامعات أدنى بكثير من الطلب الاجتماعي والتدفق الطلابي على التعليم الجامعي . ( عبدالمجيد ، ٢٠٠٨ ، ص ١٦ )

وفي ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة ومحاولة مواكبة مؤسسات التعليم العالي ركب التطور العالمي من أجل البناء والتطوير والسعي الدؤوب لتحقيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، تبنت كلية التربية جامعة أسيوط مشروع التعليم عن بعد عن طريق الشبكة العالمية (الانترنت) واستخدمت نظام جامعتك للتعليم عن بعد بالتعاون مع وحدة نقل التكنولوجيا المتكاملة بالجامعة كخيار استراتيجي لتلاشي المشكلات التعليمية ومنها المشكلات الاقتصادية والمكانية والزمانية وكثافة عدد الطلاب في الدبلوم العامة نظام العام الواحد والذي يزيد عن (٨٠٠٠) ثمانية آلاف طالب وطالبة للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م. وهذا ما دعا الباحث للاطلاع على العديد من الدراسات المتعلقة بمشكلة الدراسة ووجد على حد علمه قلة الدراسات العربية المتخصصة في التعليم عن بعد واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة وجد الباحث مبررا لإجراء الدراسة الحالية.

وعلى ضوء ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في انخفاض استخدام وتوظيف التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي مما دعا الباحث إلى محاولة توظيف مستحدثات التكنولوجيا الحديثة مثل التعليم عن بعد في تدريسها.

#### • أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- « ما فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ؟
- « ما فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية الاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ؟

### • أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ◀ فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ؟
- ◀ فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية الاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ؟

### • أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- ◀ توجيه نظر المسؤولين في كليات التربية وكليات التعليم الصناعي إلى أهمية استخدام التعليم عن بعد في تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي
- ◀ تقدم الدراسة دليلاً للأستاذ الجامعي بكليات التربية به مجموعة من موضوعات تكنولوجيا التعليم يساعده في تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي
- ◀ تقدم الدراسة اختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم يمكن الاستعانة بهما في بحوث ودراسات أخرى.

### • حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- ◀ طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط
- ◀ الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤/٢٠١٥م وذلك لتدريس مقرر تكنولوجيا التعليم حسب توزيع وتوصيف اللائحة الداخلية المعدلة (٢٠٠٩) لكلية التربية جامعة أسيوط.
- ◀ استخدام برنامج جامعتك للتعليم عن بعد وموقعه الإلكتروني على الانترنت هو <http://www.gam3tak.com>
- ◀ قياس التحصيل الدراسي في مقرر تكنولوجيا التعليم .
- ◀ قياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد

### • مصطلحات الدراسة :

• التعليم عن بعد Distance Learning :

يُعرف الموسى، المبارك (٢٠٠٥ م) التعليم عن بعد بأنه نظام تقوم به مؤسسة تعليمية يعمل على إيصال المادة التعليمية أو التدريبية للمتعلم في أي مكان، وأي وقت عن طريق وسائط اتصال متعددة (الموسى، المبارك، ٢٠٠٥، ص ٥١)

ويعرف الباحث التعليم عن بعد إجرائياً بأنه نمط تعليمي تعليمي غير تقليدي تتبناه كلية التربية جامعة أسيوط بمدينة أسيوط ويتيح فرص التعلم

لراغبيه من طلاب الدبلومه العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط أينما كانوا بواسطة مجموعة من الوسائل والأدوات التفاعلية الإلكترونية التي تضيف للمتعلم تسهيلات تخدمه في حياته وتساعد على إنجاز مهامه وتحقيق أهدافه بيسر وسهولة دون قيود زمانية ومكانية في مقرر تكنولوجيا التعليم.

• **الاتجاه Attitude :**

يعرف الاتجاه بان " ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين، بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل. ويشير التقييم إلى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية والسلوكية، سواء كانت صريحة أو ضمنية (Eagley & Chaiken, 1993)"

ويقصد بالاتجاه في الدراسة الحالية بأنه الآراء والمواقف التي تشكلت لدى طلاب الدبلومه العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط نحو التعليم عن بعد عند دراسة مقرر تكنولوجيا التعليم باستخدام التعليم عن بعد، وسيتم قياسه باستخدام مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد والمعد لغرض هذه الدراسة.

• **التحصيل الدراسي Academic Achievement :**

عرّف جود (Good, 1973, p7) التحصيل الدراسي بأنه: "المعلومات التي اكتسبها الطالب والمهارات التي نمت عنده خلال تعلم الموضوعات المدرسية، ويقاس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد اختبارات التحصيل، أو بالدرجة التي يضعها المعلم أو كليهما .

ويعرّف التحصيل الدراسي إجرائياً في هذا البحث بأنه : ما اكتسبه طلاب الدبلومه العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط - عينة الدراسة - من معارف ومهارات عند دراسة مقرر تكنولوجيا التعليم باستخدام التعليم عن بعد، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعد لغرض هذه الدراسة.

• **الطريقة والإجراءات :**

يتناول الباحث فيها منهج ومجتمع وعينة الدراسة ، وطريقة بناء أدوات الدراسة ، والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات.

• **منهج الدراسة :**

◀ المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري وأدوات ومواد الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.  
◀ المنهج شبه التجريبي في التجربة الميدانية للدراسة.

• **مجتمع الدراسة :**

يمثل مجتمع الدراسة جميع طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط جميع التخصصات وعددهم (٨٠٠٠) طالب وطالبة للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م

• **عينة الدراسة :**

تم اختيار عينة البحث مقصودة من طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط بمحافظة أسيوط بجمهورية مصر العربية (مكان عمل وإقامة الباحث)، وتم اختيار مجموعة تجريبية واحدة وعددها (٣٢) طالبا حيث يقوم الباحث بالتدريس لجميع الشعب العلمية ومنها شعبة التعليم الصناعي للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م

• **أدوات الدراسة :**

• **اختيار وحدات الدراسة من مقرر تكنولوجيا التعليم:**

◀ تم اختيار (١٠) وحدات من وحدات مقرر تكنولوجيا التعليم لأنها تتضمن العديد من المفاهيم والمبادئ والمهارات والتي تتناسب عملية تعلمها مع ممارسة أنشطة تعليمية عديدة تركز على التعليم عن بعد.

◀ تحليل محتوى وحدات الدراسة لاستخراج جوانب التعلم المتضمنة بها (مفاهيم - تعميمات - مهارات) وحساب صدق وثبات التحليل.

◀ تم عرض قائمة تحليل المحتوى التي تم التوصل إليها على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الصناعي وخبراء الميدان للتأكد من الدقة العلمية ومناسبتها لطلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط.

• **إعداد دليل المعلم (الأستاذ الجامعي) وفقاً للتعليم عن بعد :**

تم إعداد دليل المعلم لمساعدة الاستاذ الجامعي في توجيه طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط أثناء تعلمهم لوحدات المقرر وفقاً للتعليم عن بعد ، وقدر روعي عند إعداد الدليل أن يتضمن ما يلي:

(فلسفة الدليل - مفهوم التعليم عن بعد - الأهداف التعليمية للوحدة - توزيع محتوى الوحدات والمحاضرات لمقرر تكنولوجيا التعليم - الوسائل والأدوات المستخدمة في تدريس المقرر - توجيهات عامة للأستاذ الجامعي - قائمة بأهم المراجع التي يمكن أن يرجع إليها الاستاذ الجامعي عند التدريس باستخدام التعليم عن بعد - الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ المقرر - خطة دروس المقرر في ضوء التعليم عن بعد وتشمل (١٠) وحدات، مقسمة إلى (١٠) محاضرات مقسمة حسب التالي (عنوان المحاضرة ، معلومات عن المحاضرة ، عرض المحاضرة ،

منتدى المحاضرة ، محادثة المحاضرة ، اختبار المحاضرة ) حيث تم إتباع كل محاضرة باختبارات موضوعية لتقويم أداء الطلاب .

• الصورة النهائية لدليل المعلم ( الأستاذ الجامعي) للتعليم عن بعد:

حيث تم عرض الدليل على مجموعة من أساتذة التربية والتعليم الصناعي وتكنولوجيا التعليم وذلك بهدف معرفة آرائهم حول مناسبة الدليل للتعليم عن بعد ، ومناسبة الوحدات والمحاضرات لمستوى الطلاب والدقة العلمية والصياغة اللغوية، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح الدليل في صورته النهائية .

• إعداد الاختبار التحصيلي :

تم إعداد الاختبار التحصيلي في هذا البحث وفقاً للخطوات التالية:

◀ تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي: هدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مستوى تحصيل طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط في مقرر تكنولوجيا التعليم

◀ تعليمات الاختبار التحصيلي: وضعت تعليمات الاختبار بأسلوب سهل ومبسط لشرح فكرة الاختبار وهدفه والمطلوب من الطالب القيام به للإجابة عن أسئلته .

◀ مواصفات الاختبار التحصيلي: تم بناء مفردات الاختبار التحصيلي في مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق) وتضمن مستوى التذكر (٤٢) مفردة من مفردات الاختبار بنسبة (٥١.٢%)، بينما تضمن مستوى الفهم (٢٧) مفردات بنسبة (٣٣%) أما مستوى التطبيق فتضمن (١٣) مفردة بنسبة (١٥.٨%) والجدول (١) يوضح توزيع مفردات الاختبار التحصيلي على المستويات التي يقيسها .

جدول (١) مواصفات للمفردات الاختبار التحصيلي

م	المستوى	أرقام المفردات	عدد المفردات	النسبة المئوية
	التذكر	١- ٢- ٣- ٤- ٩- ١٠- ١١- ١٣- ١٦- ١٧- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٩- ٣٠- ٣٨- ٣٩- ٤٠- ٤١- ٤٣- ٤٥- ٤٦- ٤٨- ٥١- ٥٢- ٥٥- ٥٦- ٦٠- ٦٣- ٦٤- ٦٥- ٦٦- ٦٧- ٦٩- ٧٢- ٧٤- ٧٥- ٨٠- ٨٢-	٤٢	٥١.٢%
	الفهم	٥- ٧- ٨- ١٢- ١٤- ١٨- ٢٥- ٢٧- ٢٨- ٣١- ٣٣- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٤٢- ٤٩- ٥٤- ٥٥- ٥٧- ٥٨- ٥٩- ٧٠- ٧١- ٧٣- ٧٦- ٧٧- ٧٨- ٨١-	٢٧	٣٣%
	التطبيق	٦- ١٥- ١٩- ٢٦- ٣٧- ٤٤- ٤٧- ٥٣- ٦١- ٦٢- ٦٨- ٧٩-	١٣	١٥.٨%

• صياغة مفردات الاختبار التحصيلي:

تم صياغة مفردات الاختبار وعددها (٨٢) مفردة، وقد اعتمد البحث في صياغة مفردات الاختبار على أسئلة الاختبار من متعدد ( ٤١ مفردة) وأسئلة الصح والخطأ ( ٤١ مفردة).

- **صلاحية الصورة المبدئية للاختبار التحصيلي :**  
بعد الانتهاء من صياغة مفردات الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين وذلك لمعرفة آرائهم في صلاحية الاختبار، أجريت التعديلات في ضوء آراء وتوجيهات السادة المحكمين.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:**  
تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعة استطلاعية وعددها (٣٠) طالباً من طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط في مقرر تكنولوجيا التعليم وذلك بهدف:
- **تحديد زمن الاختبار:**  
تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من إجابة أسئلة الاختبار والزمن الذي استغرقه آخر طالب في الإجابة، ثم حساب المتوسط بين الزمنين فبلغ (٩٥) دقيقة منها (٥) دقائق لإلقاء التعليمات على الطلاب.
- **صدق الاختبار:**  
استخدمت طريقة صدق المحكمين لمعرفة صدق الاختبار بعد موافقة السادة المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق على مجموعتي البحث وذلك بعد إجراء التعديلات المطلوبة.
- **ثبات الاختبار:**  
تم حساب معامل الارتباط بطريقة الدرجات الخام باستخدام المعادلة العامة لحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (محمود عبد الحليم، ١٩٩٤، ص ١٥٩) وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٢) وهو معامل ارتباط مرتفع، كما تم استخدام معادلة "سييرمان براون" لحساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي (على ماهر خطاب، ٢٠٠١، ص ٢١٠)
- وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد صلاحية الاختبار التحصيلي المستخدم في البحث.
- **معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**  
تم حساب معاملات سهولة وصعوبة أسئلة الاختبار التحصيلي وقد تراوحت معاملات سهولة وصعوبة مفردات الاختبار بين (٠.٧٥:٠.٢٤) وهى قيمة مناسبة لغرض الاختبار التحصيلي.
- **تصحيح الاختبار التحصيلي:**  
تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي وبذلك تكون الدرجة النهائية هي (٨٢) درجة.

• إعداد مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد :

• هدف مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد :

هدف الاختبار إلى قياس اتجاه طلاب الدبلومه العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم.

• إعداد مفردات مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد :

تم الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع التي اهتمت ببناء مقاييس للاتجاه للاستعانة بها في بناء مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد مثل دراسة (احمد ، ٢٠٠٢) ودراسة (باروم ، ٢٠٠٥) ودراسة ( جحلان ، ٢٠١١ ، ص ص ١ - ٣٦) ودراسة (الغامدي ، ٢٠١٢) ودراسة (عبدالجليل ، ٢٠١٢ ، ص ص ١-٣٤) وفي ضوء ما سبق تم بناء الصورة الأولية للمقياس والتي بلغ عدد مفرداتها (٣٠) لقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد

وبعد إعداد مفردات المقياس وصياغتها تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين وذلك للتعرف على آرائهم في صلاحية الصورة المبدئية لمقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد ، وأجريت التعديلات المناسبة في ضوء آرائهم وتم حذف أربع عبارات.

• التجربة الاستطلاعية لمقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد :

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد على مجموعة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا من طلاب الدبلومه العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط وذلك بهدف:

• تحديد زمن مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد :

تم حساب زمن تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن مفردات المقياس والزمن الذي استغرقه آخر طالب في الإجابة وتم حساب المتوسط بين الزمنيين فبلغ (٣٥) منها خمس دقائق لشرح تعليمات المقياس.

• صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد :

تم التأكد من صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد الظاهري من خلال عرضه في صورته الأولية والتي تكونت من (٣٠) فقرة على مجموعة من المحكمين . وقد تم الأخذ بأهم الملاحظات التي أسفرت عن حذف أربع فقرات، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات ، فكان مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد في صورته النهائية مكونة من (٢٦) فقرة.

• ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد :

للتأكد من ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وكان المعامل ككل يساوي (٠.٧٥) وهو معامل ثبات مناسب يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق .

• **تصحيح مقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد:**

تم تحديد مقياس خماسي متدرج للإجابة عن عبارات الاتجاه نحو التعليم عن بعد (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتحسب درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبهذا يكون أعلى درجة في المقياس (١٣٠) وأقل درجة (٢٦) درجة.

• **الأساليب الإحصائية :**

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS إصدار (٢٠) لاختبار صحة الفروض والتوصل لنتائج الدراسة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" T- Test ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات (نوري، ٢٠٠٨، ص ص ٣٧٨ - ٤٠٠)

• **نتائج الدراسة وتفسيرها :**

للإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة ونصه " ما فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ؟ قد جاءت النتائج على النحو التالي:

• **نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي :**

الجدول (٢) يوضح نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٣٢	١٩.٥٩	٦.١١	٣٧.٣٣	٢٣.٦٢	دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١
التطبيق البعدي	٣٢	٦١.٤٦	٩.١٤	٨٣.٥٤		

يتضح من جدول (٢) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي حيث بلغت قيمة "ت" (٢٣.٦٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهذا يدل على تحسن درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي نتيجة استخدام أسلوب التعليم عن بعد.

• **حساب نسبة الكسب المعدل للاختبار التحصيلي:**

لحساب فعالية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Blacke باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

ولكي يتم اعتبار أن استخدام التعليم عن بعد فعال ومحقق للأهداف بطريقة مقبولة يجب ألا تقل قيمة نسبة الكسب المعدل عن ١.٢٢ (شبارة، ٢٠٠٨، ص ص ٢٤ - ٢٥)، ويتضح ذلك من الجدول (٣).

جدول (٣) حساب نسبة الكسب المعدل للاختبار التحصيلي

المستوى الإحصائي	نسبة الكسب المعدل	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة التجريبية
مقبول	٢.٥٥	٦١.٤٦	١٩.٥٩	٨٢	

يتضح من جدول (٣) أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية هي (٢.٥٥) وهى نسبة مقبولة تربوياً، وهذا يدل على فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية وهذا يدل على تحقق الفرض الأول للدراسة.

للإجابة عن السؤال الثاني لهذه الدراسة ونصه " ما فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية الاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي ؟ قام الباحث بما يلي:

- نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد: الجدول (٤) يوضح نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الطلاب	المجموعة
دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١	١٠.٧٣	١٤١.٦١	١١.٩٠	٧٨.٤٠	٣٢	التطبيق القبلي
		٣٩.٨١	٦.٣١	١٠٣.٤٦	٣٢	التطبيق البعدي

يتضح من جدول (٤) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التعليم عن بعد حيث بلغت قيمة "ت" (١٠.٧٣) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ وهذا يدل على وجود اتجاه إيجابي نحو التعليم عن بعد وتحقيق الفرض الثاني للدراسة.

- حساب نسبة الكسب المعدل لمقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد: لحساب فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية الاتجاه نحو التعليم عن بعد تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Blacke باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

ولكي يتم اعتبار أن استخدام التعليم عن بعد فعال ومحقق للأهداف بطريقة مقبولة يجب ألا تقل قيمة نسبة الكسب المعدل عن ١.٢٢ (شبارة، ٢٠٠٨، ص ص ٢٤ - ٢٥)، ويتضح ذلك من الجدول (٥).

جدول (٥) حساب نسبة الكسب المعدل لمقياس الاتجاه نحو التعليم عن بعد

المجموعة	الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل	المستوى الإحصائي
التجريبية	١٣٠	٧٨.٤٠	١٠٩.٢٥	١.٧٢	مقبول

يتضح من جدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية هي (١.٧٢) وهى نسبة مقبولة تربويًا، وهذا يدل على فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية الاتجاه نحو التعليم عن بعد لدى طلاب المجموعة التجريبية وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني للدراسة.

#### • تفسير النتائج ومناقشتها :

يمكن تفسير نتائج البحث الحالي على النحو التالي:

◀ تفسير نتائج فعالية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي: دلت النتائج على أن طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقا لأسلوب لتعليم عن بعد قد تفوقت في الاختبار البعدي في نمو التحصيل الدراسي في مقرر تكنولوجيا التعليم، وقد يرجع هذا التفوق إلى أن استخدام التعليم عن بعد بما تضمنه من أنشطة إلكترونية مختلفة وعرض المحاضرات وكتابتها في صورة إلكترونية ساعد الطلاب على نمو التحصيل الدراسي وذلك من خلال الأنشطة التفاعلية والمواقع الإلكترونية والتغذية الراجعة الفورية والحوار وغرف الدردشة والمنتديات وحل الواجبات والاختبارات الإلكترونية

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة وارنر (Warner 1999)، ودراسة يلدريم وأوزدن (Yildirim, Z. & Ozden 1999)، ودراسة اندرسون Anderson (2000)، ودراسة لاري (Lary 2002)، ودراسة (الحسناوي، ٢٠٠٦، ص ص ٢٣ - ٩٥)، ودراسة عبدالمجيد (٢٠٠٨)، ودراسة الغامدي (٢٠١٢)، ودراسة البربري (٢٠١٢)

◀ تفسير نتائج فعالية استخدام التعليم عن بعد في تنمية الاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي: دلت النتائج على أن طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقا لأسلوب التعليم عن بعد قد تفوقت في التطبيق البعدي في نمو الاتجاه نحو التعليم عن بعد، وهذا قد يرجع إلى أن استخدام التعليم عن بعد بما تضمنه من أنشطة إلكترونية مختلفة وعرض المحاضرات

وكتابتها في صورة إلكترونية ساعد الطلاب على نمو الاتجاه نحو التعليم عن بعد وذلك من خلال الأنشطة التفاعلية والمواقع الإلكترونية والتغذية الراجعة الفورية والحوار وغرف الدردشة والمنتديات وحل الواجبات والاختبارات الإلكترونية، وحرية التعامل مع المحتوى في أي وقت او مكان من خلال الانترنت.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة أحمد (٢٠٠٢) ، ودراسة باروم (٢٠٠٥)، ودراسة جحلان (٢٠١١)، ودراسة عبيد (٢٠١١) ، ودراسة عبدالجليل (٢٠١٢)

#### • التوصيات :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن عرض التوصيات التالية:

« استخدام التعليم عن بعد في تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط

« التركيز على تنمية الاتجاه نحو التعليم عن بعد عند تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم حيث يعد تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التكنولوجيا من الأهداف الأساسية لمقرر تكنولوجيا التعليم.

« تضمين مقررات المناهج وطرق التدريس بكليات التربية وكليات التعليم الصناعي موضوع التعليم عن بعد وتدريب الطلاب المعلمين عليه من خلال التدريس المصغر.

« تدريب معلمي التعليم الصناعي أثناء الخدمة، والمعلمين بكليات التعليم الصناعي على استخدام التعليم عن بعد في تدريس مقررات المدرسة الثانوية الصناعية

« التركيز في إعداد طلاب المدارس الثانوية الصناعية على تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني لديهم.

#### • البحوث المقترحة :

من خلال نتائج الدراسة يوصى الباحث بالبحوث المقترحة التالية :

« فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة أسيوط

« فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية بعض مهارات التدريس لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة.

« فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية بعض مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات لدى معلمي كليات التعليم الصناعي.

- ◀ فعالية استخدام التعليم عن بعد في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.
- ◀ فعالية استخدام التعليم عن بعد في تنمية بعض مفاهيم حساب الإنشاءات والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي.

### • المراجع :

- البربري ، رفيق سعيد (٢٠١٢)، "فاعلية برنامج تعلم تعاوني مقترح قائم على تطبيقات ويب ٢٠٠ في تنمية الوعي بمتطلبات الأمن الصناعي و السلامة المهنية لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية"، مجلة التربية العلمية - مصر، مج ١٥، ع ٢، ص ص ٧٥ - ١٣٢.
- الحسناوي، موفق عبد العزيز (٢٠٠٦). أثر استخدام كل من الانترنت والحاسوب في تدريس الكترولنيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم نحوها، مجلة علوم انسانية: مجلد ٢، عدد ٣٢، ص ص ٢٣ - ٩٥
- الدباسي، صالح بن مبارك (١٤٢٣هـ، ٢٠٠٢م). العولة والتربية . مطبعة سفير . الرياض . الطبعة الأولى
- الشرهان، جمال عبد العزيز (٢٠٠١)، " الوسائل التعليمية و مستجدات تقنية التعليم"، الرياض: مطابع الحميضي.
- العمري، علاء الدين (٢٠٠٣) التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت دكتوراه .. و، معترف بها . مجلة المعرفة . العدد ٩١. شوال ١٤٢٣هـ - ديسمبر ٢٠٠٣م. ص ص ٦٦ - ٧٧.
- الغامدي ، أحمد عبدالله (٢٠١٢) ، " تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلبة نحوه"، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية
- الموسى، عبد الله، والمبارك، أحمد (٢٠٠٥). التعليم الالكتروني الأسس والتطبيقات. الرياض ، مؤسسة شبكة البيانات.
- النفاخ ، نزار حسين جعفر (٢٠٠٨). اتجاهات طالبات الأقسام الأخرى من غير الاختصاص نحو التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية ، العدد السابع المجلد الأول، ص ص ١٢٢ - ١٣٤
- أحمد ، المعتصم بالله (٢٠٠٢) . اتجاهات معلمى مرحلة الاساس بالسودان نحو التدريب أثناء الخدمة باستخدام اسلوب التعليم عن بعد - دراسة ميدانية بولاية الخرطوم، جامعة افريقيا العالميه ، مركز البحوث و الدراسات الإفريقية، السودان
- اسماعيل ، فادي (٢٠٠٣م). " البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والتعليم عن بعد". ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم ، والتعليم عن بعد بدمشق خلال الفترة ١٥ - ١٧ يوليو ٢٠٠٣ ، ص ص ١ - ١٥
- باروم، سميرة هاشم (٢٠٠٥). اتجاهات طلاب جامعة الملك عبد العزيز نحو التعليم عن بعد ، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية ، جامعة المنوفية ، المجلد ١٥ ، العدد ١٥ ، ص ص ١ - ٣٩

- جحلان ، عبدالله بن عمر بن ( ٢٠١١ ) . اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم عن بعد في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد وذلك خلال الفترة من ١٨ - ٢١ ربيع الأول ١٤٣٢هـ الموافق ٢١ - ٢٤ فبراير ٢٠١١م بفسدق الفيصلية بمدينة الرياض، المملكة العربية السعودية

- خطاب، على ماهر (٢٠٠١)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢

- سالم ، احمد محمد (٢٠٠٤) ، وسائل تكنولوجيا التعليم ، مكتبة الرشد ، الرياض، المملكة العربية السعودية

- شبارة، غادة محمد (٢٠٠٨) ، " فاعلية برمجية تدريبية لتنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي المكفوفين بمملكة البحرين (دراسة حالة)" ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جمهورية مصر العربية

- صبري ،علي ماهر ( ٢٠١٠ ) ،من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم ، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع ، العليا ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

- عبدالجليل ، على السيد محمد (٢٠١٢) ، " فاعلية برنامج إلكتروني لطلاب الفرقة الرابعة بكلية لتعليم الصناعي قى تنمية بعض مهارات التواصل الكترونيا والاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية" ،مجلة كلية التربية بأسويوط - مصر ، مج ٢٨ ، ع ٣ ، ص ص ١ - ٣٤ .

- عبدالمجيد ، حذيفة مازن( ٢٠٠٨) . تطوير وتقييم نظام التعليم الاللكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الاكاديميه العربية في الدنمارك

- عبيد ، محمد عبدالله ( ٢٠١١ ) ، " أثر التدريس المزود بصفحات الانترنت المبنية على نموذج مقترح لمقرر المقاييس لطلاب التعليم الثانوي الصناعي في التحصيل و اتجاهاتهم نحو استخدام الانترنت في التعليم والاحتفاظ : دراسة تجريبية" ، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر ، ع ٤٤ ، ج ٢ ، ص ص ٩٢ - ١٤٥ .

- نوري، محمد عثمان الأمين (٢٠٠٨) ، الإحصاء والقياس في العلوم الاجتماعية والسلوكية، الجزء الثاني الإحصاء الاستدلالي باستخدام برنامج SPSS ، مكتبة الشقري ، الرياض ، ط٣

- Anderson, M.; Jackson, D. (2000). Computer Systems for Distributed and Distance Learning. Journal of Computer Assisted Learning; vol.16, no.3 ,pp213-228

- Boyes, E (1991),The Evaluation of Microcomputer Systems in Education, Attitudes in Educational Evaluation. vol. 17,no 2-3, pp263-273.

- Breckler, S. (1997). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitudes. In: M. Hewstone; A.

- Manstead & W. Stroebe (Ed.s). The Blackwell reader in social psychology. UK: Blackwe. Pp. 221-24
- Boyes, E. The Evaluation of Microcomputer Systems in Education. : Studies in Educational Evaluation, vol.17 ,no.2-3 ,pp263-273
  - Brehm, S. & Kassin, S. (1996). Social Psychology, 3 rd. ed. Illinois: Hough- ton Mifflin Co .
  - Eagley, A. & Chaiken, S. (1993). The psychology of Attitudes. CA: Harcourt Brace.
  - Good, C. V. (1973), Dictionary of Education. New York Mc Grow Hill Book Company Inc
  - Johnson, D. (2007), Teachers Uesge of Online Learning Resources In A Technology-Rich Environment: An Intrinsic, Comparative Case Study. UNPUBLISHED Doctoral Dissertation, Utah University UMI Number: 3279560.
  - Lary , M. L. (2002).Online learning : Student and environmental factors and their relationship to secondary school student success in online courses. Ph.D., University of Oregon ‘
  - Sanders, D. & Morrison-Shetlar, A. (2001). Student Attitudes toward Web-Enhanced Instruction in an Introductory Biology Course, Journal of Research on Computing in Education, vol.33,no.3. pp251-262
  - Warner, D. (1999).Distance learning: the dispositions of students and the perceptions of colleges and employers to self-directed learning and new learning technologies. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, Seattle, Washington, USA; June 19-24, pp. 1157





## البحث الثاني :

أثر نمطي التعلم الذاتي والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة  
السحابية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية والدافعية  
للإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجمعة.

### المؤلف

د / ايمان حسن حسن زغلول  
مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان  
كلية التربية بالزلفي جامعة المجمعة

## ” أثر نمطي التعلم الذاتي والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجمعة ”.

د/ ايمان حسن حسن زغلول

### • مستخلص البحث :

إن مجال الحوسبة السحابية من أحدث المجالات التي دخلت نظم التعليم الإلكتروني وحققَت العديد من الأهداف التربوية ويهدف هذا البحث إلى تحديد أثر نمطي التعلم الذاتي والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجمعة وقد استخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي لبحث أثر متغيرات البحث المستقلة وهي استخدام نمطي التعلم الذاتي والتعاوني القائم علي تطبيقات الحوسبة السحابية علي المتغيرات التابعة وهي اكتساب مهارة تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية والدافعية للإنجاز لدى الطالبات وقد تم إعداد أدوات البحث وهي اختبار تحصيلي لمهارات التصميم والإنتاج للكتاب الإلكتروني واستمارة تقييم جودة الكتاب الإلكتروني واستخدمت الباحثة اداة ثالثة جاهزة وهو مقياس الدافعية للإنجاز وتم تطبيق التجربة علي طالبات كلية التربية بالزلفي بجامعة الجمعة واعتمد البحث على التصميم التجريبي العاملي ٢ × ١ الذي يضم مجموعتين تجريبيتين وطرح المعالجات التجريبية عليهما، ثم القياس البعدي بواسطة أدوات البحث وكانت النتائج كالتالي: أولاً: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢٠١ في الاختبار التحصيلي للجانب المعري في مهارات تصميم الكتاب الإلكتروني ترجع لأثر نمط التعلم (ذاتي/تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، ثانياً: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢٠١ في جودة الكتاب الإلكتروني ترجع لأثر نمط التعلم (ذاتي/تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح التعلم التعاوني، ثالثاً: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢٠١ في درجات مقياس الدافعية ترجع لأثر نمط التعلم (تعاوني/ذاتي) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، رابعاً: لا توجد علاقة موجبة أو سالبة بين المتغيرات الثلاث التابعة للبحث وهي التحصيل المعري في مهارات تصميم الكتاب الإلكتروني، وجودة الكتاب الإلكتروني، والدافعية للإنجاز.

### *The Impact of Two Types of Learning Self-Learning and Cooperative Learning by Using Cloud Computing Applications for Development of Designing and Production E-books Skills and Achievement Motivation for Students of the Faculty of Education Majmaa University.*

Dr. Eman Hasan Hasan Zaghlol

#### Abstract :

The field of cloud computing is the most advanced areas in which entered the e-learning systems and achieved many of the educational goals. This search aims to determine the impact of two types of learning self-learning and Cooperative Learning by using cloud computing applications for development of designing and production e-books skills and achievement

motivation for students of the Faculty of Education Majmaa University. Researcher used Quasi-experimental method to discuss the impact of the independent variables which is the use of the typical learning self- learning and Cooperative-learning based on cloud computing applications on the dependent variables which is acquiring the skill of designing and production of e-books and achievement motivation. To achieve this purpose, the researcher designed research tools, which was achievement test of skills designing and production of the e-book and the e-book quality evaluation form . Achievement motivation scale was prepared by another researcher, the application of experience was on students in the Faculty of Education Zulfi in Majmaah University The research adopted on Factorial experimental design (2\*1), which includes two experimental groups exposure to the experimental treatments, then post Measuring by using research tools and the results was: first: there was no statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the two experimental groups of students in grades 1,2 in test for cognitive side of skills e-book due to the impact of the learning pattern design (self/cooperative) using cloud computing applications, second: there was a statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the two experimental groups of students 1,2 in the e-book quality due to the impact of earning style (self / cooperative) using cloud computing applications for the benefit of cooperative learning, third: there is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the two experimental groups of students in the 1,2 degrees of motivation scale due to the impact of learning style (self/cooperative) using cloud computing applications, fourth: there was no significant relation between the three dependent Variables, which is Cognitive achievement to the skills of e-book design, and in e-book quality and achievement motivation of the students.

#### • مقدمة :

إن الحوسبة السحابية مصطلح حديث في عالم الحاسبات والإنترنت وهي تمثل قاسم رئيسي لعدد من القطاعات وتعتبر بمثابة ثورة تقنية في مجال الكمبيوتر والبرامج فهي تكنولوجيا جديدة ما زالت في مرحلة البحث والتطوير، ومصطلح الحوسبة السحابية قد ترجم باللغة الانجليزية الي مصطلح ( Cloud Computing ) وهي تنقسم الي كلمتين الأولى "حوسبة" لأنها مرتبطة بمجال الحاسبات والثانية "السحابية" وهو تعبير يستخدم للإشارة إلى شبكة الإنترنت، وتُعرف الحوسبة السحابية بأنها "نقل عملية المعالجة من جهاز المستخدم إلى أجهزة خادمة عبر شبكة الإنترنت، وحفظ ملفات المستخدم بها ليستطيع الوصول إليها من أي مكان وأي جهاز" ولتصبح البرامج مجرد خدمات، وليصبح كومبيوتر المستخدم مجرد واجهة أو نافذة رقمية، وغالبا ما تستخدم الأجهزة الخادمة تقنيات الأوساط الافتراضية للسماح لعدة مستخدمين باستخدام الخدمة ذاتها (Babcock, C., 2009)، كما تُعرف على أنها "خدمات متنوعة يتم تقديمها عبر شبكة الإنترنت بثمن أو دونه، وغالبا ما يستفيد من هذه الخدمات

الشركات، والافراد (Brandel, M., 2009)، ويعرّف المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا (NIST) الحوسبة السحابية بأنها "تعبّر عن نموذج يسمح بوصول الشبكة عند الحاجة إلى حزمة من الموارد والمصادر الحاسوبية والتي منها على سبيل المثال الشبكات، الخوادم، التخزين، التطبيقات والخدمات" (NIST, 2010).

لقد تم حديثاً الاعتراف بأهمية وكفاءة توظيف الحوسبة السحابية في الأنشطة التعليمية والبحثية والإدارية للمؤسسات التعليمية خاصة المرتبطة بالتعليم العالي، وتقدم الحوسبة السحابية للمؤسسات التعليمية إمكانية التركيز على أنشطة التدريس والبحث العلمي مع إمكانية تقليل التعقيد المرتبط بتكنولوجيا المعلومات كما يمكن استخدام الحوسبة السحابية لمساندة استراتيجية التعلم التعاوني ونظريات التعلم ذات التوجه الاجتماعي كما تقدم تلك التكنولوجيا فوائد ومزايا جمة للتعليم الإلكتروني من خلال توفير البنية الأساسية والمنصات التكنولوجية والتعليمية مباشرة بواسطة مقدمي السحابة وبواسطة استخدام التكنولوجيا الافتراضية والتخزين المركزي والتسهيلات المتنوعة لمراقبة بيانات الوصول، وتستخدم المؤسسات التعليمية نظم لقياس فعالية التعليم الإلكتروني بناء على استخدام السحابة لتحقيق نجاح نظام التعليم الإلكتروني بها.

ومن جهة أخرى نجد أن من أساسيات بيئة التعليم الإلكتروني هو استخدام مصادر التعلم الإلكترونية سواء المباشرة من خلال شبكة الإنترنت أو غير المباشرة من خلال برمجيات الحاسوب وتعرف مصادر التعلم الإلكترونية بأنها "وسائط إلكترونية تحوي المعلومات في شكل (نصوص، أو صور، أو صوت، أو وسائط متعددة) مثل المتحف الإلكتروني، أو الكتاب الإلكتروني، أو البرمجيات التفاعلية، أو تصل من خلالها المعلومة مثل البريد الإلكتروني أو المنتديات أو المدونات ليتمكن المعلم من توظيفها في موقف تعليمي معين" (عزمي، ٢٠١٤: ص٢٢٧)، ونجد أن الكتاب الإلكتروني من أهم أشكال مصادر التعلم الإلكترونية حيث تعرف الكتب الإلكترونية بأنها "عرض لمحتوي كتاب في صورة رقمية عبر أحد وسائط التخزين الإلكترونية التي قد تكون أقراص مدمجة أو مواقع الانترنت" (الحلفاوي، ٢٠٠٦)، ويعرّفه (عزمي، المرادني، ٢٠١٠: ص٢٦٠) بأنه "محتوي رقمي متاح عبر شبكة الإنترنت يتكون من سلسلة من الصفحات المتتابعة التفاعلية فائقة التشعب تحتوي على عناصر الوسائل المتعددة المشيرة للانتباه، وعلي الأدوات الخاصة بالتفاعل مع محتواها وبنيتها"، وهي تعتبر من أهم أنواع المصادر الإلكترونية التي تستخدم بكثرة في نظم التعلم عبر الانترنت.

#### • مشكلة البحث :

تعتبر "الحوسبة السحابية" من الموضوعات الأكثر جدلاً في مجال التعليم الإلكتروني؛ فهي رؤية مستقبلية، وإن كانت تحمل في طياتها شيء من غموض

التقنية إلا أنها بالفعل أثبتت جدواها، مما جعل الشركات والمؤسسات العالمية تتسابق إليها، فمزاياها متعددة ولا حصر لها، وبالرغم من ذلك يواجه استخدام الحوسبة السحابية في التعليم العالي الكثير من التحديات والتي ترجع للحدثة النسبية للخدمات السحابية في شبكة الإنترنت.

كما تواجه المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر العديد من المشكلات في مواكبة التغييرات في تقنيات المعلومات والاتصالات السريعة، حيث يتطلب تطوير تقنيات المعلومات المستخدمة في العملية التعليمية والتدريبية تكاليف كبيرة بالإضافة لتكاليف الأجهزة والبرمجيات الجديدة، ونتيجة إلى اختلاف أماكن تواجد الكليات في الجامعات ظهرت الحاجة إلى استخدام تقنيات المعلومات الحديثة، مثل تقنية الحوسبة السحابية، التي تمثل الحل الجديد لهذه المشكلات حيث يستطيع الطلاب الوصول للتطبيقات من أي مكان وفي أي وقت ومن أي أجهزة متصلة بالإنترنت، والوصول لتطبيقات قواعد البيانات والشبكات الاجتماعية وأدوات التعلم الذاتية من خلال مجموعة متنوعة من أجهزة الحاسبات وأجهزة الجوال.

وفي ظل التطور التكنولوجي الداعم للتعليم الإلكتروني أصبح من الضروري التوجه لتوظيف خدمات الحوسبة السحابية لتحقيق الأهداف التعليمية للمقررات التي تدرسها الطالبات حيث تعتبر خدمات الحوسبة السحابية قنوات لتدفق المحتوى التعليمي إلى الراغبين في التعليم الإلكتروني الذي يهدف إلى بناء أوعية معرفية على شبكة الإنترنت، والتي تتيح كافة المعارف والمهارات للطالبة وكذلك لتدعيم التوجه نحو البحث العلمي، كما أن خدمات الحوسبة السحابية تدعم كافة أساليب واستراتيجيات التعلم مثل التعلم التعاوني والتشاركي والذاتي مما يساعد الطالبات على إنجاز الأنشطة التعليمية الخاصة بهن؛ وقد لاحظت الباحثة أثناء تدريس مقرر "إنتاج مصادر التعلم الإلكتروني" صعوبة التدريب على تصميم وإنتاج بعض مصادر التعلم الإلكترونية مثل؛ (برامج الوسائط المتعددة والكتب الإلكترونية) نتيجة عدم وجود برامج تطبيقية متاحة كما أنه لا يوجد معمل حاسوب يخص تطبيقات الحوسبة وأنشطة المقرر لذا تراءى للباحثة أن توظف بعض خدمات وتطبيقات الحوسبة السحابية في إنجاز الطالبات للأنشطة التعليمية الخاصة بالمقرر بحيث تنجز الطالبات مهامهن التعليمية بنمط التعلم الذاتي مقابل نمط التعلم التعاوني وذلك حتى تتمكن الطالبات من تصميم وإنتاج مصادر إلكترونية توظفها في مهنتها كمعلمة في المستقبل.

وتتضح مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

« ما أثر نمطي التعلم الذاتي والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم الكتب الإلكترونية لدي الطالبات؟

- ◀ ما أثر نمطي التعلم الذاتي والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في جودة الكتب الإلكترونية التي تنتجها الطالبات؟
- ◀ ما أثر نمطي التعلم الذاتي والتعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطالبات؟
- ◀ ما العلاقة بين درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ودرجات استمارة جودة الكتاب المنتج ودرجات مقياس الدافعية للإنجاز للمجموعتين التجريبيتين.

#### • أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى استقصاء أثر نمط التعلم الذاتي مقابل نمط التعلم التعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم الكتب الإلكترونية لدى الطالبات وتحديد مدى الاستفادة منها في هذا المجال من خلال جودة المنتج (الكتاب الإلكتروني) وأيضا يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام هذه التطبيقات في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطالبات، وتحدد أهداف البحث فيما يلي:

◀ تحديد أثر نمطي التعلم الذاتي والتعلم التعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم الكتب الإلكترونية لدى الطالبات.

◀ تحديد أثر نمطي التعلم الذاتي والتعلم التعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في جودة الكتاب الإلكتروني الذي تنتجه الطالبات.

◀ تحديد أثر نمطي التعلم الذاتي والتعلم التعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطالبات.

◀ تحديد العلاقة بين متغيرات البحث التابعة (مهارات تصميم الكتاب الإلكتروني، جودة إنتاج الكتاب الإلكتروني، والدافعية للإنجاز).

#### • أهمية البحث :

تكمن أهمية هذا البحث في ترجمة التوجهات التربوية الحديثة الساعية إلى الدمج الفعال للتكنولوجيا في التعليم من خلال تركيزها على دراسة واحدة من أحدث المستجدات التكنولوجية المستخدمة في الميدان التربوي في الوقت الحاضر وهي الحوسبة السحابية، وبالتالي إمكانية استفادة القائمين على العملية التربوية من نتائجها المتمثلة فيما يأتي:

◀ بيان فعالية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية وخدماتها مثل مواقع إنتاج مصادر التعلم الإلكترونية واعتبارها بيئة مقترحة لتطبيق الأنشطة التي تتدرب بها الطالبة لاكتساب مهارات أساسية لها كمعلمة مثل تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية.

◀ تقديم نموذج مقترح كيفية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية كأداة تعليمية لتنمية مهارات الطالبات لكي يصبحن معلمات قادرات على توظيف المصادر التعليمية الإلكترونية في المواقف التعليمية المختلفة.

« بيان فعالية تطبيقات الحوسبة السحابية وتوظيفها لإتمام الأنشطة والتكليفات التي يقوم بها الطالبات على دافعتهن للإنجاز والتقدم العلمي.  
« توفير التكلفة والوقت في تنمية مهارات الطالبات في مختلف التطبيقات المتاحة عبر خدمات الحوسبة السحابية.

#### • منهج البحث وأدواته :

تستخدم الباحثة المنهج شبه التجريبي: حيث يهتم هذا المنهج بالعلاقات السببية بين متغيرات البحث حيث تدرس الباحثة أثر المتغيرات المستقلة للبحث على المتغيرات التابعة بواسطة تقديم المعالجات التجريبية وطرحها على عينة تمثل المجتمع الأصلي للظاهرة موضوع البحث والحصول على النتائج ومعالجتها احصائياً، ويتناول البحث المتغيرات التالية:

« المتغيرات المستقلة: نمطي التعلم الذاتي والتعلم التعاوني باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.  
« المتغيرات التابعة: مهارات تصميم الكتاب الإلكتروني، جودة انتاج الكتاب الإلكتروني، والدافعية للإنجاز.

كما يشتمل البحث على الأدوات التالية:

« اختبار تحصيلي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني (تقييم الجانب المعرفي).  
« استمارة تقييم جودة المنتج (الكتاب الإلكتروني) (تقييم الجانب المهاري).  
« مقياس الدافعية للإنجاز.

#### • التصميم التجريبي للبحث :

يعتمد البحث على التصميم العاملي ٢ × ١ الذي يضم مجموعتين تجريبيتين وطرح المعالجات التجريبية عليهما، ثم القياس البعدي بواسطة أدوات البحث كما يتضح بالجدول (١) .

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث.

القياس البعدي	المعالجة بتطبيقات الحوسبة السحابية	المتغيرات
١. اختبار تحصيلي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني.	مج ١	نمط التعلم الذاتي
٢. استمارة تقييم جودة المنتج (الكتاب الإلكتروني). ٣. مقياس الدافعية للإنجاز.	مج ٢	نمط التعلم التعاوني

#### • فروض البحث :

يتناول البحث الفروض التالية:

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢،١ في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني ترجع لاختلاف نمط التعلم (ذاتي /تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢٠١ في استمارة تقييم جودة المنتج (الكتاب الإلكتروني) ترجع لاختلاف نمط التعلم (ذاتي /تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢٠١ في مقياس الدافعية للإنجاز ترجع لاختلاف نمط التعلم (ذاتي /تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

◀ توجد علاقة موجبة بين درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ودرجات استمارة جودة المنتج ودرجات مقياس الدافعية للإنجاز للمجموعتين التجريبيتين.

#### • الإطار النظري للبحث :

#### • أولاً: الحوسبة السحابية :

مر تطور الحوسبة السحابية بعدة مراحل، وتنوعت المسميات والمصطلحات وفقاً لظروف ومعطيات كل مرحلة، وكان من بينها: الحوسبة باستخدام الحاسبات الكبيرة، والحوسبة عبر الأجهزة الطرفية بسيطة الإمكانيات، والحوسبة الشبكية، والتي يُسميها البعض "الحوسبة المتوازية"، والحوسبة الموزعة، والحوسبة الافتراضية وهذه الأخيرة تُعد القاعدة الرئيسة التي بُنيت عليها الحوسبة السحابية، وتعود فكرة الحوسبة السحابية إلى "جون مكارثي"، الذي كان أول من أشار إلى إمكانية تنظيم الحوسبة لكي تُصبح خدمة عامة إلا أن هذه الفكرة لم تخرج من إطارها النظري إلى حيز التطبيق الفعلي سوى في بدايات الألفية الثالثة، واستطاعت "جوجل" إطلاق العديد من الخدمات مستفيدة من التقنية الجديدة، حيث أطلقت في عام ٢٠٠٩م نظام تشغيل متكامل للحاسبات يعمل في نطاق مفهوم الحوسبة السحابية وتعرف الحوسبة السحابية بأنها "مصطلح يشير إلى الموارد الحاسوبية من برمجيات وأجهزة مادية متوفرة عند الطلب من خلال الشبكة العنكبوتية، وهي توفر الخدمات بشكل مبسط ودون اشتراط توافر الخبرات لدى طالبي هذه الخدمات" (معوض، ٢٠١٢)، كما تعرف الحوسبة السحابية بأنها "تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين والبيانات الخاصة بالحاسب إلى ما يسمى بالسحابة، وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت، أي أنها حولت برامج تقنية المعلومات من منتجات إلى خدمات" (شلتوت، ٢٠١٤)، كما تعرف الحوسبة السحابية بأنها: تقنية تتيح للمؤسسات والأفراد القيام بالعمل عبر شبكة الإنترنت التي يتم فيها تخزين البرمجيات والمعلومات على الملايين من الأجهزة الخادمة، ويتم التعامل مع المعلومات تعاملًا فوريًا بتمكن المستخدمين من طلب البرمجيات التي يعملون عليها والمعلومات التي يحتاجونها فوراً، أي أنها تقنية جديدة يتم من خلالها الاستغناء عن وحدات الكمبيوتر بأشكالها المختلفة لصالح مراكز البيانات حيث يتم التعامل معها وتخزين البيانات والتطبيقات عليها (عبد

الحافظ، ٢٠١٣)، كما أنها مصطلح يشير إلى المصادر والأنظمة الرقمية المتوفرة تحت الطلب عبر الشبكة والتي تستطيع توفير عدد من الخدمات الحاسوبية المتكاملة دون التقيد بالموارد المحلية بهدف التيسير على المستخدم وتشمل تلك الموارد مساحة لتخزين البيانات والنسخ الاحتياطي والمزامنة الأوتوماتيكية.

وفكرة السحابة لا تعتبر جديدة بحد ذاتها ، لكن مفهومها تم تداوله بشكل موسع مؤخراً نتيجة لتوسع كبير في نطاق الأعمال والاستثمارات العالمية، والتي تعتمد كلياً على خدمات الانترنت لإنجاز العمل بدقة ومهنية، وشهد قطاع تكنولوجيا المعلومات منافسة بين كبرى الشركات المتخصصة في الاتصالات بطرح خدمات الحوسبة السحابية الخاصة بها، وتقديم المغريات للمنشآت والشركات لاسيما الناشئة بمنحها تطبيقات الخدمات السحابية على برامج جاهزة دون الحاجة لتأسيس بنية تحتية لتقنية المعلومات مع ترك العتاد وإدارة البيانات تحت تصرف الجهة (بندر، ٢٠١٣).

وتتعدد خصائص تقنية الحوسبة السحابية كالتالي:

« الخدمة الذاتية: وهي إمكانية استخدام التطبيقات المتاحة في السحابة، مثل تطبيقات مستندات جوجل، جداول البيانات وقواعد البيانات، بحيث يستطيع أي مستخدم إنشاء الملفات وتعديلها وحفظها في بنية السحابة باستخدام مستعرض الويب وفقاً لحاجاته.

« الإتاحة والمرونة: الوصول للتطبيقات والموارد المتاحة في السحابة من أي مكان وفي أي وقت مما يساعد على سهولة الوصول للبيانات والمعلومات في الوقت المطلوب كما توفر المزيد من المرونة من خلال تمكين الوصول إلى المعلومات والتطبيقات من خلال مجموعة واسعة من المواقع والخدمات، كما أن مشاركة المصادر من خلال خدمات الحوسبة توفر سهولة ومرونة أكبر عند أداء المهام المختلفة.

« توفير وخفض التكاليف: يمكن للمنظمات تقليل وخفض النفقات من خلال الدفع فقط للحصول على الخدمات التي يستخدمونها، ويحتمل أن تكون عن طريق خفض أو إعادة توزيع موظفي تكنولوجيا المعلومات.

ويقسم كل من (Masud & Huang, 2012) خدمات تقنية الحوسبة السحابية على نطاق واسع إلى ثلاث فئات هي :

« البنية التحتية كخدمة "Infrastructure as a Service" وتعرف اختصاراً بالرمز "IaaS"

« المنصة كخدمة "Platform as a Service" وتعرف اختصاراً بالرمز "PaaS"

« البرمجيات كخدمة "Software as a service" وتعرف اختصاراً بالرمز "SaaS"

وتوجد عدة نماذج لخدمات الحوسبة السحابية مثل: نموذج السحابة العامة "Public Cloud" ويمثل هذا النموذج بيئة الوصول العامة أي أن البنية التحتية للسحابة متاحة للعامة ومملوكة لمنظمة يبيع خدمات السحابة، وأيضا نموذج السحابة الخاصة "Private Cloud" وتمثل شبكات خاصة تبني لاستخدام جهة معينة، وتوفر مراقبة كاملة لضمان أمن وجودة البيانات، كما يوجد نموذج السحابة المجتمعية "Community Cloud" وهذه السحابة عبارة عن تشارك من عدة منظمات وتدعم مجتمع معين له اهتمامات مشتركة، بالإضافة إلى السحابة المختلطة "Hybrid Cloud" وهي تتكون من سحابتين أو أكثر عامة وخاصة أو عامة ومجتمعية. (G. Mateescu et al.,2011:442)

وقد امتدت تطبيقات الحوسبة السحابية إلى حقل التعليم حيث يستخدم أكثر من ٨ ملايين مستخدم من طلاب ومدرسين ومؤسسات تعليمية هذه التطبيقات ومن أمثلتها تطبيقات جوجل "Google Apps"، ومحرر المستندات "Google Documents"، وهو خدمة تقدمها "جوجل" حيث تتيح للمستخدم كتابة مستنداته الخاصة، ومن التطبيقات أيضاً ما يُعرف بخدمة Sky "Drive" وهي تتيح للمستخدم مساحة تخزينية مجانية، وثمة تطبيق تقدمه "أمازون" الذي يتيح للمستخدم تطوير وإتمام أعماله بأقل تكلفة ممكنة، كما أن هذه التطبيقات وغيرها تحقق للطلاب والمعلمين، وكافة العاملين بالحقل التربوي المميزات التالية (Sienkiewicz,H.,2010):

- ◀ تعزيز أدوات التواصل والمشاركة الفعالة وسهولة العمل على مستند رقمي ما سواء في المنزل أو المدرسة.
- ◀ وسيلة جيدة للمعلم تُعينه على تركيز طاقته ووقته، بتعليم طلابه وتوجيههم بشكل صحيح خلال تنفيذه للأنشطة والعمل المنهجي المنظم.
- ◀ تتيح عملية التقويم المدرسي على المستويين الفردي والجماعي وتسهل للمدرسة التواصل مع الآباء.
- ◀ إمكانية البحث في المراجع العلمية والوثائق على نحو أسرع وأفضل.
- ◀ التطوير في المناهج وترابط وحداتها، وكذا التطوير في طرق التدريس (عبد الحافظ، ٢٠١٣).

كما أشارت دراسة (الاحمدي، ٢٠١٢) إلى أن الحوسبة السحابية تحتاج إلى خمسة عناصر رئيسية: جهاز الحاسب الشخصي، ونظام تشغيل يسمح بالاتصال بالإنترنت، ومتصفح للإنترنت، وتوفير اتصال بشبكة الإنترنت، ومزود خدمة الحوسبة السحابية وهو في معظم خصائصه هو يشبه مزود خدمة استضافة المواقع ولكن بزيادة في بعض الخصائص لكي يسمح لكل من المطورين والمستخدمين من استخدام الموارد المتاحة في الخوادم بكفاءة أفضل.

كما وُجدت دراسات عديدة في مجال استخدام الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني، ومنها دراسة (Al-Zoube, M., 2009) التي هدفت إلى استخدام تطبيقات البرامج المكتبية من خلال الحوسبة السحابية لبناء بيئة التعلم الإلكتروني، وتتضمن البيئة المقترحة تصميم ومراقبة المحتوى التعليمي وعمل نظام يسمح بتبادل المحتوى التعليمي، وتتضمن البحث تشغيل العديد من التطبيقات، مثل برنامج معالجة النصوص ، الجداول الإلكترونية، العروض التقديمية، قواعد البيانات من خلال تطبيقات جوجل، ودراسة (Pocatilu, P. et al, 2010) التي أشارت نتائجها إلى فعالية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تطوير وإدارة نظام التعليم الإلكتروني ومراقبة جودة النظام، ودراسة (Elumalai, R & Veilumuthu, V., 2011) التي هدفت إلى تصميم نموذج للحوسبة السحابية لمشاركة المحتوى الإلكتروني للملفات التعليمية النصية والصور والفيديو من خلال طبقة التخزين كخدمة، وتتضمن البحث أيضاً مقارنة وتحليل تطبيقات الويب التقليدية ونموذج الحوسبة المقترح لمشاركة المحتوى الإلكتروني، كما هدفت دراسة (Porumb, & et al, 2011) إلى تصميم نموذج للتعليم الإلكتروني لكلية الهندسة ويضم النموذج المقترح استخدام كل من التعلم التقليدي في الفصول الدراسية والتعلم الإلكتروني من خلال تقنية الحوسبة السحابية للطلاب وأوضحت الدراسة العوامل التي تؤخذ في الاعتبار في تصميم النموذج المقترح، وهي كيفية تحسين معدلات الطلاب في الدراسة الفردية، وكيفية توفير الوصول عن بعد إلى المختبرات والمعامل، كما هدفت دراسة (Masud & Huang, 2012) اقتراح بنية لنظام التعليم الإلكتروني مستندة على الحوسبة السحابية، وتتضمن البنية المقترحة الطبقات التالية: طبقة البنية التحتية وتشمل الأجهزة المادية والشبكات، وطبقة البرامج وتتضمن شاشة تفاعل موحدة لمطوري نظام التعليم الإلكتروني، وطبقة الخدمة وتشمل البرامج، وتتضمن الدراسة أيضاً الفوائد المتوقعة من استخدام البنية المقترحة لنظام التعليم الإلكتروني، مثل السعة التخزينية العالية، إتاحة عالية للنظام، النظام الآمن للعمل، وسهولة الوصول لموارد وأجهزة النظام من أي مكان وفي أي وقت وأوضحت النتائج فعالية هذه البنية المقترحة.

كما اضافت دراسة (Denton, D., 2012) أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية يعزز من استخدام اساليب التعلم التعاوني والتشاركي في التعليم الجامعي حيث قسم الباحث عينة الدراسة الي مجموعات عمل واستخدم أدوات جوجل مثل تبادل الملفات الإلكترونية والنشر الإلكتروني لعمل مشروع "موقع ويب" بالإضافة لعدة استراتيجيات للتقييم كتقييم الاقران والمناقشات الصفية واكدت نتائجها فعالية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الطلاب في تصميم مواقع الويب باستخدام اسلوب التعلم التعاوني، ويشاركه الرأي نتائج دراسة (Kop, K., 2012) التي أثبتت فعالية تطبيقات الحوسبة السحابية كبيئة

تعليمية لتنمية الإبداع الفني لدي عينة الدراسة في بيئة التعلم الشبكي المفتوح "MOOC" من خلال مشاركة خبرات الآخرين باستخدام التعلم التعاوني، كما أكدت دراسة (الشيتي، ٢٠١٣) موافقة (٦٠٪) من عينة دراسته على تحقق العديد من الفوائد والمزايا للكليات في جامعة القصيم من استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني من خلال الحوسبة السحابية، مثل تقليل المشاكل الدراسية التي تواجهها الطالبات، مثل الازدحام، عدم توافر الأجهزة الكافية لعدد الطالبات، تطوير المناهج والمواد الدراسية الجديدة، توفير النفقات مقارنة بالنظام التقليدي، وتحقيق الجودة للعملية التعليمية.

كما أثبتت دراسة (V., Stantchev, et al 2014) فاعلية خدمات الحوسبة السحابية في تدعيم التعلم التعاوني القائم على شبكات التواصل الاجتماعي من خلال نموذج مقترح من شبكة التواصل مع تطبيق خدمات تنمية الموارد البشرية وأثر ذلك على تقييم معلومات الطلاب حول المستخدمين وتحليل الوظائف المتاحة.

#### • ثانياً الكتب الإلكترونية :

تُعرف الكتب الإلكترونية بأنها " اختصار مئات وآلاف الأوراق التي تظهر بشكل الكتاب التقليدي في قرص مدمج الذي تتخطى سعته ثلاثين مجلداً تحمل أكثر من ٢٦٤ مليون كلمة، ٣٥٠ ألف صفحة (الملاح، ٢٠١٠)، كما تُعرف الكتب الإلكترونية التعليمية بأنها "محتوي رقمي متاح عبر شبكة الإنترنت يتكون من سلسلة من الصفحات المتتابعة التفاعلية فائقة التشعب، تحتوي على عناصر الوسائل المتعددة المثيرة للانتباه، وعلى الأدوات الخاصة بالتفاعل مع محتواها وبنيتها، وعلى الدعامات الخاصة بتيسير عملية التعلم (عزمي، المرادني، ٢٠١٠: ص ٢٦٠).

ويعد استخدام الكتاب الإلكتروني في المؤسسات التعليمية التي تستخدم نظم التعليم الإلكتروني ذا أهمية كبرى في تطوير العملية التعليمية ونشر تكنولوجيا المعلومات وأهميتها، فمن خلال توظيف الكتاب الإلكتروني في هذه المؤسسات يمكن تحقيق تعلم أفضل للمتعلمين، حيث يسهم الكتاب الإلكتروني في التعليم من بعد، كما يتيح إمكانية التفاعل بين المعلم والمتعلم مما يساعد على نمو الخبرات التعليمية وتكاملها لدى الطلاب، وكذلك تبدأ الحاجة إلى الكتاب التعليمي الإلكتروني حيث يفتح الأفق للقائمين على التعليم من أعضاء هيئات التدريس والإداريين والمربين والمخططين لتبني استراتيجيات تعليمية حديثة تبتعد عن النظم التقليدية وتكسر حاجز الزمان والمكان وتأخذ في الاعتبار قدرات وإمكانات الطالب الاستيعابية والفروق الفردية. (إسماعيل، ٢٠٠٩: ص ٤٧٠).

ومن أهم مميزات الكتب الإلكترونية إمكانية نقله بسهولة وتحميله على أجهزة متنوعة، واحتواءه على وسائط متعددة مثل: الرسوم المتحركة والصور

ولقطات الفيديو والنصوص بالإضافة الي الخلفيات الجذابة للصفحات، الي جانب بساطة قراءته باستخدام الحاسوب والأجهزة الرقمية الأخرى، وكذلك ربطه بالمراجع العلمية التي تؤخذ منها الاقتباسات حيث يمكن للقارئ فتح المرجع الأصلي ومشاهدة الاقتباس، وأيضا رخص ثمنه وسهولة فهرسته بالمكتبات، وكذلك إمكانية الاتصال عن بعد للحصول على المعلومات سواء بموقع الناشر أو المؤلف أو المكتبات الإلكترونية، وسهولة القراءة بسبب سهولة تقليب الصفحات فيه وتغيير حجم الحروف وإيجاد المعلومات المطلوبة باستخدام الكلمات المفتاحية في النص (الحفاوي، ٢٠٠٦).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية الكتب الإلكترونية في التعلم مثل دراسة (عبد الجواد، ٢٠٠٧) التي أكدت نتائجها أن الكتاب الإلكتروني بتصميمه التفرعي والخطي كانت له فاعلية أكبر من الفاعلية التي يحققها الكتاب المطبوع في تحصيل الطالبات المعلمات وتنمية مهارات التعلم الذاتي، ودراسة (مرسي، ٢٠٠٩) التي هدفت إلي تحديد معايير تصميم واجهة تفاعل الكتب الإلكترونية، وتحديد مهام استخدام الكتب الإلكترونية القائمة علي الويب، وتصميم وتطوير برنامج تدريب لتنمية مهارات إنتاج الكتب الإلكترونية، كما هدفت الدراسة إلي تصميم نمطي واجهة تفاعل لكتاب إلكتروني قائم علي الويب في ضوء المعايير السابقة، كما أثبتت نتائج دراسة (نصار، ٢٠١١) فاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية كل من مهارة صيانة الحاسب الآلي والذكاء البصري/المكاني لدي طلاب شعبة حاسب آلي، كما أثبتت نتائج دراسة (صالح، ٢٠١١) فاعلية الكتاب الإلكتروني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

#### • ثالثا : أنماط التعلم الذاتي والتعاوني:

من أهم أنماط التعلم المستخدمة حديثاً هي نمط التعلم الذاتي والتعلم التعاوني سواء في التعليم الصفّي أو التعليم الإلكتروني، ويدرك الكثير من المربين والمعلمين أهمية التعلم الذاتي والتعاوني في تحقيق أهداف التعلم المرجوة بكل كفاءة وتنمية مهارات متنوعة لدى المتعلمين، ويعرف التعلم الذاتي بأنه "عملية تهدف إلى زيادة قدرة الطالب على تحمل المسؤولية في تعلمه ومساعدته ليصبح متعلما مستقلا، سواء بتوجيه مباشر أم غير مباشر وتزويده بأساليب التفكير، و بناء اتجاهات إيجابية نحو استقلالية العمل الذهني" (بنيان، ٢٠١٤)، كما يعرف التعلم الذاتي بأنه "النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها" (الشجاع، ٢٠١٥: ص٢٣).

ويعد التعلم الذاتي من أحدث المكتشفات السيكولوجية والتربوية فعن طريقه تتوافر لكل متعلم الخبرات، والمناخ اللازم للتعلم، ويكتسب ما يحتاج إليه من

معارف ومهارات واتجاهات، ويلبي احتياجاته بالطريقة التي تناسب قدراته وحاجاته المهنية والعملية، ويهدف التعلم الذاتي كغيره من طرائق التعلم إلي تنمية الكفايات الأدائية العملية والأكاديمية للمتعلم، وتحقيقاً لهذه الأهداف يلعب المعلم دوراً تنظيمياً توجيهياً لتنظيم عمليات التعلم بحيث يكون المتعلم محور العملية ونتائجها. إن دور المعلم ينتقل من دور المصدر الأساسي الوحيد لعمليات التعلم، إلى دور المنظم والمرشد الذي يقدم خدماته عندما يتطلب الموقف ذلك. والتعلم الذاتي هو من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يساهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً ومن ثم يصبح المسؤول عن تعلمه، وعن النتائج والقرارات التي يتخذها فالمتعلم هو الذي يقرر متى، وأين يبدأ، ومتى ينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار .

ويعرف التعلم التعاوني بأنه "نشاط يجمع المتعلمين معاً لإنجاز أهداف مشتركة من خلال مجموعات صغيرة متباينة في القدرات بحيث يعمل المتعلمين ويتعاونون فيما بينهم ويتلقون المساعدة عن بعضهم لزيادة تعلمهم. بحيث يكون كل متعلم مسئول عن نجاح مجموعته " كما يعرف بأنه " بأنه عبارة عن قيام جماعة صغيرة غير متجانسة من الدارسين بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف أو أهداف مرسومة في إطار اكتساب معرفي أو اجتماعي يعود عليهم جماعة وأفراداً بفوائد تعليمية متنوعة أفضل مما يعود عليهم من خلال تعلمهم الفردي" (جرجس، ٢٠١٣).

ولتنفيذ التعلم التعاوني يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات من ٣ : ٨ أعضاء، ويعطى لهم مهام محددة يبدؤون في العمل عليها حتى يفهم وينجز جميع أعضاء المجموعة العمل بنجاح، وينتج عن الجهود التعاونية قيام أعضاء المجموعة بالعمل بنشاط لتحقيق الفائدة المشتركة بحيث يستفيد جميع الأعضاء من جهود بعضهم البعض، ويمكن تلخيص دور المعلم بالنقاط التالية:

- ◀ تعليم المهارات التعاونية للطلبة.
- ◀ تكوين المجموعات، وتحديد دور كل طالب في المجموعة.
- ◀ تقديم التوجيه والإرشادات لعمل المجموعات.
- ◀ التفاعل مع المجموعات بطرق مختلفة مثل المراقبة وفحص الحلول وإعطاء تلميحات للحل وتوجيه الأسئلة للطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة.
- ◀ تقويم عمل المجموعات واتخاذ القرار بشأن تغيير أدوار بعض أفراد المجموعة. (المقبل، ٢٠١٥).

وأوضحت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية فاعلية نمطي التعلم الذاتي والتعاوني في تحقيق الأهداف التعليمية والمهارات المرجوة من التعلم، ومن أمثلة الدراسات التي تناولت هذه الأنماط في مجال تكنولوجيا التعليم: دراسة (Coutinho & Bottentuit, 2007) التي أثبتت أن استخدام محررات الويب

التشاركية يزيد من حماس الطلاب ويعزز مهارات التعلم التعاوني لديهم، ودراسة (عزمي، ٢٠١٠: ص٧٤) التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج وفقاً لأسلوب التعلم الذاتي في تصميم وإنتاج الرسوم المتحركة لبعض مفاهيم الفيزياء و أثبتت الدراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الرسوم المتحركة، ودراسة (مهدي، ٢٠١٢) التي هدفت إلى قياس أثر التشارك بين المجموعات وداخل المجموعات باستخدام محررات الويب التشاركية والمنتديات وغرف الحوار وقد أثبتت محررات الويب التشاركية فاعليتها في التعاون بين المجموعات، ودراسة (خلاف، ٢٠١٣) التي أثبتت فاعلية نمط التعلم التعاوني عن نمط التعلم الفردي في تحصيل مهارات تطوير المواقع الإلكترونية وجودة المنتج، وشاركته النتائج دراسة (الشمري، ٢٠١٣: ص٢٢) حيث أشارت إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة التدريب الإلكتروني الفردي ومجموعة التدريب الإلكتروني التعاوني على اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي، ومقياس التفكير الناقد المرتبط بالتعامل مع المستجدات التكنولوجية، وذلك لصالح مجموعة التدريب الإلكتروني التعاوني.

ومما سبق يتضح أهمية كل من استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية والكتب الإلكترونية التي تثري المادة العلمية باستخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وأيضاً أهمية الأخذ بأنماط التعلم الفعالة والاهتمام بدافعية التعلم والإنجاز، ولذا أصبح من الضروري لكل معلم أن يساير هذه المستجدات التي تمكنه من تصميم وإنتاج مصادر الكترونية وتوظيفها في تعلم الطلاب بأنماط التعلم الفعالة مثل التعلم الذاتي والتعاوني.

#### • رابعا : الدافعية للإنجاز:

الدافع عملية داخلية تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو هدف في بيئته، وتنقسم الدوافع إلى: دوافع الأولية ويطلق عليها الدوافع الفطرية أو الوراثية مثل الحاجات الفسيولوجية الأساسية، وأهم أنواع هذه الدوافع دافع الجوع والعطش والجنس، والدوافع الثانوية: ويطلق عليها الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة، وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها (توق، ٢٠١٣: ص٧٢)، وتعتبر الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على انتقاء السلوك المناسب وتحدد مساره وتعتبر موجبات لسلوك الطلاب لتحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي تسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة (عبد الحميد، ٢٠١١: ص٣٨٧).

إن الدافعية للتعلم من أهم الدوافع الاجتماعية وهي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه،

والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وتعتبر الدافعية للإنجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وتعرف بأنها "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق. والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح. وتقاس دافعية الإنجاز عادة باختبارات معينة من أشهرها اختبار تفهم الموضوع (T A T) الذي يتطلب من الناس أن يستجيبوا لثلاثين صورة تحمل كل منها أكثر من تفسير، وتحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى الإنجاز عند الفرد، وتؤثر دافعية الإنجاز على تحصيل المتعلم نفسه من وقت لآخر كما أنها مصدر للفروق بين الأفراد (أحمد، ٢٠١٤: ص ١٧٢ - ١٧٣)، والأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للإنجاز والتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة. وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية بعكس المنخفضين في دافع الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (الترتوري، ٢٠١٤).

وتوجد دراسات عديدة حول الدافعية للإنجاز منها دراسات جمعت بين مجالي تكنولوجيا التعليم وعلم النفس التربوي مثل: دراسة (القبالي، ٢٠١٢: ص ٢١) التي هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين في المملكة العربية السعودية، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز بأبعاده الثلاث، المثابرة، والطموح، وهدف يسعى لتحقيقه، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج الإثرائي، ودراسة (اسماعيل، ٢٠١٣: ص ١٣٤) التي هدفت إلى استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات التعامل مع الحاسب الآلي لدى الطلاب المستقلين والمعتمدين ودافعتهم للإنجاز، وأشارت نتائجها إلى تفوق الطلاب المستقلين في مقياس الدافعية للإنجاز، وأرجعت ذلك إلى أن تصميم الكتاب الإلكتروني القائم على الوسائط المتعددة ساعد على زيادة الدافعية والحث على التفوق.

#### • إجراءات البحث :

#### • أولاً : تحديد مهارات تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني:

قامت الباحثة بتحليل المواصفات العامة لتصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية في بعض الدراسات لاشتقاق مهارات التصميم والإنتاج التي يجب أن تتوفر لدى الطالبة وهي تتنوع فيما يلي:

- **المواصفات التربوية لتصميم الكتاب الإلكتروني:**
  - ◀ تحديد الأهداف التعليمية للكتاب وتنوع مستوياتها المعرفية والمهارية والوجدانية.
  - ◀ تحديد المحتوى وتنظيمه بالتسلسل والتتابع المنطقي للمفاهيم (من السهل الي الصعب).
  - ◀ صحة ودقة وحداثة المعلومات الواردة بالكتاب والسلامة اللغوية.
  - ◀ تنظيم المحتوى التعليمي في صورة وحدات صغيرة متتابعة.
  - ◀ تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة (الأمثلة، والأسئلة والتدريبات والتجارب).
  - ◀ توفير تغذية راجعة بعد استجابة المتعلم.
  - ◀ التنوع في عرض المحتوى والمعلومات (استخدام الوسائط المتعددة مثل النصوص والرسومات والصور والروابط).
  - ◀ مناسبة محتوى الكتاب الإلكتروني لمستوى المتعلمين وخبراتهم.
- **المواصفات الفنية لإنتاج الكتاب الإلكتروني:**
  - **مواصفات كتابة النص:**
    - ◀ كتابة النص بشكل واضح ومقروء.
    - ◀ كتابة النصوص بأحجام مناسبة وألوان مريحة للعين.
    - ◀ استخدام الخطوط المألوفة وعدم ازدحام الصفحة بالنصوص.
    - ◀ استخدام نمط واحد لتنسيق المحتوى في الكتاب الإلكتروني.
    - ◀ أن تترك مسافة بين السطور بواقع مسافتين أو مسافة ونصف.
    - ◀ استخدام اللون بطريقتة وظيفية داخل الكتاب الإلكتروني.
  - **مواصفات الصور والرسومات الثابتة:**
    - ◀ اختيار الصورة أو الرسم المرتبطة بأهداف الكتاب.
    - ◀ اختيار الصورة أو الرسم المرتبطة بمضمون المحتوى التعليمي للكتاب.
    - ◀ اختيار الصور أو الرسومات المألوفة غير المزدحمة بالتفاصيل.
    - ◀ يوضع الرسم أو الصورة في وضع أفقي كلما أمكن.
    - ◀ الاتزان والتناسق في توزيع الصور والرسومات على صفحة الكتاب.
    - ◀ التنوع في أشكال الخلفيات والوسائط المتعددة.
  - **مواصفات التفاعل مع الكتاب:**
    - ◀ سهولة الدخول والخروج من الكتاب.
    - ◀ سهولة تشغيله وتحميله وتنزيله علي مختلف أجهزة الكمبيوتر.
    - ◀ احتواء الصفحة علي وسائل وأدوات مساعدة للمتعلم.
    - ◀ تحديد توقيت عرض صفحات المحتوى حسب رغبة المستخدم .
    - ◀ التحكم في حجم عرض صفحات الكتاب.
    - ◀ سهولة فتح الروابط التشعبية بالكتاب.

## • مهارات تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني:

ومن خلال المواصفات العامة السابقة اشتقت الباحثة المهارات اللازمة لتصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني وهي:

« تحديد الأهداف التعليمية للكتاب وصياغتها بوضوح.  
« اختيار المحتوى وتنظيمه بالتسلسل والتتابع المنطقي للمفاهيم (من السهل الي الصعب).

« تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة (الأمثلة، والأسئلة والتدريبات والتجارب والروابط التشعبية).

« التنوع في عرض المحتوى والمعلومات (استخدام الوسائط المتعددة مثل النصوص والرسومات والصور).

« مناسبة محتوى الكتاب الإلكتروني لمستوى المتعلمين وخبراتهم.

« كتابة النص بشكل واضح ومقروء.

« استخدام ثلاثة أنواع من الخطوط المألوفة على الأكثر.

« أن يكون حجم الخط هو ٢٠ للعناوين الرئيسية و١٨ للعناوين الفرعية و١٦ للمتن.

« أن تترك مسافة بين السطور بواقع مسافتين أو مسافة ونصف.

« اختيار الصورة أو الرسم المرتبطة بأهداف الكتاب.

« اختيار الصورة أو الرسم المرتبطة بمضمون المحتوى التعليمي للكتاب.

« اختيار الصور أو الرسومات المألوفة غير المزدحمة بالتفاصيل.

« الاتزان والتناسق في توزيع الصور والرسومات على صفحة الكتاب.

ثم قامت الباحثة بتصفح البرامج الخاصة بإنتاج الكتب الإلكترونية علي مواقع الويب واختارت برنامج "Ncesoft Flip Book Maker" وتوصلت الباحثة لمهارات الانتاج وهي:

« كتابة النصوص وتنسيقها مع الصور والرسومات بملف نصي أو عرض تقديمي.

« تحويل الملف الي صيغة ملف (PDF).

« الدخول علي موقع برمجة الكتاب الإلكتروني من موقع الويب.

« تحميل ملفات الكتاب للموقع (ملف PDF).

« اختيار غلاف للكتاب وخلفيات لعرض الصفحات بشكل متناسق.

« اختيار أيقونات التفاعل مع الكتاب الإلكتروني.

« اختيار أيقونات التصفح للكتاب الإلكتروني.

« اختيار أشكال عرض صفحات الكتاب.

« نشر الكتاب الإلكتروني كملف متكامل بأكثر من صيغة (exe, swf, html).

كما تم اختيار نوع التصميم للكتاب الإلكتروني وهو الكتاب النصي المصور وفق برنامج "Ncesoft Flip Book Maker" المتوفر عبر مواقع كثيرة على شبكة الانترنت والذي ينتج كتاب إلكتروني بصيغ متعددة والذي يمكن قراءته على مختلف أجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية، بالإضافة إلى شرح إعدادات وأوامر البرنامج في بيان عملي بالمحاضرات على مدار أسبوعين وتم إعطاء الطالبات ملف شارح للبرنامج وروابط المواقع التي يوجد بها البرنامج.

• **ثانياً : إعداد أدوات البحث :**

• **إعداد الاختبار التحصيلي :**

تهدف هذه الأداة إلى قياس المعلومات المعرفية لدي الطالبات حول (مهارات تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني) لذا قامت الباحثة بتحديد أسئلة الاختبار وفق الأهداف والمحتوي الذي درسته الطالبات عن أسس ومواصفات تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية (ملحق ١) ، ويحتوي الاختبار علي (٢٠) سؤالاً موضوعياً منها (١٠) أسئلة صواب وخطأ، (١٠) أسئلة اختيار من متعدد، ولحساب صدق الاختبار تم عرض الأسئلة علي متخصصين في تكنولوجيا التعليم لتحديد مدى ارتباطها بالمحتوي ومدى دقته، وتم الموافقة علي (١٧) سؤال وتعديل ثلاث أسئلة (رقم ١٤، ٩، ٦) ، كما تم وضع الاختبار وفق جدول المواصفات (٢) الذي يوضح عدد أسئلة كل نوع من الأهداف التعليمية كما يلي:

جدول (٢) مواصفات الاختبار

المجموع	المعرفية				الأهداف التعليمية
	تذكر	فهم	تحليل	تطبيق	
٢٠	٣	٤	٤	٩	
الوزن النسبي	%١٥	%٢٠	%٢٠	%٤٥	
عدد الأسئلة	٣	٤	٤	٩	

كما تم حساب ثبات الاختبار بواسطة إعادة تطبيقه مرتين بفارق أسبوعين على عينة مكونة من (١٠) طالبات من غير العينة الأصلية وقد تم حساب معامل الارتباط بطريقة "سبيرمان" وأسفرت النتائج بأن معامل الثبات = ٠.٨١ مما يدل على أن الاختبار له درجة جيدة من الثبات (ملحق ٢).

• **إعداد استمارة جودة المنتج :**

تم تحديد بنود لتقييم الكتاب الإلكتروني الذي أنتجته الطالبات وبلغت (١٧) بند وذلك وفق المواصفات العامة لتصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني وتم مراجعة البنود من قبل (٥) محكمين في مجال تكنولوجيا التعليم وظهر التوافق على البنود بنسبة (٩٣٪). (ملحق ٣)، والجدول (٣) يوضح نسب الاتفاق على بنود الاستمارة:

جدول (٣) نسب الاتفاق على بنود الاستمارة

م	البند	نسبة الاتفاق
أولاً: المواصفات التربوية:		
١.	وضوح الأهداف التعليمية.	١٠٠%
٢.	التتابع المنطقي للمحتوى ودقته وسلامته العلمية.	١٠٠%
٣.	أن يحوي الكتاب أنشطة تعليمية مناسبة.	٩٧%
٤.	التنوع في شكل عرض المعلومات.	٩٠%
٥.	مناسبة محتوى الكتاب الإلكتروني لمستوى المتعلمين.	٩٦%
ثانياً: المواصفات الفنية لإنتاج الكتاب الإلكتروني:		
• مواصفات كتابة النص:		
٦.	وضوح النصوص ومقرئتها.	١٠٠%
٧.	استخدام ثلاثة أنواع من الخطوط المألوفة على الأكثر.	٨٥%
٨.	استخدام أحجام ومسافات مناسبة للنصوص.	٩٠%
٩.	استخدام نمط واحد لتنسيق المحتوى في الكتاب الإلكتروني.	٩٣%
• مواصفات الصور والرسومات الثابتة:		
١٠.	ارتباط الصور والرسومات بأهداف الكتاب ومحتواه.	٨٨%
١١.	جودة ووضوح الصور والرسومات.	٩٥%
١٢.	الاتزان في توزيع الصور والرسومات على صفحة الكتاب.	٩٤%
• مواصفات إنتاج (برمجة) الكتاب:		
١٣.	إدراج قائمة محتويات للوصول لصفحات الكتاب.	٨٧%
١٤.	وضوح أيقونات التفاعل والتصفح وسهولة اختيارها بالمؤشر.	٩٢%
١٥.	تناسق غلاف الكتاب وخلفيات عرض الصفحات.	٩٥%
١٦.	إمكانية تصفح الصفحات بأكثر من شكل.	٩٠%
١٧.	إمكانية التحكم في حجم الصفحة حسب احتياج المستخدم.	٩٤%

• مقياس الدافعية للإنجاز:

تهدف هذه الأداة الي تحديد مدي تأثير متغيرات البحث على دافعية الطالبات للإنجاز واختارت الباحثة مقياس جاهزا لدافعية الإنجاز من تأليف (أبوطالب، علي، ٢٠٠٨) وتم اختيار (٣٠) بند تتصل بالمحاور التالية كما يتضح بالجدول (٤) .

جدول (٤) محاور المقياس

النسبة	ارقام البنود	عدد البنود	المحور
٢٠%	(٦٠٥،٤٠٣،٢٠١)	سنة بنود	الثقة بالنفس
٢٦%	(١٤،١٣،١٢،١١،١٠،٩،٨،٧)	ثمانية بنود	الطموح والتنافس
١٧%	(١٩،١٨،١٧،١٦،١٥)	خمسة بنود	تقدير أهمية الوقت
٣٧%	(٣٠،٢٩،٢٨،٢٧،٢٦) (٢٥،٢٤،٢٣،٢٢،٢١،٢٠،)	أحدا عشرة بند	الاهتمام بالتفوق وإنجاز الأنشطة التعليمية
١٠٠%		٣٠	المجموع

وتم إعطاء بنود المقياس وزناً مدرجاً وفق مدي "ليكرت" الثلاثي (كثيراً - احياناً - نادراً) وتم إعطاء الدرجات كالتالي (١،٢،٣) وجميع بنود المقياس موجبة ملحق (٤)، والجدول (٥) يوضح حدود درجات المقياس:

جدول (٥) حدود درجات المقياس

النسق	الدرجات (النود الثلاثون إجابية)	حدود درجات المقياس
كثيرا	٣	٦١ - ٩٠ دافعية عالية
أحيانا	٢	٣١ - ٦٠ دافعية متوسطة
نادرا	١	٣٠ فأقل دافعية منخفضة

• ثالثاً : تطبيق التجربة :

قامت الباحثة بتدريب الطالبات على مهارات تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني، وذلك من خلال المحاضرات وشرح المواصفات والمهارات مع إعطاء أمثلة توضيحية لها وأيضاً البيان العملي المباشر من خلال مواقع الويب التي تحوي تطبيقات الحوسبة السحابية والتي اقتصت بالبرنامج المشار اليه مسبقاً الذي يستخدم في إنتاج الكتاب الإلكتروني وقد تم التدريب على أوامر تشغيل البرنامج، وقد تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين الأولى يعتمد نشاطها على نمط التعلم الذاتي، والثانية يعتمد نشاطها على نمط التعلم التعاوني، ووزعت المهام المطلوبة على طالبات المجموعتين وفق مخطط زمني؛ المجموعة التجريبية الأولى تم توزيع مهمة تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني لكل طالبة على حدة على أن يكون محتوى الكتاب في تخصصها، وبلغ عددهن (٣٠) طالبة، والمجموعة التجريبية الثانية تم توزيع مهمة تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني لكل ثلاث طالبات في مجموعة على أن يكون محتوى الكتاب في تخصصهن، وبلغ عدد المجموعات (١٠) بواقع (٣٠) طالبة، ثم تطبيق أدوات البحث وهي الاختبار التحصيلي واستمارة تقييم المنتج "الكتاب الإلكتروني" ومقياس الدافعية للإنجاز.

• رابعاً : تكافؤ المجموعات التجريبية :

تم تحليل نتائج الاختبار التحصيلي القبلي المرتبط بالمحتوي المعرفي لأسس ومهارات تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية المتداولة وذلك بهدف تعرف مدى تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في الخبرة المعرفية السابقة فيما قبل التجربة الأساسية للبحث، وقد تم استخدام أسلوب "T-TEST" للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبيتين في درجات الاختبار القبلي ويوضح الجدول (٦) نتائج هذا التحليل.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبيتين

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
١) التعلم الذاتي	٣٠	٤.٨٧	١.٣٣٢	١.٢١٩	٢٩	٠.٢٣٣ غير دالة
٢) التعلم التعاوني	٣٠	٤.٤	١.٤٧٦			

ويتبين من الجدول (٦) أن قيمة النسبة الاحتمالية لقيمة "ت" للمتغير المستقل بلغت (٠.٢٣٣)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهي غير دالة إحصائياً، ونستنتج من ذلك عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥)

بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢،١ في الاختبار التحصيلي القبلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني ونستنتج من ذلك تكافؤ المجموعتين التجريبيتين.

كما تم تحليل نتائج مقياس الدافعية للإنجاز القبلي وتم استبعاد الطالبات ذوات الدافعية العالية للإنجاز حتى لا تؤثر درجاتهن في متغيرات البحث، وتم اختيار الطالبات ذوات الدافعية المتوسطة والمنخفضة وكانت نسب كل مجموعة كالتالي: مجموعة (١) نسبة الدافعية المتوسطة كانت (٨٠٪)، ونسبة الدافعية المنخفضة كانت (٢٠٪)، مجموعة (٢) نسبة الدافعية المتوسطة كانت (٨٦٪)، ونسبة الدافعية المنخفضة كانت (١٤٪)، ثم تحليل بيانات المقياس للمجموعتين وذلك بهدف تعرف مدى تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في دافعيتهن للإنجاز فيما قبل التجربة الأساسية للبحث، ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا التحليل.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الدافعية للمجموعتين التجريبيتين

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
١) (التعلم الذاتي)	٣٠	٤١.٨٧	٩.١٣٨	٠.٨٩٨	٢٩	٠.٣٧٧ غير دالة
٢) (التعلم التعاوني)	٣٠	٣٩.٩٧	٧.٩٢٤			

وقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية كما في الجدول السابق إلى أن قيمة النسبة الاحتمالية لقيمة "ت" للمتغير المستقل بلغت (٠.٣٧٧)، وهي أكبر من مستوي الدلالة (٠.٠٥) وهي غير دالة إحصائياً، ونستنتج من ذلك عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢،١ في مقياس الدافعية القبلي ونستنتج من ذلك تكافؤ المجموعتين التجريبيتين.

#### • خامساً : نتائج البحث :

وفي ضوء متغيرات البحث المستقلة تبعا للتصميم التجريبي للبحث للمجموعتين التجريبيتين تم استخدام اختبار (T-Test) لمعرفة المقارنات بين المجموعتين التجريبيتين وهو الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات، ثم استخدام طريقة بيرسون لتحديد دلالة العلاقات بين المتغيرات، لذا سوف نستعرض فروض البحث وعرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة التجريبية.

#### • نتيجة الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢،١ في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني ترجع لأثر نمط التعلم (ذاتي /تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم عمل المعالجات الإحصائية للدرجات الخام لطالبات المجموعتين التجريبيتين لحساب كل من متوسطي درجات الاختبار التحصيلي وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة "ت"، والقيمة الاحتمالية ويوضح جدول (٨) البيانات التي تم التوصل إليها:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبيتين

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
١ (التعلم الذاتي)	٣٠	١٦.٤	٢.٢٠٧	١.٤١	٢٩	٠.١٦٩ غير دالة
٢ (التعلم التعاوني)	٣٠	١٧.١٧	١.٦٦٣			

ويتبين من الجدول (٨) أن قيمة النسبة الاحتمالية لقيمة "ت" للمتغير المستقل بلغت (٠.١٦٩)، وهي أكبر من مستوي الدلالة (٠.٠٥) وهي غير دالة إحصائياً، ونستنتج من ذلك عدم تحقق الفرض الأول وتكون النتيجة هي:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢،١ في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني ترجع لأثر نمط التعلم (ذاتي /تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

وتعزي هذه النتيجة إلى أن استخدام الطالبات لتطبيقات الحوسبة السحابية القائمة على نمطي التعلم (الذاتي والتعاوني) أثربشكل فعال وإيجابي على تحصيلهن لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني بغض النظر عن أسلوب التعلم والنشاط، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Pocatilu, P. et al, 2010)، (Masud, A., 2012)، و(الشيتي، ٢٠١٣) حيث أثبتت نتائجهم فعالية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعلم.

#### • نتيجة الفرض الثاني:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢،١ في استمارة تقييم جودة المنتج (الكتاب الإلكتروني) ترجع لاختلاف نمط التعلم (ذاتي /تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم عمل المعالجات الإحصائية للدرجات الخام لطالبات المجموعتين التجريبيتين لحساب كل من متوسطي درجات الطالبات في استمارة جودة الكتاب وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة "ت"، والقيمة الاحتمالية ويوضح جدول (٩) البيانات التي تم التوصل إليها:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات جودة الكتاب للمجموعتين التجريبيتين

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
١ (التعلم الذاتي)	٣٠	٣٤.٠٣	٦.٠٧٧	٦.٠٦٨	٢٩	٠.٠٠٠ دالة
٢ (التعلم التعاوني)	٣٠	٤١.٥	٢.٣٧٤			

ويتبين من الجدول (٩) أن قيمة النسبة الاحتمالية لقيمة "ت" للمتغير المستقل بلغت (٠.٠٠٠)، وهي أصغر من مستوي الدلالة (٠.٠٥) وهي دالة إحصائياً، ونستنتج من ذلك تحقق الفرض الثاني وتكون النتيجة هي: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبتين ٢١ في جودة الكتاب الإلكتروني ترجع لأثر نمط التعلم (ذاتي/ تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح التعلم التعاوني.

وتعزي هذه النتيجة إلى أن استخدام الطالبات لتطبيقات الحوسبة السحابية أثربشكل إيجابي على جودة الكتاب المنتج لكل من الطالبات اللاتي تعلمن بأسلوب التعلم الذاتي والتعاوني حيث نجد أن كلا من متوسطي المجموعتين يتعدى درجة (٢٥) وهي درجة قبول جودة الكتاب ويوضح الجدول (١٠) التوزيع التكراري ونسب درجات الطالبات:

جدول (١٠) التوزيع التكراري ونسب درجات جودة الكتاب للمجموعتين التجريبتين

النسبة	التكرار	الدرجة
٣٪	٢	أقل من ٢٥
٨٪	٥	(٢٥ - ٣٠) مقبول
٤٥٪	٢٧	(٣١ - ٤٠) جيد
٤٤٪	٢٦	(٤١ - ٥٠) ممتاز
١٠٠٪	٦٠	المجموع

ولكن يُعزي وجود فرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التي استخدمت التعلم التعاوني إلى أن الطالبات يعملن بشكل جماعي ويقمن بمراجعة كل خطوة معا ويتبادلون وجهات النظر الجماعية حيث تساعد كل طالبة زميلتها حتى يكون مستوي الكتاب ممتاز، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Denton.D.,2012) و (Kop ,K.,2012) ودراسة (Stantchev, V., 2014) التي أثبتت نتائجها فعالية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدعيم وتعزيز أسلوب التعلم التعاوني كاستراتيجية هامة في نظم التعلم الإلكتروني، وتتفق مع نتائج دراسة (خلاف،٢٠١٣) التي أثبتت فاعلية نمط التعلم التعاوني عن نمط التعلم الفردي في تحصيل مهارات تطوير المواقع الإلكترونية وجودة المنتج. (ملحق ٥ صور من الكتب الإلكترونية التي أنتجتها الطالبات) وأيضا اتفقت مع دراسة (V., Stantchev, et al 2014) التي أثبتت فاعلية خدمات الحوسبة السحابية في تدعيم التعلم التعاوني القائم علي شبكات التواصل الاجتماعي.

#### • نتيجة الفرض الثالث :

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبتين ٢١ في مقياس الدافعية للإنجاز ترجع لاختلاف نمط التعلم (ذاتي/ تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم عمل المعالجات الإحصائية للدرجات الخام لطالبات المجموعتين التجريبتين لحساب كل من متوسطي درجات مقياس الدافعية وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة "ت"، والقيمة الاحتمالية ويوضح جدول (١١) البيانات التي تم التوصل إليها:

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الدافعية للمجموعتين التجريبتين

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
١) (التعلم الذاتي)	٣٠	٧٤.٤	٨.٠٨٤	٠.٢٩٥	٢٩	٠.٧٧ غير دالة
٢) (التعلم التعاوني)	٣٠	٧٣٠.٨	٧.٦٨٥			

ويتبين من الجدول (١١) أن قيمة النسبة الاحتمالية لقيمة "ت" للمتغير المستقل بلغت (٠.٧٧)، وهي أكبر من مستوي الدلالة (٠.٠٥) وهي غير دالة إحصائياً، ونستنتج من ذلك عدم تحقق الفرض الثالث وتكون النتيجة هي: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبتين ٢،١ في درجات مقياس الدافعية ترجع لأثر نمط التعلم (تعاوني/ ذاتي) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

وتعزي هذه النتيجة إلى أن استخدام الطالبات لتطبيقات الحوسبة السحابية أثر بشكل إيجابي على دافعية الإنجاز لكل من الطالبات اللاتي تعلمن بأسلوبي التعلم الذاتي والتعاوني وذلك بشكل فعال ويوضح (١٢) التالي ارتفاع نسبة الدافعية العالية للطلبات لكلا المجموعتين:

جدول (١٢) التوزيع التكراري ونسب درجات الطالبات في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد التجربة		قبل التجربة		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	الدرجة
٠%	٠	١٧%	١٠	٣٠ دافعية منخفضة
١٥%	٩	٨٣%	٥٠	(٣١ - ٦٠) دافعية متوسطة
٨٥%	٥١	٠%	٠	(٦١ - ٩٠) دافعية عالية
١٠٠%	٦٠	١٠٠%	٦٠	المجموع

ونلاحظ من الجدول (١٢) ارتفاع نسبة الدافعية العالية (٦١ - ٩٠) لدرجات الطالبات في المقياس من (٠%) قبل التجربة إلى (٨٥%) بعد التجربة، كما نلاحظ انخفاض نسبة الدافعية المتوسطة (٣١ - ٦٠) لدرجات الطالبات في المقياس من (٨٣%) قبل التجربة إلى (١٥%) بعد التجربة نحو المرتبة الأعلى، كما نلاحظ انخفاض نسبة الدافعية المنخفضة (٣٠) لدرجات الطالبات في المقياس من (١٧%) قبل التجربة إلى (٠%) بعد التجربة مما يدل على فعالية أسلوبي التعلم بواسطة تطبيقات الحوسبة السحابية، واختلصت هذه النتيجة مع دراسة (اسماعيل، ٢٠١٣: ص ١٣٤) حيث أثبتت النتائج تفوق الطلاب المستقلين عن الطلاب المعتمدين في مقياس الدافعية للإنجاز.

• **نتيجة الفرض الرابع:**

توجد علاقة موجبة بين درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ودرجات استمارة جودة الكتاب المنتج ودرجات مقياس الدافعية للإنجاز للمجموعتين التجريبيتين.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم عمل المعالجات الإحصائية للدرجات الخام لطالبات كل مجموعة وحساب قيمة معامل الارتباط وفق طريقة (بيرسون) ومستوي الدلالة بين درجات الاختبار التحصيلي ودرجات جودة الكتاب ودرجات مقياس الدافعية ويوضح الجداول التالية البيانات التي تم التوصل إليها:

جدول (١٣) معامل الارتباط بين درجات الاختبار التحصيلي ودرجات جودة الكتاب ومقياس الدافعية للمجموعة التجريبية الأولى (نمط التعلم الذاتي)

درجات مقياس الدافعية		درجات جودة الكتاب		المتغيرات
٠.٠٦٣ ٠.٧٣٩ (غير دالة) لا يوجد	• قيمة معامل الارتباط • مستوي الدلالة الارتباط	٠.١١٧ ٠.٥٣٧ (غير دالة) لا يوجد	• قيمة معامل الارتباط • مستوي الدلالة الارتباط	درجات التحصيل
٠.٢٣ ٠.٢٢٢ (غير دالة) لا يوجد	• قيمة معامل الارتباط • مستوي الدلالة الارتباط			درجات جودة الكتاب

جدول (١٤) معامل الارتباط بين درجات الاختبار التحصيلي ودرجات جودة الكتاب ومقياس الدافعية للمجموعة التجريبية الثانية (التعلم التعاوني)

درجات مقياس الدافعية		درجات جودة الكتاب		المتغيرات
٠.٠٤٦ ٠.٨١ (غير دالة) لا يوجد	• قيمة معامل الارتباط • مستوي الدلالة الارتباط	٠.٣٩ ٠.٨٣٧ (غير دالة) لا يوجد	• قيمة معامل الارتباط • مستوي الدلالة الارتباط	درجات التحصيل
٠.٠١٧ ٠.٩٢٩ (غير دالة) لا يوجد	• قيمة معامل الارتباط • مستوي الدلالة الارتباط			درجات جودة الكتاب

ويتضح من بيانات الجدولين (١٤، ١٣) من قيم معاملات الارتباط ومستوي الدلالات لكلا المجموعتين التجريبيتين النتيجة التالية: لا توجد علاقة موجبة أو سالبة بين المتغيرات الثلاث التابعة للبحث وهي التحصيل المعرفي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني، وجودة الكتاب الإلكتروني، والدافعية للإنجاز.

وتعزي هذه النتيجة إلى طبيعة المتغيرات وأثرها لدي الطالبات فقد تكون درجات الطالبات متباينة مثلا تكون الطالبة متفوقة في الجانب المعرفي لكن ليس لديها مهارة في الجانب الأدائي أو دافعيته ليست عالية والعكس صحيح وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (اسماعيل، ٢٠١٣: ص ١٣٥) حيث أثبتت النتائج عدم وجود علاقة بين مهارات الطالبات في الحاسب الألي ودافعيتهن للإنجاز.

• **ملخص نتائج البحث :**

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢٠١ في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني ترجع لأثر نمط التعلم (ذاتي/تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢٠١ في جودة الكتاب الإلكتروني ترجع لأثر نمط التعلم (ذاتي/تعاوني) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح التعلم التعاوني.

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبيتين ٢٠١ في درجات مقياس الدافعية ترجع لأثر نمط التعلم (تعاوني/ذاتي) باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

« لا توجد علاقة موجبة أو سالبة بين المتغيرات الثلاث التابعة للبحث وهي التحصيل المعرفي لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني، وجودة الكتاب الإلكتروني، والدافعية للإنجاز.

• **توصيات البحث :**

« يجب الاهتمام بتطبيقات الحوسبة السحابية في نظم التعلم الإلكتروني والمدمج لما لها من أهمية ومميزات كما أوضحنا بالبحث، وتشجيع استخدامها بجميع مستوياتها في جميع مناشط الجامعة.

« إدخال برامج الحوسبة السحابية في التعلم واستخدامها في أنشطة الطالبات كأشطة تعلم إلكترونية تتناسب مع الاتجاهات الحديثة في تقنيات التعليم.

« تدريب أعضاء هيئة التدريس والطالبات على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعلم الإلكتروني.

« تطوير معامل التعليم الإلكتروني بالكليات واستثمارها في التدريب على تطبيقات الحوسبة السحابية.

• **المراجع :**

- أبو طالب، محمد علي (٢٠٠٨). مقاييس نفسية. الملتقى التوجيه والإرشاد العلمي المحلي الأول. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

- أحمد، محسن (٢٠١٤). علم النفس التربوي. الدمام: مكتبة المتنبى.

- الأحمدى، اميمة عبد الله (٢٠١٢). الحوسبة السحابية والجودة الإلكترونية في العملية التعليمية. المؤتمر الدولي لتكنولوجيا المعلومات الرقمية: الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات. الأردن: عمان ٩ - ١١ أكتوبر ٢٠١٢.

- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.
- اسماعيل، رشا (٢٠١٣). فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية بعض مهارات التعامل مع الحاسب ودافعية الانجاز لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي المستقلين والمعتمدين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنيا.
- بندر، اشواق (٢٠١٣). الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في السعودية. موقع عالم التقنية. تم استرجاعه في تاريخ ٢٥ - ١٢ - ٢٠١٤ على الرابط:  
<http://www.tech-wd.com/wd/2013/01/21/cloud-computing-ksa>
- بنيان، أروي (٢٠١٥). نصيحة فعالة لتنمية التعلم التعاوني والعمل في مجموعات. تعليم جديد. <http://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%>
- الترتوري، محمد (٢٠١٤). الدافعية للإنجاز. عمان: دار دار الحامد للنشر والتوزيع.  
<http://www.minshawi.com/other/tartoury.htm>
- توق، محيي الدين (٢٠١٣): أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جرجس، أشرف (٢٠١٤). كيف تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني والعمل في مجموعات في فصلك. جامعة أم القرى. <https://uqu.edu.sa/page/ar/115666>
- الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- خلاف، محمد (٢٠١٣). أثر التفاعل بين طريقة تقديم دعومات التعلم (مباشرة وغير مباشرة) وطريقة تنفيذ مهام الويب (فردية وتعاونية) علي التحصيل وتنمية مهارات تطوير موقع تعليمي الكتروني وجودته لدي طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الاسكندرية. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
- الدبيس، السيد سعد (٢٠١٣). الكتاب الإلكتروني مميزاته وخصائصه. [www.edu-techno.com](http://www.edu-techno.com)
- الشجاع، عثمان (٢٠١٥). التعلم الذاتي : أسسه وأهميته. عمان: دار النور للطباعة والنشر.
- شلتوت، محمد شوقي (٢٠١٤). الحوسبة السحابية بين الفهم والتطبيق. مجلة التعليم الإلكتروني. (١). <http://emag.mans.edu.eg/index>
- الشمري، مريم وأخ. (٢٠١٣). فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتفكيرهن الناقد لمعلمات العلوم بالدمام بالملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض: وزارة التعليم العالي. (١١ - ١٣ مارس).
- الشيتي، ايناس محمد (٢٠١٣). إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في جامعة القصيم. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض. (١٣ - ١٦ مارس).

- صالح، محمود مصطفى (٢٠١١). فاعلية كتاب إلكتروني لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الجواد، سوسن محمود (٢٠٠٧). فاعلية بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي والانطباعات لدي الطالبات العاملات في مقرر تكنولوجيا التعليم. (رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عبد الحافظ، حسني (٢٠١٣). تطبيقات تعليمية في الحوسبة السحابية تفتح آفاقاً جديدة نحو تطوير التعليم. مجلة المعرفة. (٣٢). [http://www.almarefh.net/index](http://www.almarefh.net/index.php? CUV=419&Model=M)
- عبد الحميد، محمد (٢٠١١). علم النفس التربوي. الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- عبود، رامي محمد (٢٠٠٧). الكتب الإلكترونية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عزمي، نبيل (٢٠١٠). أثر استخدام برنامج مقترح وفقاً لأسلوب التعلم الذاتي في تصميم وانتاج الرسوم المتحركة الكمبيوترية لبعض المفاهيم الفيزيائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. (١٦٠). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- عزمي، نبيل (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عزمي، نبيل، سعد، أميرة (٢٠١١). معايير تصميم وانتاج الكتب الالكترونية للمرحلة الجامعية. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. (١٢)٥.
- عزمي، نبيل؛ المرادني، محمد (٢٠١٠). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعومات التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، ١٦(٣)، كلية التربية. جامعة حلوان.
- عويس، عبير (٢٠١١). فاعلية تصميم كتاب الكتروني في ضوء معايير الجودة لتنمية بعض مهارات تصميم وتحرير الصور ببرنامج الفوتوشوب لطلاب تكنولوجيا التعليم. (رسالة ماجستير). معهد البحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- القبالي، يحيى (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق. مركز تطوير التفوق. (٤)٣.
- قدرى، نجلاء (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين مستويات كثافة عناصر الوسائط المتعددة داخل الكتاب الإلكتروني ونمط الأسلوب المعرفي للمتعلم علي مستوي التحصيل الدراسي لدي دراسي تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- المحمدي، مروة محمد (٢٠١٢). أثر استخدام كتاب الكتروني تفاعلي مقترح لمقرر تحليل النظم والتصميم في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لطلاب الدبلوم العامة شعبة الكمبيوتر التعليمي. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- مرسي، عبيد فريد (٢٠٠٩). أثر اختلاف تصميم مخطط واجهة التفاعل على زمن الإنجاز وتحقق الغرض والدقة في استخدام الطالبات المعلمات لكتاب إلكتروني. (رسالة ماجستير). كلية البنات، جامعة عين شمس.

- مصطفى، فهم (٢٠٠٤). مهارات القراءة الإلكترونية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- معوض، محمد عبد الحميد (٢٠١٢). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والبحث العلمي : نحو تفعيل الحوسبة السحابية في مصر وتطبيقاتها تحت رعاية جريدة اقتصاد مصر وجامعة النهضة. المؤتمر السابع لجمعية المكتبات والمعلومات السعودية : المعلوماتية والمعرفة: التغيرات والتحديات في المجتمع المعرفي. الرياض (١٥ - ١٧) سبتمبر.

- المقبل، صالح (٢٠١٥). التعلم التعاوني. جامعة أم القرى. <https://uqu.edu.sa/page/ar/115666>

- الملاح، محمد عبد الكريم. (٢٠١٠). الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني. عمان: دار الثقافة.

- مهدي، حسن (٢٠١٢). استراتيجيات التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر إلكتروني لمناهج البحث العلمي عن بعد عبر الويب (٢٠٠) وأثرهما على جودة المشاركات. المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. القاهرة.

- نصار، دينا عبد اللطيف (٢٠١١). فاعلية الكتاب الإلكتروني على تنمية كل من مهارة صيانة الحاسب والذكاء البصري/المكاني لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم حاسب آلي. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة طنطا.

- Al-Zoube, Mohammed. (2009). E-Learning on the Cloud. International Arab Journal of e-Technology. 1( 2), June 2009. <http://ar.scribd.com/doc/36527367/E-Learning-on-the-Cloud>
- Babcock, Charles. (2009). Why 'Private Cloud' Computing Is Real—And Worth Considering- InformationWeek, April 11, 2009 <http://www.informationweek.com/news/software/hosted/showArticle.jhtml?articleID=216500083>
- Brandel Mary. (2009). Cloud Computing Exit Strategy in Computer. World Servers and Data Center, [http://www.computerworld.com/s/article/335144/Exit\\_Strategy](http://www.computerworld.com/s/article/335144/Exit_Strategy)
- Coutinho, C. & Bottentuit, J. (2007). Collaborative Learning using Wiki: A Pilot Study with Master Students in Educational Technology in Portugal. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia Telecommunications . (pp1786-1791). Vancouver. Canada.
- Denton, D. (2012). Enhancing Instruction through Constructivism, Cooperative Learning, and Cloud Computing. TechTrends.56(4), July/August 2012.

- Elumalai, R & Veilumuthu, V. (2011). A Cloud Model for Educational e-Content Sharing. European Journal of Scientific Research. <http://www.eurojournals.com/ejsr.htm>,
- G. Mateescu et al. (2011). Hybrid Computing—Where HPC meets grid and Cloud Computing. Future Generation Computer Systems. (27). [www.elsevier.com/locate/fgcs](http://www.elsevier.com/locate/fgcs)
- Kop, Kita (2012). Cloud Computing and Creativity: Learning on a Massive Open Online Course. National Research Council of Canada, Institute for Information Technology.5(12). <http://www.nrcnrc.gc.ca/eng/index.html>.
- Masud, M. & Huang, X. (2012). An E-learning System Architecture based on Cloud Computing. World Academy of Science, Engineering and Technology .6. <http://www.waset.org/Publications/for/1057>
- Pocatilu, Paul (2010). Measuring the Efficiency of Cloud Computing for E-learning Systems. WseasTransactions on Computers.1(9). January 2010.
- Porumb, Sandra. & et al. (2011). Cloud Computing and its Application to Blended Learning in Engineering. [www.thinkmind.org/download.php/articleid/cloud\\_computing\\_2011\\_7](http://www.thinkmind.org/download.php/articleid/cloud_computing_2011_7)
- Sienkiewicz, H. (2010). Cloud Computing. London. Defense Information Systems Agency.
- V., Stantchev, et al (2014). Cloud computing service for knowledge assessment and studies recommendation in crowdsourcing and collaborative learning environments based on social network analysis. Computers in Human Behavior. (51). [www.elsevier.com/locate/comphumbeh](http://www.elsevier.com/locate/comphumbeh)





## البحث الثالث :

أثر استراتيجية تعليم الأتران المنظم القائمة على التعلم المدمج في  
تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى  
طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني

## المصادر :

د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي  
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد  
بكلية التربية النوعية جامعة المنيا

## ” أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني ”

د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي

### • المستخلص :

بحثت الدراسة الحالية أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى (٢٠) طالباً وطالبة هم طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني بكلية التربية جامعة المنيا في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأعدت الباحثة الأدوات الآتية: اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة أداء المتعلمين مهارات برنامج Indesign الإصدار السادس، واستخدمت مقياس مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة من إعداد محمد أحمد شاهين (٢٠١٣). وقد تم تطبيق الأدوات قبل التعلم وبعده. وقد أظهرت النتائج أن استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج أدت إلى تحسين التحصيل المعرفي والمهاري ومهارات حل المشكلات لدى طلاب عينة الدراسة، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، التعلم الإلكتروني المدمج، تعليم الأقران المنظم، برنامج Indesign، مهارات حل المشكلات.

### *The Effect of Organized Peer Tutoring Strategy Based on Blended Learning in Developing Some Skills of Indesign Program and Problem-Solving Skills of E-learning Professional Diploma Students*

*Dr. Wafaa Salah Eldin Ibrahim Eldessouki*

#### **Abstract:**

The current study has investigated the effect of organized peer tutoring strategy based on blended learning in developing some skills of indesign program and problem-solving of 20 participants who are students of E-learning professional diploma, Faculty of Education, Minia University, in the second semester of the academic year 2014/2015. To achieve the objectives of the study, the researcher used quasi-experimental approach. The researcher prepared two tools: a cognitive test and an observation card of the learners' performance of the skills of indesign program, the sixth version. Mohamed Ahmed Shaheen (2013) scale of problem solving skills in university students was employed in the study in hand. Tools were applied both pre- and post-learning. Results show that organized peer tutoring strategy based on blended learning leads to improve cognitive achievement and achievement of skills and problem solving skills in the participants. The study provides some suggestions for future research.

**KeyWords :** Organized Peer Tutoring Strategy, Peer Teaching Strategy, Blended Learning, Blended E - Learning, Problem Solving Skills.

• مقدمة :

يتم اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سلفاً، وتناسب خصائص المتعلمين وعددهم، وليس هناك استراتيجية أفضل من غيرها، ولكن هناك استراتيجية تحقق بعض جوانب التعلم أكثر من غيرها من الاستراتيجيات، كما قد تفضل استراتيجية عن غيرها في ظروف معينة وفي حدود إمكانيات مادية أو بشرية معينة، وعلى أستاذ المقرر أن يضع كل ذلك في الاعتبار عند اختيار الاستراتيجية المناسبة. وقد أتاح التطور التكنولوجي والمعلوماتي المستمر ظهور استراتيجيات تعليم وتعلم جديدة تتوافق مع التقدم الحادث، وظهرت مفاهيم جديدة تتفق مع العصر الحالي منها تعليم الأقران.

يعزز تعليم الأقران عمل الطلاب معاً، ويدربهم على التعاون - أحد مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث يتعلم الطلاب أداء المهام وحل المشكلات مع بعضهم البعض. وقد أصبح التعلم التعاوني ضرورة اجتماعية وتعليمية؛ نظراً لتأثير الطلاب ذوي المعرفة الأعلى على أقرانهم، فالطالب الذي يقوم بتعليم أقرانه يكون متفوقاً في المواد الدراسية التي يعلمها، ويؤدي اتجاهات أكثر إيجابية نحو المادة الدراسية، ويتسم بأنه أكثر قدرة على تنظيم المعرفة وتحمل المسؤولية، ويكتسب القرين/ المتعلم الذي يتلقى تعليمه من زميله اتجاهات أكثر إيجابية نحو المادة الدراسية ويكون فهمه للمحتوى أعمق، وقد يسرت شبكات التواصل الاجتماعي تلبية تلك الضرورة الاجتماعية التعليمية. ويشير إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٨) إلى أن متوسط بقاء أثر التعلم (معدل الاحتفاظ) عند تعليم آخرين والذي يمثل استخدام فوري لخبرات التعلم يصل إلى ٩٠٪ وفق هرم التعلم.

وقد ظهر مفهوم التعلم المدمج كتطور طبيعي للتعلم الإلكتروني حيث يجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ويدمج بينهما دون أن يلغي دور أي منهما، إذ أنه يمزج بين بيئة التعلم القائمة على الإنترنت، وبيئة التعلم التقليدية وجهاً لوجه في نموذج متكامل، بحيث يستفاد من الإمكانيات المتاحة لكل منهما في العملية التعليمية (Littlejohn & Pegler, 2007)، فيشتمل على أنشطة يؤديها المتعلم وجهاً لوجه وأنشطة أخرى يمارسها عبر الإنترنت، من خلال توظيف أدوات كل من التعليم وجهاً لوجه والتعليم عبر الإنترنت، ولا بد أن تزيد عملية الدمج عن ٣٠٪ من إجمالي المحتوى التعليمي والأنشطة التي يمارسها المتعلم ضمن المقرر، فهو يقسم المحتوى والنشاط الذي يمارسه المتعلم وجهاً لوجه وما يؤدي عبر الإنترنت ولا يكون مجرد تكراراً بقدر الاستفادة من كلتا الوسيلتين في تحقيق أهداف التعلم، وتتيح بيئة التعلم المدمج الأدوات الإلكترونية والتقليدية في الموقف التعليمي الواحد أو في النشاط

الواحد وليس إعطاء الطالب بدائل إما أن ينسخ المحاضرة أو يحصل عليها من الموقع (مصطفى جودت، ٢٠١٥).

ويعد التعلم المدمج أحد المداخل الحديثة القائمة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في تصميم المواقف التعليمية، التي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط مثل استراتيجية تعليم الأقران، واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، والتعلم المفرد؛ فهي تجمع بين بيئة التعلم التقليدية بأشكالها المختلفة، وبيئة التعلم الإلكتروني (Abramovici, Borilski & Stekolschik, 2004).

وقد أشار Graham et al. (2003) (في: عبد الله محمد المطوع ومحمد سرحان الشمري، ٢٠١١) إلى أن هناك أسباب لاستخدام التعلم المدمج منها: تحسين الممارسات التربوية؛ حيث يزيد التعلم المدمج من مستوى استراتيجيات التعلم النشط مثل استراتيجية تعليم الأقران، وزيادة الوصول إلى المعلومات والمرونة، حيث يواجه المتعلمون قليلاً الخبرة بعض المشكلات في الوصول إلى محتويات البرامج والمواد التعليمية عندما يكونون بعيدين عن المعلم أو المتعلمين الآخرين، ومع استمرار الدراسة وزيادة التفاعل تقل المشكلة ويجد المتعلم راحة ومرونة في بيئات التعلم عن بعد، ولكنه يحتاج إلى التفاعل الإنساني الاجتماعي الذي اعتاد عليه في البيئات التعليمية.

ويستند التعلم المدمج على أسس النظرية البنائية حيث يعتمد على خبرات المتعلم السابقة وتكوين مفاهيم جديدة والتفاعل مع الآخرين في عملية مشاركة فعالة وحل للمشكلات، كما يتبع المتعلم مدخل التعلم ذو معنى الذي يسمح له بفهم ومعالجة المعلومات بطريقة أفضل، ويستند أيضاً على النظرية الاتصالية التي تعتبر نظرية تعلم ملائمة للعصر الرقمي تناقش التعلم بوصفه شبكة تتألف من نقاط التقاء (Nodes) بينها روابط (Connections). قد تكون نقاط الالتقاء بشرية (مثل متعلمين آخرين أو معلمين أو خبراء في مجالات معرفية معينة)، وهناك نقاط التقاء غير بشرية (مثل: مصادر المعلومات: كالكتب الدراسية، وقواعد البيانات، ومواقع ويب، ومدونات، ومحركات ويب تشاركية، وبرنامج للدردشة). كما تعتبر الأفكار والمشاعر والبيانات والمعلومات الجديدة نقاط التقاء. مجموع نقاط الالتقاء يكون شبكة. وتأخذ الروابط بين النقاط عدة أشكال مثل: التفاعل بين مجموعة من المتعلمين، أو إضافة المتعلم لبعض التعليقات في مدونة، أو قراءة المتعلم للمحتوى الأساسي لمقرر دراسي (Siemens, 2005)، وتمثل الروابط عملية التعلم ذاتها وهي الجهد الذي يبذله المتعلم لربط نقاط الالتقاء مع بعضها لتشكيل شبكة من المعارف الشخصية (محمد جابر خلف الله، ٢٠١٣).

وقد أجريت عديد من الدراسات في التعلم المدمج، وبيان أثره على كل من التحصيل المعرفي واكتساب وتنمية المهارات المختلفة، منها دراسة (ولاء صقر عبد

الله، ٢٠١٤)؛ (جمال مصطفى الشرقاوي، ٢٠١٢)؛ (محمد خلف الله، ٢٠١٠)؛ (Francisca, 2008)؛ (Pereira et al., 2007)؛ (وليد إبراهيم، ٢٠٠٧)، والتي أكدت على أهمية التعلم المدمج وأثره في تنمية المهارات المختلفة ودعت إلى مزيد من تطبيق التعلم المدمج في المراحل المختلفة والمقررات الدراسية المختلفة.

ويعد حل المشكلات نوعاً من أنواع التعلم يقع ضمن بنية هرمية مكونة من ثمانية أنواع، يكون فيها حل المشكلات أرقى أنواع التعلم الثمانية كما يرى جانبيه، ويزيد تقديم الموضوعات الدراسية في شكل مشكلات من ثقة الطالب بنفسه، ويساعد في اكتسابه مهارات التفكير، وبالتالي يحسن نواتج التعلم، وتعد القدرة على حل المشكلات من أكثر ثلاث مهارات عامة وتعد من المميزات والخصائص المرغوب فيها لدى خريجي الجامعات من قبل أرباب العمل كما يؤكد Scholes (2000) (في: إعداد محمد أحمد شاهين، ٢٠١٣).

#### • الإحساس بالمشكلة :

نوع الإحساس بالمشكلة من خلال: تدريس الباحثة لمقرري المشروع (١)، (٢) لطلاب الدبلوم المهنية تخصص تعليم إلكتروني ومتابعة التدريبات العملية على مهارات إنتاج المشروع لثلاث سنوات متتالية، لاحظت الباحثة أن الطريقة التقليدية التي تعتمد على المحاضرات النظرية والتدريبات العملية التي تتم داخل معمل الكمبيوتر لا تساعد الطلاب على الفهم الجيد والممارسة؛ نظراً لعدم تجانس طلاب الدبلوم المهنية تخصص تعليم إلكتروني من حيث العمر والتخصص والخبرة؛ مما يتطلب إعادة النظر في استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة والبحث عن استراتيجيات تؤدي إلى تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لديهم.

وللتأكد من مصداقية الشواهد والملاحظات اطّلعَت الباحثة على درجات طلاب الدبلوم المهنية تخصص تعليم إلكتروني لثلاثة أعوام دراسية متتالية بداية من ٢٠١١/٢٠١٢م، وتشير النتائج إلى تدني مستوى التحصيل المعرفي والأداء المهاري للطلاب.

وقد أوصت عديد من الدراسات والبحوث بضرورة تبني نموذج التعلم المدمج والاعتماد عليه في التعليم الجامعي، ومنها دراسة محمد محمد مخلص (٢٠١٥) التي أوصت بضرورة وضع نماذج وتصورات لاستراتيجيات تدريسية تعتمد على استخدام أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم للتعلم المدمج في مقررات دراسية مختلفة، فضلاً عن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث لبحث فعالية استخدام التعلم المدمج في تحقيق نواتج تعلم أفضل في برامج ومقررات دراسية مختلفة، ودراسة محمود محمد الرنتيسي (٢٠١٥) التي أوصت باستخدام التعلم المدمج في تدريس المقررات العملية.

كما أوصت عديد من المؤتمرات باستخدام التعلم المدمج في التعليم الجامعي، ومن هذه المؤتمرات: مؤتمر التعلم الإلكتروني وجودة التعليم والتدريب الذي عقد بمركز زين للتعلم الإلكتروني بجامعة البحرين (٢٠٠٨) وقد أوصى بضرورة التوسع في استخدام نموذج التعلم المدمج كأحد تطبيقات التعلم الناجحة في التعليم الجامعي، وكذلك المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٩) الذي أوصى بضرورة التعرف على مشكلات تطبيق التعلم بصوره المختلفة، والتي من أهمها التعلم المدمج والعمل على علاجها للتوسع في استخدامه في التعليم الجامعي.

#### • تحديد المشكلة :

في ضوء ملاحظات الباحثة من خلال واقع عملها، ونتائج الدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات الدولية والأقليمية، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في انخفاض مستوى التحصيل المعرفي والأداء المهاري لطلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني؛ ويرجع هذا القصور إلى أن طلاب الدبلوم المهنية تخصص تعليم إلكتروني يتسمون بعدم تجانسهم من حيث العمر والتخصص والخبرة، حيث تضم الدبلوم المهنية طلاب خريجي كليات مختلفة بعضها كليات علمية والأخرى كليات أدبية مثل كلية: الآداب، ودار العلوم، والتربية، والتربية النوعية، والخدمة الاجتماعية، والعلوم؛ مما يسبب ضيق لدى بعض الطلاب ناتج عن عدم قدرتهم على الوصول إلى مستوى زملائهم الآخرين؛ ومن ثم عدم إقبالهم بحماس على الدراسة، وضعف مستوى التحصيل المعرفي والأداء المهاري لهم مقارنة بزملائهم، وتؤكد نتائجهم في مقررري المشروع (١)، (٢) الشعور بهذه المشكلة.

لذا فقد إرتأت الباحثة إن تطبيق التعلم المدمج باستخدام استراتيجية تعليم الأقران المنظم قد يحسّن عملية تعلم طلاب الدبلوم المهنية تخصص تعليم إلكتروني، وينعكس ذلك على تحصيلهم المعرفي وأدائهم المهاري ومهارات حل المشكلات. وفي ضوء ما سبق يمكن التعامل مع مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني؟

ويتضرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما صورة استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج لتنمية الجانبين المعرفي والأدائي لبعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات في ضوء نموذج تصميم تعليمي مناسب؟
- ◀ ما أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية: ✓ التحصيل المعرفي.

- ✓ الأداء المهاري لبعض مهارات برنامج Indesign.
- ✓ مهارات حل المشكلات.

#### • أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى استخدام استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تدريس مقرر المشروع (٢) وبيان أثرها في:  
◀ التحصيل المعرفي.

◀ الأداء المهاري لبعض مهارات برنامج Indesign.

◀ مهارات حل المشكلات.

#### • أهمية الدراسة :

قد تسهم الدراسة الحالية في التعرف على بيئة تعلم مناسبة لاستخدامها مع طلاب الدبلوم المهنية تخصص تعليم إلكتروني الذين يتسمون بتنوع العمر والتخصص والخبرة في مجال الدراسة.

قد تسهم الدراسة الحالية في تقديم الرجوع لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بخصوص تطبيق التعلم المدمج باستخدام استراتيجية تعليم الأقران المنظم المستخدمة في الدراسة الحالية؛ مما يدفعهم للتفكير في نماذج أكثر فعالية لاستراتيجيات تعليمية تعلمية أخرى تسهم في تعليم طلاب الدبلوم المهنية.

قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس والمعاونين لاستخدام استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.

#### • حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

◀ عينة الدراسة: طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني بكلية التربية جامعة المنيا ممن تتوافر لديهم بعض مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت مثل البحث عن المواقع في موضوع ما، وتحميل ورفع الملفات، واستخدام البريد الإلكتروني، واستخدام شبكتي Facebook و YouTube، وتوافر جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت لدى كل منهم بحيث يتيح لهم الدخول في أي وقت، وعددهم (٢٠) طالباً وطالبة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

◀ بعض مهارات برنامج Indesign الإصدار السادس التي تمكن طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني من إنتاج كتيب إلكتروني.

◀ أدوات القياس المستخدمة، هي:

✓ اختبار معرفي (إعداد الباحثة).

✓ بطاقة ملاحظة أداء مهارات برنامج Indesign (إعداد الباحثة).

✓ مقياس مهارات حل المشكلات (إعداد محمد أحمد شاهين، ٢٠١٣).

### • مصطلحات الدراسة :

#### • تعليم الأقران المنظم "Organizer Peer Tutoring":

عملية تعليمية تعليمية مشتركة بين طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني، غير المتجانسين من حيث العمر والتخصص والخبرة، يتعاون فيها الطلاب مع بعضهم البعض، حيث يقوم أحدهم (القرين/ المعلم) بنقل المعارف والمهارات العملية التي يتقنها للآخرين (الأقران/ المتعلمين) الأقل كفاءة، وذلك وفق خطة مدروسة يضعها أستاذ المقرر ويشرف على تنفيذها.

#### • استراتيجية تعليم الأقران المنظم:

خطوات إجرائية منظمة يخطط لها أستاذ المقرر لتحقيق أهداف التعلم، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم.

#### • التعلم المدمج "Blended Learning":

هو التعلم الذي يجمع بين التعليم التقليدي ممثلاً في الشرح، والمناقشة، والبيان العملي، ويتيح تفاعل المتعلم وجهاً لوجه مع المحتوى والقرين/ المعلم والأقران/ المتعلمين، والتعلم الإلكتروني ممثلاً في مشاهدة ملفات فيديو عن برنامج Indesign متاحة على شبكة Youtube، ومحادثة عبر موقع مجموعة مغلقة على شبكة Facebook؛ للاستفسار والحصول على الرجوع والتعزيز، ورفع روابط ملفات الفيديو عليها، ويتيح التفاعل مع المحتوى والقرين/ المعلم والأقران/ المتعلمين، بشكل متزامن أو غير متزامن.

#### • برنامج Indesign:

أحد برامج النشر المكتبي المتخصصة في تصميم الكتب والمجلات والملصقات والكتالوجات، وهو من إنتاج شركة Adobe.

#### • مهارات حل المشكلات "Problem Solving Skills":

عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتياً من طالب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني الذي يحاول التوصل إلى حلول فعالة وقابلة للتنفيذ لمشكلات محددة يواجهها عند إنتاجه للكتاب الإلكتروني، ويستخدم في هذه العملية مهارات: التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل (الحلول الممكنة)، واتخاذ القرار، والتقويم، وتقدر هذه المهارات من خلال الدرجات التي يحصل عليها في مقياس مهارات حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية.

#### • الإطار النظري :

#### • أولاً تعليم الأقران المنظم :

#### • تعريف تعليم الأقران:

يُعرف جمال سليمان عطيه (٢٠٠٤) التعليم بالأقران: بأنه استراتيجية تدريسية تقوم على تقسيم طلاب الفصل إلى مجموعتين من الأقران، إحداهما

مرتفعة الأداء في مهارة ما والأخرى منخفضة الأداء في نفس المهارة، بحيث تقوم المجموعة الأولى (القرين/ المعلم) بعد إتقانهم لأداء هذه المهارة بتنميتها لأقرانهم في المجموعة الثانية (القرين/ المتعلم).

#### • أهمية تعليم الأقران:

تمنح استراتيجية تعليم الأقران الطالب الذي يقوم بدور القرين/ المعلم الثقة بالنفس، وتزيل حالة التردد والحرص لدى الطالب الذي يقوم بدور القرين/ المتعلم فيسأل أقرانه؛ فهي تراعي الطلاب مرتفعي القدرات وكذلك منخفضي القدرات، وتنمي التعاون والتشارك بين الطلاب، بالإضافة إلى استثارة حماس الطلاب ودفعهم للتعلم.

وتساعد استراتيجية تعليم الأقران أستاذ المقرر في تعليم الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المتباينة؛ فتؤدي إلى خفض العبء عنه، وتوفر له الوقت للتفاعل مع طلابه، بالإضافة إلى أنها تجعل أنشطة التعلم مرتكزة على الطلاب؛ مما يجعلهم أكثر مشاركة في عملية تعلمهم.

#### • أشكال تعليم الأقران:

يأخذ تعليم الأقران أشكالاً متعددة تتداخل مع بعضها البعض، وتتوافر كل معايير التقسيم في استراتيجية تعليم الأقران حيث يتم اختيار الشكل المطلوب من تعليم الأقران من كل معيار (نادر خليل أبو شعبان، ٢٠١٠) ويلخصها الجدول (١) :

جدول (١) أشكال تعليم الأقران

م	معايير التقسيم	الشكل
١	عمر القرين/ العلم والقرين/ المتعلم	نفس العمر، أعمار مختلفة
٢	عدد الأقران المشتركين في التعلم	اثنان، مجموعة صغيرة
٣	الأدوار	دور ثابت، دور تكميلي
٤	المشاركة	كلي، تكميلي
٥	نوع التعليم	فردى خصوصي، وجهاً لوجه، عن بعد

في الدراسة الحالية اختارت الباحثة القرين/ المعلم، والأقران/ المتعلمين من أعمار مختلفة، وعدد الأقران المشتركين في التعلم مجموعة صغيرة، ودور القرين/ المعلم والأقران/ المتعلمون ثابت على مدار عملية التعلم، والمشاركة كلية، أما بالنسبة لنوع التعليم فقد اتخذ شكلين وجهاً لوجه، وعن بعد.

#### • شروط تطبيق استراتيجية تعليم الأقران:

ذكر جمال سليمان عطيه (٢٠٠٤)، وداليا فاروق عبد الكريم (٢٠٠٧) أن هناك شروط ينبغي توافرها لتطبيق استراتيجية تعليم الأقران وهي:

«التوافق بين الطالب القرين وأقرانه في الميول والخصائص الشخصية، فكلما كان التوافق أعلى كان التفاعل بينهم أفضل ويؤدي ذلك إلى نتائج أفضل في عملية التعلم.

- ◀ توافر المعرفة بموضوع التعلم لدى المعلم/القرين.
- ◀ تمتع القرين/ المعلم بقوة الشخصية والقدرة على التأثير.
- ◀ تهيئة بيئة التعلم وتوفير مستلزمات التعلم.
- ◀ معرفة القرين/ المعلم بكيفية التفاعل مع المتعلم وتعليمه.
- ◀ إعداد أدوات قياس لتقويم ما تم إنجازه.

#### • تنفيذ استراتيجية تعليم الأقران:

- يمر تنفيذ استراتيجية تعليم الأقران بثلاث مراحل أوردتها نادر خليل أبو شعبان (٢٠١٠) وهي:
- ◀ مرحلة الإعداد: وتشمل تهيئة الطلاب للاستراتيجية، وتحديد مجموعات العمل، وتحديد مسئوليات وأدوار كل فرد من أفراد المجموعة، وتدريب الأقران/ المعلمين، وإعداد المواد التعليمية، وإعداد أدوات التقييم.
  - ◀ مرحلة التطبيق: وتشمل قيام القرين/ المعلم بتعليم موضوع التعلم لأفراد المجموعة، واستخدام القرين/ المعلم إجراءات تصحيح الخطأ – إذا أخطأ بعض الأقران/ المتعلمين.
  - ◀ مرحلة التقييم: تنقسم إلى تقييم مرحلي أثناء تنفيذ الطلاب للمهارات، وتقييم نهائي لنتائج الطلاب بعد تنفيذ المهارات.

وقد كان تعليم الأقران موضع دراسة من قبل بعض الباحثين ومنهم داليا فاروق عبد الكريم (٢٠٠٧) التي سعت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات لدى (٢٣) من طلاب قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات يرجع إلى استخدام استراتيجية تعليم الأقران، وعبير كمال عثمان (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التدريس بالأقران على تنمية الأداءات مهارية (أخذ القياسات، رسم الباترون الأساسي للجونلة، وضع الموديل على الباترون الأساسي، إعداد القماش للقص، قص قماش الجونلة، حياكة الجونلة، وتشطيب الجونلة) لدى (٣٢) طالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية جامعة حلوان، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الأداءات مهارية السابقة.

لم تجد الباحثة سوى الدراستين المذكورتين أعلاه التي استخدمتا استراتيجية تعليم الأقران المنظم مع طلاب المرحلة الجامعة، وهناك عديد من الدراسات تناولت استخدام هذه الاستراتيجية مع طلاب مراحل و صفوف دراسية قبل التعليم الجامعي؛ لذا اكتفت الباحثة بعرض الدراسات المرتبطة بطلاب المرحلة الجامعية، ولم تجد دراسات استخدمت الاستراتيجية مع طلاب الدراسات العليا.

• ثانياً التعلم المدمج :

• تعريف التعلم المدمج :

يُعرفه (2006) Milheim بأنه "التعليم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي والتعليم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من التقنيات المتاحة لكل منهما"، ويعرفه وليد يوسف إبراهيم (٢٠٠٧) بأنه تعليم يمزج بين كل من التعليم التقليدي داخل حجرات الدراسة والتعليم الإلكتروني لتحقيق الاستفادة من مميزات كلا الأسلوبين، ويعرفه أيضاً (2008) Krause بأنه تكامل فعال بين مختلف وسائل نقل المعلومات في بيئات التعليم والتعلم، وذلك بدمج التكنولوجيا مع أفضل مميزات التفاعل وجهاً لوجه، وعرفت نجوان عبد الواحد القباني (٢٠١٠) التعلم المدمج بأنه نمط من أنماط التعلم التي يتكامل فيها التعلم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم التقليدي وجهاً لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد، وبحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني - سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على شبكة الإنترنت - في أنشطة التعلم للمحاضرات، والدروس العملية، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية، كما عرفه (2010) Heinze & Procter بأنه مزيج بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي وجهاً لوجه، ويعرف عبد اللاه إبراهيم الفقي (٢٠١١) التعلم المدمج بأنه نظام متكامل يدمج بين الأسلوب التقليدي للتعلم وجهاً لوجه مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من التعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة، ويعرفه كلا من أليسون ليتل جون وكريس بجلر (٢٠١٢) بأنه التعلم الذي يجمع عدة تقنيات، ولاسيما جمع المداخل والوسائط التقليدية (مثل التدريس وجهاً لوجه) مع التعلم الإلكتروني.

من التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط التالية:

- ◀ يمزج التعلم المدمج بين خصائص كل من التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني.
- ◀ يوظف التعلم المدمج أدوات التعلم الإلكتروني - المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات - في أنشطة التعلم للمحاضرات، والدروس العملية، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية.
- ◀ يستفيد التعلم المدمج من مميزات التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني.

• تصميم بيئة التعلم المدمج:

هناك مجموعة من الشروط التي ينبغي توافرها عند تصميم بيئة التعلم المدمج أوردها حسن البائع عبد العاطي، وعبد المولى السيد (٢٠٠٧)، وهي:

- ◀ التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج، وتحديد وظيفة كل وسيط، وكيفية استخدامه من قبل أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين.
- ◀ التأكد من مهارات أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني المتضمنة في بيئة التعلم المدمج.
- ◀ التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية؛ منعاً لوجود ما يعوق حدوث التعلم.
- ◀ قبل بدء التعلم، يتم الالتقاء بين أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين وجهاً لوجه؛ لتوضيح أهداف التعلم وخطته وكيفية تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة فيه، ودور كل من أستاذ المقرر والمتعلم في أحداث التعلم.
- ◀ العمل على وجود أعضاء هيئة التدريس في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين سواء أكان ذلك من خلال شبكة الإنترنت أو في قاعات الدراسة وجهاً لوجه.
- ◀ تنوع مصادر المعلومات للتأكيد على الفروق الفردية بين المتعلمين.

#### • أهمية التعلم المدمج:

تنبع فكرة التعلم المدمج من أن التعلم عملية مستمرة وليس حدثاً ينتهي في مرة واحدة، ويوفر الدمج فوائد متعددة مقارنة بأنماط التعلم التي توظف وسيلة اتصال واحدة، ومن هذه الفوائد: زيادة فاعلية التعلم، حيث توجد دلائل على أن استراتيجيات التعلم المدمج تحسن مخرجات التعلم من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعلم؛ وزيادة إمكانات الوصول للمعلومات، وذلك حيث تحد أنماط التعلم التي تقتصر على وسيلة اتصال واحدة من إمكانات الوصول للمواد التعليمية والمعارف؛ وتحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم، حيث يتيح دمج أنماط التوصيل المختلفة إمكانية تحقيق التوازن بين البرنامج التعليمي وبين الكلفة والوقت اللازم لذلك؛ وتحقيق أفضل النتائج في مجال العمل؛ تظهر المؤسسات من تطبيقاتها الأولية للتعلم المدمج نتائج استثنائية إذ وجد أن تحقيق الأهداف التعليمية قد تحقق بوقت أقل بنسبة ٥٠% من الاستراتيجيات التقليدية، وتم تخفيض كلفة السفر والانتقال لأماكن التدريب إلى نحو ٨٥% (جمال مصطفى مصطفى، ٢٠٠٨).

#### • خصائص بيئة التعلم المدمج:

- تتسم بيئة التعلم المدمج بعدديد من الخصائص يذكرها كل من (Alonso, López, Manrique & Viñes, 2005)، وإيمان محمد الغزو (٢٠٠٤)، وهي:
- ◀ بيئة نشطة، فالمتعلم مشارك نشط في عملية تعلمه، وهي بذلك تركز على المتعلم.
- ◀ بيئة تعاونية، حيث يعمل الطلاب على شكل مجتمعات تعلم صغيرة بحيث يساعد كل منهم الآخر لتحقيق تعلم أفضل، ويمكن استخدام شبكات

التواصل الاجتماعي كأداة للاتصال فيما بينهم، وهى بذلك تخلق مجتمع تعليمي متفاعل.

« بيئة بنائية، حيث يدمج الطلاب المعارف الجديدة التي توصلوا إليها مع المعارف السابقة لتحقيق فهم أعمق للمعنى، وهى بذلك تركز على المعرفة.

« بيئة مقصودة ومنظمة، حيث يكون لدى الطلاب أهداف تعليمية محددة يسعون إلى تحقيقها، وتساعدهم البرمجيات التعليمية في ذلك، ويعد التقويم التكويني جزء أصيل في هذه البيئة.

« بيئة محادثة، تتيح للطلاب التواصل داخل قاعة الدراسة وخارجها من أجل تبادل المعلومات والحوار.

« بيئة سياقية، تقدم التكليفات للمتعلمين على شكل مشكلات أو مهام من البيئة الحقيقية.

#### • مزايا استخدام التعلم المدمج:

يتسم التعلم المدمج بمجموعة من المزايا (ولاء صقر عبدالله، ٢٠١٤)؛ (باهر ادكيدك، ٢٠١١) منها:

« زيادة فعالية التعليم، يحدث ذلك بالربط بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم وزيادة إمكانات الوصول للمعلومات.

« تنوع وسائل المعرفة، فيختار منها المتعلم ما يناسب قدراته ومهاراته.

« تحقيق التعلم النشط للمتعلمين، من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية والمشروعات.

« تحقيق التفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض وبين معلمهم وجهاً لوجه وإلكترونياً؛ مما يدعم العلاقات الإنسانية والاجتماعية لدى المتعلمين.

« المرونة التعليمية لمقابلة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

« إتقان المهارات العملية.

« توفير الممارسة والتدريب في بيئة التعليم.

« تحقيق الرضا عن التعليم.

#### • مكونات التعلم المدمج:

هناك خمسة مكونات رئيسة للتعلم المدمج أوردها (Carman, 2002)؛ (عمرو

جلال الدين، ٢٠٠٩)؛ (آمال أحمد، ٢٠١١) وهى كالتالى:

« أحداث التعلم الحية: يقدم أستاذ المقرر أحداثاً متزامنة يشارك فيها كل المتعلمين في نفس الوقت وصولاً إلى ما يمكن أن يسمى الفصل الافتراضي،

ويمكن ذلك من خلال نموذج ARCS الذي قدمه Keller والذي يتكون من أربع خطوات: جذب انتباه الطلاب، والصلة وذلك للحفاظ على تركيز

المتعلم بإدراكه الصلة بين التدريب واحتياجاته المختلفة، والثقة حيث يجب أن يثق المتعلم بما لديه من مهارات وإمكانات ليظل متحفزاً للتعلم، وأخيراً

الرضا والذي يتمثل في رضا المتعلم عن نتائج خبرات التعلم التي مر بها.

- ◀◀ التعلم ذو الخطو الذاتي: وذلك بتقديم مهام تعليمية يستطيع المتعلم إنجازها بمفرده وبما يتناسب مع سرعته في التعلم وفيما يناسبه من وقت.
- ◀◀ التعاون: بتوفير بيئات تعليمية يستطيع المتعلم فيها أن يتواصل مع الزملاء وأستاذ المقرر عن طريق البريد الإلكتروني والدرشة على الإنترنت.
- ◀◀ التقييم: تقييم معارف المتعلم قبل المرور بخبرات التعلم تقييماً قبلياً ثم تقييماً بعدياً بعد المرور بخبرات التعلم.
- ◀◀ المواد الداعمة للأداء: هي المواد التي تدعم عملية التعلم المدمج.

#### • طرق الدمج بين التعليم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني:

هناك أربع طرق للدمج بين التعليم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني يختلف تأثير كل منها على أداء العمل والعائد من التعليم (Adams, 2010)، وهذه الطرق هي:

- ◀◀ الطريقة الأولى: فصل دراسي وجهاً لوجه وجلسات وورش عمل ويتم توفير مصادر التعلم الشبكي كأطر خلفية أو كمصادر يرجع إليها المتعلم. تأثير هذه الطريقة على ممارسة العمل محدود؛ حيث تكون المواد الشبكية مثل القراءات المكتبية أو المصادر المكتبية في قاعات الدراسة التقليدية. في هذه الطريقة يقل استخدام المواد الشبكية حيث يستخدمها عدد قليل من الطلاب النشطاء (١٠٪ من إجمالي عدد المتعلمين) دون اهتمام وعلى نطاق محدود.
- ◀◀ الطريقة الثانية: التعلم المدمج المتزامن، يتم الجمع بين المصادر الشبكية والتعليم الصفّي، فتستخدم المصادر الشبكية كمصادر قبلية وبعديّة متطلّبة ويمكن مراجعتها خلال المناقشات الصفّيّة. تستخدم المهام القبليّة لإعداد وتهيئة الطلاب للتفكير في الدرس وسد ثغرات التعلم، أما المهام البعديّة فتشجع على مواصلة التعلم وتسهيل متابعته، ولكن عندما تكون المتابعة اختيارية فلن يستخدمها سوى نسبة قليلة من الطلاب؛ لذا فتأثير هذه الطريقة على ممارسة العمل محدود أيضاً.

◀◀ الطريقة الثالثة: دمج محكم بين التعليم الصفّي والشبكي مع أهداف التعلم وخطط تنمية الكفاءة التي يتم تدعيمها بالتوجيه والتدريب. يكون تأثير هذه الطريقة فعال عندما يكون هناك محاسبة واضحة ومباشرة للطلاب لسد فجوات التعلم عن طريق تحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق مثل إنجاز مهام عملية تتعلق بالعمل أو تقديم نتائج التعلم للأقران، وتصبح الفعالية بالغة في الحالات الآتية:

- ✓ إذا كانت المهمة في شكل مكتوب كجزء من حلقة تكميلية.
- ✓ إذا كان المتعلم على دراية بنتائج التقارير المكتوبة أو الشفهية التي يتم مناقشتها مع المعلم أو الأقران أو في المؤتمرات التي يتم عقدها لمناقشة النتائج.

◀ الطريقة الرابعة: نموذج التعلم الحركي، مصمم لتقديم نتائج تعليمية يمكن قياسها وذلك من خلال مشروع فردي/ جماعي بحيث يكون التركيز على التعلم من خلال التطبيق (العمل). في هذه الطريقة يكون التعليم وجهاً لوجه والتعلم الشبكي موجه لخلق نتائج تعليمية إيجابية تنشأ عن مشروع فعلي ملموس، وتنمية أداء العمل الفردي/ الجماعي كهدف رئيسي. هذا النموذج بالغ التأثير فكل فرد يلتزم بالبرنامج يسجل مستوى أعلى من التعلم الذاتي وتحسن الكفاءة، ويتم وضع توقعات متعلقة بنتائج التعلم وذلك لإيجاد محاسبية والتزام مطلوبين لتحقيق عائد تعليمي ملموس، وهناك حاجة لتصميم ورش عمل وتدريب وإرشاد كمدعمات وأصول لهذا النوع من التعلم القائم على الأداء.

يتضح من العرض السابق لطرق الدمج بين التعليم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني أن الطريقتين الثالثة والرابعة أعلى تأثيراً على أداء العمل والعائد التعليمي، ولهذا فقد استخدمت الطريقة الثالثة في الدراسة الحالية.

#### • استراتيجيات تقديم التعليم والتعلم المدمج:

هناك عديد من الاستراتيجيات التي تستخدم لتقديم التعليم والتعلم المدمج (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٥) ومنها:

◀ الاستراتيجية الأولى: تقسيم الدروس بين التعلم الإلكتروني والتعليم الصفي وذلك حسب طبيعة الدرس كذلك يمكن استخدام أساليب التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

◀ الاستراتيجية الثانية: وفيها يتم استخدام التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني في المحاضرة الواحدة أو الدرس على أن تكون البداية للتعليم الصفي ومن ثم الإلكتروني عبر الشبكات ويتم التقويم باستخدام أحد الأسلوبين.

◀ الاستراتيجية الثالثة: وهي شبيهة بالاستراتيجية الثانية ولكن البداية تكون للتعلم الإلكتروني.

◀ الاستراتيجية الرابعة: ويحدث فيها تبادل بين كل من التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني مرات عديدة داخل الدرس أو المحاضرة الواحدة.

وقد استخدمت الباحثة الاستراتيجية الثانية في الدراسة الحالية حيث بدأ تطبيق التعلم المدمج بالتفاعل وجهاً لوجه من خلال المحاضرات والتدريبات العملية التي يقدمها القرين/ المعلم تحت إشراف أستاذ المقرر إلى الأقران/ المتعلمين، ثم يتجه القرين/ المتعلم للاطلاع على ملفات PDF المرتبطة بموضوع التعلم الذي تم تقديمه ومشاهدة مقاطع الفيديو التي تعرض المهارات التي تم التعرف عليها من خلال البيان العملي الذي قدمه القرين/ المعلم، وأثناء التعليم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني يؤدي المتعلمون أنشطة مثل تلخيص المعلومات

المتضمنة في ملفات PDF التي تم رفعها حول الكتاب الإلكتروني، وكتابة خطوات تنفيذ أمر محدد من أوامر برنامج Indesign كما شاهدوه، وتدريب عملي على مهارات برنامج Indesign بالمعمل، وتدريب بالمنزل على أداء المهارة بعد مشاهدة مقاطع الفيديو مع إعلام الطلاب بالوقت المتاح للانتهاء من أداء النشاط، ويقوم الزملاء بتقييم النشاط لبعضهم البعض وأيضا من خلال القرين/ المعلم تحت إشراف أستاذ المقرر، وهكذا حتى نهاية عملية التعلم، وكان هناك تفاعل وجهاً لوجه داخل قاعة الدراسة، وتفاعلا عبر صفحة المجموعة على شبكة Facebook متزامان في بعض الأوقات وغير متزامن في أوقات أخرى، في نهاية عملية التعلم توجه الطلاب إلى معمل الكمبيوتر لأداء الاختبار المعرفي الذي تمت برمجته، ومهارات برنامج Indesign المحددة سلفاً، ومقياس حل المشكلات.

تعددت الدراسات التي تناولت أثر التعلم المدمج على جوانب التعلم المختلفة ومنها دراسة منال البكري أحمد (٢٠١٥) التي هدفت إلى قياس فعالية برنامج قائم على التعلم المدمج في إكساب (٩٠) طالبة من طالبات الاقتصاد المنزلي بعض مهارات التطريز اليدوي والكروشيه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في الجانب المعرفي لمهارتي التطريز اليدوي والكروشيه وكذلك في الجانب الأدائي للمهارتين، ودراسة عمرو جلال الدين علام (٢٠١٤) التي استهدفت تحديد فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التدريب المدمج لتنمية مهارات تصميم القوائم البليوجرافية وتطويرها لدى عينة من أخصائي المكتبات بمنطقة القاهرة الأزهرية، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريب المدمج في التطبيق البعدي في كل من التحصيل المعرفي، والأداء العملي لمهارات إعداد المشروع، وجودة المنتج التعليمي، ودراسة عصام شوقي شبل؛ أشرف أحمد زيدان؛ منال عبد العال مبارز؛ سعيدة عبد السلام خاطر؛ حنان محمد ربيع (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب المدمج في تنمية مهارات التعامل مع المثيرات البصرية المطبوعة والإلكترونية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي وبطاقة ملاحظة أداء المتعلمين لمهارات التعامل مع المثيرات البصرية والإلكترونية لصالح التطبيق البعدي، ودراسة أحمد جمعة إبراهيم (٢٠١١) التي سعت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم المدمج في تدريس اللغة العربية لتنمية التحصيل المعرفي والتطبيقات المهنية لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي والتطبيقات المهنية لطرائق تدريس اللغة العربية، ودراسة كلا من Chuan Yen & Yi Lee (2011) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم المدمج والإنترنت في تنمية التحصيل العلمي ومهارات حل المشكلات،

وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم المدمج في القياس البعدي للاختبار التحصيلي واختبار مهارات حل المشكلات، ودراسة حماده محمد إبراهيم (٢٠١١) التي سعت إلى استقصاء أثر اختلاف بيئة التعلم ونمط التدريب في تنمية مهارات إعداد وإنتاج القوائم الببليوجرافية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية، وخلصت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي درست المحتوى في بيئة تعلم إلكترونية، ودرجات طلاب المجموعة التي درست في بيئة تعلم مدمج في بطاقة تقييم جودة القوائم الببليوجرافية وبطاقة ملاحظة أداء المتعلمين للمهارات والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التي درست في بيئة تعلم مدمج، ودراسة حسني عوض، وأياد أبو بكر (٢٠١٠) التي سعت إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر التدخل في حالات الأزمات والطوارئ، لدى (٤٢) دارس في جامعة القدس، (١٨) دارس في المجموعة التجريبية (٢٤) دارس في المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم المدمج، ودراسة حسن الباتع عبد العاطي؛ محمد راشد المخيني (٢٠٠٩) التي سعت إلى استقصاء أثر اختلاف نمطي التدريب (المدمج - التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الكمبيوتر لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التي تدرست عن طريق التدريب المدمج في كل من الاختبار المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء لصالح التطبيق البعدي، ودراسة (2004) Ausburn التي أجراها بهدف معرفة فعالية التعلم المدمج على عينة مكونة من (٦٧) متعلماً من العاملين في وظائف تعليمية وإدارية ويرغبون في التعلم المسائي في إحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، تراوحت أعمارهم من (٣٠ - ٥٠) سنة. وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم المدمج مناسب للمتعلمين المختلفين في الميول والخصائص النفسية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود اتجاه إيجابي نحو التعلم المدمج، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول فاعلية التعلم المدمج في بيئات مختلفة.

#### • فرضيات الدراسة :

- على ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وضعت الباحثة الفرضيات الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، وهي كما يلي:
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهارات برنامج Indesign الإصدار السادس لصالح التطبيق البعدي.

◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي.

#### • إجراءات الدراسة :

هناك عديد من نماذج تصميم التعليم والتعلم المدمج كنموذج: Alonso et (2005), (al , 2005), (Haug & Zhou, 2005), (Picciano, 2009), (عبد اللاه إبراهيم الفقي، ٢٠١١)، (محمد إبراهيم الدسوقي، ٢٠١٤).

وقد اختارت الباحثة نموذج محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠١٤) الذي يعد أول نموذج عربي مخصص للتعليم والتعلم المدمج؛ لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية في إتمام خطواتها والتي تمر بالمراحل التالية:

#### • مرحلة التقييم المدخلي:

فيه تم قياس المتطلبات المدخلية والتي تمثلت في:

◀ متطلبات تعليمية: تشمل الوسائط والمصادر التعليمية المتاحة.

◀ البنية التحتية: تشمل معمل كمبيوتر به أجهزة متصلة بالإنترنت صالح للعمل، وتوافر جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت لدى كل طالب من طلاب عينة البحث بحيث يتيح له الدخول في أي وقت.

◀ متطلبات بشرية: تمثلت في توافر بعض مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت مثل البحث عن موضوع ما، واستخدام البريد الإلكتروني، واستخدام شبكتي Facebook و YouTube لدى طلاب عينة الدراسة، بالإضافة إلى توافر كفايات أداء القرين/ المعلم لدوره، حيث تأكدت الباحثة من تمتع القرين/ المعلم بقدر من المهارات اللازمة للتعامل مع برنامج Indesign؛ حيث تتشابه برامج الكمبيوتر في أداء بعض المهام، ويمتلك القرين/ المعلم القدرة على حث وتحفيز الأقران/ المتعلمين على المشاركة في التعلم واكتساب المعارف وتنمية المهارات سواء وجهاً لوجه أو إلكترونياً وقد تم التأكد من ذلك من خلال ورشة عمل أجرتها الباحثة.

وقد كانت المتطلبات المدخلية ملائمة فتم تخطي مرحلة التهيئة والانتقال إلى مرحلة التحليل.

#### • مرحلة التحليل:

قد اشتملت هذه المرحلة على المهام التالية:

◀ تحديد احتياجات المتعلمين وخصائصهم: الطلاب المستهدفون في الدراسة الحالية هم طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني غير متجانسين من حيث العمر والتخصص والخبرة، ولا توجد لديهم خبرات سابقة في استخدام برنامج Indesign.

« تحديد الأهداف العامة للمحتوى التعليمي: تسعى الدراسة الحالية إلى تنمية المعارف المرتبطة بالكتاب الإلكتروني، ومهارات برنامج Indesign المستخدم في إنتاجه لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني.

« تحديد الأهداف الإجرائية للمحتوى التعليمي: أعدت الباحثة قائمة بالأهداف الإجرائية وعرضتها على اثنين من أعضاء هيئة التدريس ممن لديهم خبرة باستخدام برنامج Indesign بغرض استطلاع آرائهما حول: دقة صياغة الهدف، ومدى مناسبة كل هدف للسلوك التعليمي المراد تحقيقه، ومدى شمول الأهداف للمعارف والمهارات المحددة في الدراسة الحالية، وقد أجريت التعديلات.

« تحديد المهارات والمهام التعليمية: بناءً على التحديد السابق للأهداف الإجرائية قامت الباحثة بتحديد المهارات والمهام التعليمية والتدريبية الرئيسية وتجزئتها إلى مهام فرعية، وذلك من خلال الاطلاع على بعض الكتب ومشاهدة مقاطع فيديو عديدة تشرح برنامج Indesign الإصدار السادس.

وفي ضوء ما سبق وضعت الباحثة قائمة بالمهارات والمهام الرئيسية وإجراءاتها الفرعية في صورتها الأولية وقد اشتملت على (١٢) مهمة رئيسية، وإجراءاتها الفرعية، وعرضتها على المحكمين السابق الإشارة إليهما في التحكيم على الأهداف التعليمية لاستطلاع آرائهما في مدى شمول القائمة للجوانب المعرفية والمهارية اللازمة لتنمية مهارات إنتاج كتيب إلكتروني، وقد وافقوا على ما ورد بالقائمة، والمهارات الرئيسية هي: فتح مستند جديد وضبط إعداداته، واستيراد ملف Word مع تنسيق النص، وترقيم الصفحات، وإدراج: نص، وصور، وموسيقى، ومقطع فيديو، وحاشية سفلية، وعمل: أزرار، وجدول محتويات، وحفظ الملف بصيغتي PDF, INDD.

تحديد المهام والأنشطة التعليمية، وقد تمثلت في: تلخيص المعلومات المتضمنة في ملفات PDF التي تم رفعها حول الكتاب الإلكتروني، وكتابة خطوات تنفيذ أمر محدد من أوامر برنامج Indesign كما شاهدوه، وتدريب عملي على مهارات برنامج Indesign بالمعمل، وتدريب بالمنزل على أداء المهارة بعد مشاهدة ملفات الفيديو.

مرحلة التصنيف: تم فيها تحديد الأهداف التي يمكن تحقيقها وجهاً لوجه، والأهداف التي يمكن تحقيقها إلكترونياً.

مرحلة التصميم: وقد اشتملت هذه المرحلة على المهام التالية:

• التعليم وجهاً لوجه:

« تحديد طرق تقديم المحتوى وجهاً لوجه: تم تقديم المحتوى النظري (المعارف) من خلال المحاضرة التقليدية، والمهارات العملية باستخدام البيان العملي بمعمل الكمبيوتر.

- ◀ تصميم أنشطة وجلسات التدريب وجهاً لوجه:
- ✓ التعليم داخل قاعة الدراسة: تم عرض الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها والمحتوى من خلال المحاضرة والمناقشة.
- ✓ التدريب على مهارات برنامج Indesign داخل المعمل: التدريب على مهارات برنامج Indesign من خلال البيان العملي، وتم تقسيم الطلاب إلى أقران/ معلمين، وأقران/ متعلمين، يقوم القرين/ المعلم بأداء المهارة أمام الأقران/ المتعلمين.
- ✓ تحديد استراتيجية الرجوع: استخدام رجوع القرين/ المعلم للأقران/ المتعلمين، والرجوع الذي يحصل عليه الأقران من بعضهم البعض داخل قاعة الدراسة والمعمل.
- ✓ تصميم أدوات البحث: تحددت الأدوات في الدراسة الحالية باختبار معرّف، وبطاقة ملاحظة أداء المتعلمين لمهارات برنامج Indesign، ومقياس مهارات حل المشكلات، وقد تم تطبيق الأدوات الثلاث قبل التعلم؛ للوقوف على مدى تحقق الأهداف.

#### • التعلم الإلكتروني:

- ◀ تقديم المحتوى المعرفي عبر شبكة Facebook: قام القرين/ المعلم برفع ملفات PDF تحتوي المعلومات والمعارف النظرية الخاصة بالكتاب الإلكتروني بحيث يسهل على الأقران/ المتعلمين الاطلاع عليها في أي وقت وأي مكان.
- ◀ تقديم المحتوى المهاري عبر شبكة Facebook: قام القرين/ المعلم برفع روابط مقاطع الفيديو التي تم جمعها من شبكة YouTube والتي تقدم مهارات برنامج Indesign الإصدار السادس، وذلك بهدف استرجاع الأقران/ المتعلمين للمهارات التي قام بأدائها القرين/ المعلم في المعمل.
- ◀ تصميم استراتيجية الدمج والخطة الزمنية للتعليم والتعلم: حددت الباحثة للطلاب موعد بداية الدراسة حيث تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، ثم تم تقديم الجانب النظري في ثلاث محاضرات، والجانب العملي في تسعة أسابيع، كما قامت الباحثة بتحديد مصادر التعليم المناسبة للتعليم وجهاً لوجه، والتعلم الإلكتروني، كما حددت دور القرين/ المعلم، والأقران/ المتعلمين في التعليم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى تحديد أنشطة ومهام التعليم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني، وبناءً عليه تم تحديد أساليب التقويم والرجوع.
- ◀ إنشاء مجموعة مغلقة على شبكة Facebook: لرفع المحتوى المعرفي وروابط مقاطع الفيديو الخاصة بتعليم مهارات برنامج Indesign الإصدار السادس، ولتحميل تكاليفات الطلاب، وإتاحة التفاعل بين القرين/ المعلم، والأقران/ المتعلمين.

- **مرحلة الإنتاج:**  
برمجة الاختبار المعرفي: بعد صياغة بنود الاختبار تم إنتاجه إلكترونياً.
- **مرحلة التطبيق:**  
في هذه المرحلة تم استخدام استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج، والتي سبق تحديدها في مرحلة التصميم، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م.
- **بناء أدوات القياس وإجازتها:**  
للتحقق من تحقيق الأهداف المحددة سلفاً قامت الباحثة بإعداد واستخدام الأدوات التالية:
- **الاختبار المعرفي:**  
أعدت الباحثة اختبار لقياس معلومات الطلاب حول الكتاب الإلكتروني، ويحتوي الاختبار في صورته الأولية على (٤٤) سؤال من نمط الاختيار من متعدد، وعرضته على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم للتأكد من صدقه، وقد اشتملت الصورة الأولية للأهداف المراد تحقيقها من دراسة الموضوع، حيث وضع الهدف وتلاه سؤال أو أكثر لقياسه، وطلب من الخبراء إبداء الرأي في:  
◀ مدى وفاء الاختبار بالأهداف المبينة مع بنوده.  
◀ سلامة صياغة بنود الاختبار علمياً ولغوياً.  
◀ إضافة ما يروونه من بنود جديدة أو حذف بنود غير لازمة.  
وقد تم تعديل صياغة بند واحد فقط ليكون مفهوماً أكثر.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار وإجازته:**  
تم تجريب الاختبار على (33) طالبا وطالبة من طلاب مرحلة الدبلوم الخاص؛ حيث أن لديهم خبرة بالكتب الإلكترونية، وباستخدام برنامج Indesign؛ وذلك للتأكد من وضوح مفرداته بالنسبة لهم وفهمها وحساب ثباته. تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشارسون وكانت قيمته (0.932)، وهي قيمة مقبولة يمكن الاستناد إليها كمؤشر لثبات الاختبار، وبالتالي فهو صالح للاستخدام (ملحق 1).
- **تحديد زمن الاختبار:**  
سجل الكمبيوتر الزمن الذي استغرقه كل طالب في أداء الاختبار، وذلك بالنسبة لـ (33) طالب السابق الإشارة إليهم في التجربة الاستطلاعية، ثم تم حساب متوسط الزمن فكان ثلاث وعشرون دقيقة.
- **بطاقة الملاحظة :**  
تهتم الدراسة الحالية بقياس مهارات المتعلمين في أداء مهام أساسية تمثل بعض مهارات برنامج Indesign، حيث طلب منهم تصميم كتيب تعليمي مستعنين بمصادر متاحة في مجلد باسم "project" موجود على سطح المكتب.

• **صدق بطاقة الملاحظة:**

- بعد الانتهاء من تصميم البطاقة تم عرضها على اثنين من أعضاء هيئة التدريس السابق ذكرهم في التحكيم على الأهداف الإجرائية للمحتوى التعليمي والمهارات، لإبداء الرأي فيها حيث طلبت منهم الباحثة الرأي في:
- ◀ مدى وفاء بنود البطاقة بتحقيق الأهداف المرجوة منها.
  - ◀ سلامة صياغة بنود البطاقة علمياً ولغوياً.
  - ◀ إضافة ما يروونه من بنود جديدة أو حذف البنود غير اللازمة.
- وقد أجمع المحكمين على وفاء بطاقة الملاحظة وأنها تحقق الهدف منها.

• **ثبات بطاقة الملاحظة:**

استعانت الباحثة بإحدى المعيدات ممن لديهن خبرة باستخدام برنامج Indesign، وبعد عرض البطاقة عليها ومعرفة محتواها وارتباطها بالأهداف، قامت كل منهما مستقلة عن الأخرى بملاحظة 10 متعلمين أثناء تأدية المهام التي تشتملها البطاقة، وتم حساب ثبات عملية الملاحظة من خلال حساب درجة الاتفاق بين الملاحظتين فكانت (0.854)، وحساب ثبات البطاقة باستخدام معامل ألفا - كرونباخ وكانت قيمته (0.655)، وهي قيمة مقبولة للدلالة على الثبات، وبالتالي فهي صالحة للاستخدام (ملحق 2).

• **مقياس مهارات حل المشكلات :**

استخدمت الباحثة مقياس مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة من إعداد محمد أحمد شاهين (٢٠١٣). ويتكون المقياس من (٢٦) فقرة موزعة على خمس مراحل، تتضمن كل منها اختيار الطالب لدرجة تقديره للمهارة على مقياس ليكرت الخماسي، وهي بالترتيب: ٥، ٤، ٣، ٢، ١، دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

• **صدق المقياس:**

تحقق مُعد المقياس من صدقه من خلال عرض مقياسه على تسعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التعليم العالي، لتحديد مدى انتماء كل فقرة من فقراته لإحدى مراحل حل المشكلات، وهي: التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة، توليد البدائل (الحلول الممكنة)، واتخاذ القرارات، والتقويم، ومناسبة الفقرات بشكل عام لمقياس ما وضعت لمقياسه، وفي ضوء ذلك تم حذف عدد من الفقرات وإضافة أخرى، وتعديل بعض الفقرات حتى وصلت الأداة إلى صورتها النهائية التي تم تطبيقها على الطلاب.

• **ثبات المقياس:**

تحقق مُعد المقياس من ثباته من خلال إعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٥٠) من الطلاب المسجلين للفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣ من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها بعد مرور أربعة

أسابيع، فكان معامل ثبات الاستقرار بين التطبيقين (0.91) كما استخدم أسلوب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (Cronbach Alpha)، وكانت قيمة الثبات (0.93).

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل (Cronbach Alpha) وكانت قيمته (0.803)؛ وهي قيمة مقبولة للدلالة على الثبات؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاستقرار. ومن ثم يمكن الاعتماد عليه كأداة لقياس مهارات حل المشكلات لدى طلاب عينة الدراسة (ملحق ٣).

#### • التجربة الأساسية:

على ضوء أسئلة الدراسة والعرض السابق استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لملائمته لطبيعة البحوث في العلوم الإنسانية، ويتمثل في: قياس قبلي/ بعدي لأدوات الدراسة؛ وذلك للوقوف على مدى التغيير في التحصيل المعرفي والأداء المهاري ومهارات حل المشكلات لدى مجموعة الدراسة حيث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

« اختيار عينة الدراسة: أجريت تجربة الدراسة على طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني بكلية التربية جامعة المنيا وعددهم (٢٠) طالباً وطالبة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

« تطبيق أدوات البحث قبلياً: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار المعرفي إلكترونيًا، وتم الاستعانة بإحدى المعيدات مما لهن خبرة ببرنامج Indesign في ملاحظة الأداء المهاري، وتم تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات؛ لتحديد مستوى المتعلمين في موضوع التعلم.

« تنفيذ التجربة الأساسية: تم تنفيذ التجربة الأساسية من خلال استخدام استراتيجية تعليم الأقران المنظم، وقد مر تنفيذها بثلاث مراحل هي: الإعداد، والتطبيق، والتقييم، وتم تحديد الهدف من إتباع هذه الاستراتيجية قبل البدء في التنفيذ، وقد كان الهدف في الدراسة الحالية هو استخدام استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تدريس مقرر المشروع (٢) وبيان أثرها في: التحصيل المعرفي، الأداء المهاري لبعض مهارات برنامج Indesign، ومهارات حل المشكلات. فيما يلي عرض للمراحل:

#### • المرحلة الأولى- الإعداد: تشمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

« تهيئة الطلاب لاستخدام الاستراتيجية بتوضيح الهدف من اتباعها وكيفية تطبيقها وتحفيزهم على استخدامها؛ ذلك لأنها تتطلب دافعية عالية واستعداد من الطالب للقيام بتعليم أقرانه، وكذلك تقبل الأقران لزميلهم عندما يقوم بتعليمهم. وكلما كانت العلاقات الإنسانية قوية زادت قابلية الأقران للتعليم، كذلك تم تعريف الطلاب بالسلوكيات المقبولة لكل من القرين/ المعلم، والأقران/ المتعلمين قبل البدء في تنفيذ الاستراتيجية، وقد تركت الباحثة وقت للمتعلمين للتدريب على الاستراتيجية قبل ممارستها.

◀ تحديد مجموعات العمل، يقوم أستاذ المقرر بتحديد مجموعات العمل بناءً على قدرات ومهارات طلاب مجموعة الدراسة وذلك وفق اختيار تعليم الأقران ذو الاتجاه الواحد، حيث يُعطي أستاذ المقرر الفرصة للطلاب الأكثر تقدماً في مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت ليكونوا أقران/ معلمين.

◀ تحديد مسئوليات وأدوار أفراد كل مجموعة، يقوم أستاذ المقرر بتقسيم الموضوع الدراسي/ المهارة المطلوب تعلمها.

◀ تدريب الأقران/ المعلمين، يقوم أستاذ المقرر بتوضيح كيفية تعليم الأقران عملياً من خلال قيامه بدور القرين/ المعلم والطلاب أقران/ متعلمين، ويوضح كيفية الحصول على التعزيز الإيجابي وإجراءات تصحيح الخطأ، ثم يختار أستاذ المقرر أحد الطلاب ليكون قرين/ معلم على أن يكون باقي الطلاب أقران/ متعلمين ليقوم بعمل نموذج لتعليم الأقران، ويمدهم بالرجع اللازم.

◀ اختيار المواد التعليمية، والتي تتضمن ملفات PDF عن الكتاب الإلكتروني، وعناوين مواقع إلكترونية متاحة على شبكة YouTube لتعليم برنامج Indesign الإصدار السادس.

◀ إعداد أدوات التقييم، يقوم أستاذ المقرر بإعداد أدوات التقييم قبل بدء استخدام الاستراتيجية؛ وذلك للتعرف على مدى تحقيق الأهداف التي وضعها مسبقاً، وتشمل أدوات التقييم اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة أداء المتعلمين لمهارات برنامج Indesign، ومقياس مهارات حل المشكلات.

#### • المرحلة الثانية - التطبيق:

في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ الفعلي للاستراتيجية، حيث يقوم القرين/ المعلم بتوضيح عناصر المحتوى المراد تدريسه (معارف مرتبطة بالكتاب الإلكتروني ومهارات برنامج Indesign الذي يمكن استخدامه في إنتاج الكتاب الإلكتروني) مع استخدام الوسائل والأدوات التعليمية التي سبق اختيارها مسبقاً، وكذلك استخدام أدوات التقييم أثناء تنفيذهم العملي لمهارة معينة. استخدام القرين/ المعلم لإجراءات تصحيح الخطأ كلما احتاج الأقران/ المتعلمون لذلك.

#### • المرحلة الثالثة - التقييم:

للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية التي تم وضعها، والتي ترتبط بالتعلم المراد إحداثه لدى المتعلمين في الجانبين المعرفي والمهاري لبرنامج Indesign ومهارات حل المشكلات. وتشتمل مرحلة التقييم على تقييم مرحلي وتقييم نهائي:

التقييم المرحلي: يقوم القرين/ المعلم بمتابعة الأقران/ المتعلمين أثناء تدريسه (وجهاً لوجه) بتقييم استجاباتهم وتنفيذهم للمهام المرتبطة بأداء مهارات برنامج Indesign بالمعمل، و(إلكترونياً) يقيم القرين/ المعلم أداء الأقران/ المتعلمين للمهام التي يؤدونها وذلك من خلال موقع المجموعة على شبكة Facebook، ويتم ذلك وفق ما تدرب على استخدامه من أستاذ المقرر، ويقوم

أستاذ المقرر بتقييم القرين/ المعلم أثناء قيامه بدور المعلم، من حيث تعامله مع أقرانه، وإتقانه للمادة الدراسية، وإعطائه الرجوع والتعزيز لأقرانه، كما يقوم أستاذ المقرر بتقييم الأقران/ المتعلمين من حيث مدى تقبلهم لتدريس القرين/ المعلم وتعاملهم معه، ومدى صحة استجاباتهم وأدائهم للمهام المطلوبة.

التقييم النهائي: قام به أستاذ المقرر من خلال:

« تطبيق أدوات البحث (اختبار معرّف، بطاقة ملاحظة أداء المتعلمين لمهارات برنامج Indesign، مقياس مهارات حل المشكلات) تطبيقاً بعدياً؛ للتعرف على الفرق في التحصيل والمهارات.

« تسجيل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام حزم البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار السادس عشر، ثم تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة.

#### • نتائج الدراسة :

تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج (SPSS) الإصدار السادس عشر والإجابة عن أسئلة الدراسة.

#### • أولاً- الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

ما صورة استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج لتنمية الجانبين المعرفي والأدائي لبعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات في ضوء نموذج تصميم تعليمي مناسب؟

وقد أجابت الباحثة عن هذا السؤال من خلال عرض مراحل تنفيذ الاستراتيجية.

#### • ثانياً- الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:

ما أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية: التحصيل المعرفي، والأداء المهاري لمهارات إنتاج كتاب إلكتروني، ومهارات حل المشكلات؟

وللإجابة عنه تم التحقق من صحة الفرضيات التالية:

#### • اختبار الفرضية الأولى:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسط درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي والذي يوضح نتائجه جدول (٢) وذلك للاختبار الفرضية التي تنص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي"، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة في جدول (٢).

جدول (٢) اختبار (ت) مقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطا درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي للاختبار المعري (القيمة العظمى للاختبار = 44 درجة، ن = 20 متعلماً، درجة الحرية = 19)

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
القبلي	9.60	1.43	36.37	.000	دال	0.986	كبير
البعدي	29.80	3.16					

يتضح من الجدول (٢) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار المعري لصالح الأداء في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (36.37)، ومن ثم يتم قبول الفرض.

ونظراً إلى أن مفهوم الدلالة الإحصائية يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق بصرف النظر عن حجم أثر تلك الفروق (رشدي منصور، 1997)؛ فقد تم حساب حجم التأثير "مربع إيتا"، وبمقارنة النتائج الواردة في جدول (٢) بالجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير وجد أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.986).

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج والتي اعتمدت على تقديم القرين/ المعلم للمعلومات المرتبطة بالكتاب الإلكتروني للأقران/ المتعلمين أدت إلى فهم المعلومات، بالإضافة إلى التفاعل المباشر بين الأقران/ المتعلمين، والقرين/ المعلم من خلال المحاضرات وجهاً لوجه والمناقشات التي تمت من خلال موقع المجموعة على شبكة Facebook مع القرين/ المعلم بشكل متزامن أحياناً وغير متزامن في أحيان أخرى، والرجع والتعزيز الذي حصل عليه الأقران/ المتعلمون من القرين/ المعلم بعد كل نشاط، وتكليف الطلاب بتلخيص ما تم عرضه في المحاضرة، كل هذا كان له أثر إيجابي على التحصيل المعري. وقد تكون استراتيجية تعليم الأقران القائمة على التعلم المدمج قد وفرت بيئة تعلم وافقت تفضيلات طلاب عينة الدراسة وجعلتهم يحققون تقدماً أفضل مما لو كانت غير موافقة لتفضيلاتهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من محمود محمد الرنتيسي (٢٠١٥)، وعصام شوقي شبل وآخرين (٢٠١٢)، وأحمد جمعة إبراهيم (٢٠١١)، و Francisca (2011)، وChuan Yen & Yi Lee (2011)، وخلف الله (٢٠١٠)، (2008)، وحسني عوض، وأياد أبو بكر (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن التعلم الإلكتروني المدمج ساهم في تنمية معلومات الطلاب.

#### • اختبار الفرضية الثانية:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسط درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء

والذي يوضح نتائجه جدول (٣) وذلك لاختبار الفرضية التي تنص على: "يوجد فرق دال إحصائياً (0.05) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهارات برنامج Indesign الإصدار السادس لصالح التطبيق البعدي"، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة في جدول (٣).

جدول (٣) اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطا درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء (القيمة العظمى لبطاقة = 10 درجات، ن = 20 متعلماً، درجة الحرية = 19)

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
القبلي	1.3	.979	28.74	.000	دال	0.978	كبير
البعدي	7.65	1.42					

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.000) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح الأداء في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (28.74)، ومن ثم يتم قبول الفرض.

تم حساب حجم التأثير "مربع إيتا"، وبمقارنة النتائج الواردة في جدول (٣) بالجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير وجد أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.978).

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن استراتيجية تعليم الأقران القائمة على التعلم المدمج والتي اعتمدت على عرض القرين / المعلم مهارات برنامج Indesign أمام الأقران / المتعلمين وجهاً لوجه في معمل الكمبيوتر ومتابعة أداء الأقران / المتعلمين لأداء المهارة وتقديم الرجوع والتعزيز المناسبين، وهو ما أتاح التفاعل وجهاً لوجه، بالإضافة إلى رفع روابط مقاطع الفيديو المتاحة على شبكة YouTube التي تشرح أداء المهارات، وهو ما أتاح للقرين / المتعلم مشاهدتها مرات عديدة، واستفسار الأقران / المتعلمين عند مواجهة صعوبة في تنفيذ أى مهارة، بالإضافة إلى تكليف القرين / المتعلم بكتابة خطوات أداء كل مهارة يتعلمها كل هذا أدى إلى فهم المهارات وتطبيقها. وقد تكون استراتيجية تعليم الأقران القائمة على التعلم المدمج قد وفرت بيئة تعلم وافقت تفضيلات طلاب عينة الدراسة وجعلتهم يحققون تقدماً أفضل مما لو كانت غير موافقة لتفضيلاتهم.

وتوافق هذه النتيجة مع ما ورد في الأدبيات من أن التعلم المدمج يوفر الممارسة والتدريب في بيئة التعليم؛ مما يؤدي إلى إتقان المهارات العملية (ولاء صقر عبدالله، ٢٠١٤)، وتتفق مع نتائج دراسات كل من محمود محمد الرنتيسي (٢٠١٥)، وعصام شوقي شبل وآخرين (٢٠١٢)، التي أكدت نتائجها أن التعلم الإلكتروني المدمج ساهم في تنمية مهارات الطلاب، ودراسة عبير كمال عثمان

(٢٠٠٧) التي أكدت نتائجها على فاعلية استراتيجية التدريس بالأقران في تنمية الأداءات المهنية.

• اختبار الفرضية الثالثة:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسط درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات حل المشكلات والذي يوضح نتائجه جدول (٤) وذلك لاختبار الفرضية التي تنص على: الفرض الرابع الذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائياً (0.05) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي"، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة في جدول (٤).

جدول (٤) اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطا درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات حل المشكلات (الدرجة العظمى = 130 درجة، ن = 20 متعلماً، درجة الحرية = 19)

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
القبلي	93.95	9.33	6.97	0.000	دال	0.719	كبير
البعدي	1.0225E2	8.02					

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح الأداء في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (6.97)، ومن ثم يتم قبول الفرض.

تم حساب حجم التأثير "مربع إيتا"، وبمقارنة النتائج الواردة في جدول (٤) بالجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير وجد أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.719).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم عن طريق مواجهة مشكلات فعلية أثناء التدريب على أداء مهارات برنامج Indesign: مما أدى إلى تنمية مهارات حل المشكلات وفقاً للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Chuan Yen & Yi Lee (2011).

• توصيات الدراسة :

- ◀ نظراً لما أسفرت عنه نتائج الدراسة من أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني فإنه يوصى بتطبيقها مع طلاب الدراسات العليا من خلال حل أعضاء هيئة التدريس على استخدامها.
- ◀ نشر تطبيق استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج.

◀ عقد دورات تدريبية وورش عمل في كيفية تنفيذ التعلم المدمج باستخدام تعليم الأقران المنظم.

• **بحوث مقترحة:**

- ◀ دراسة فعالية استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج على متغيرات ونواتج تعليمية أخرى مثل تقدير الذات، والانغماس في التعلم.
- ◀ دراسة مدى تقبل طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج واتجاههم نحوه.
- ◀ دراسة العلاقة بين تعليم الأقران المنظم وتفضيلات المتعلمين.

• **المراجع :**

- إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٨). خطة لاستراتيجيات التعليم والتعلم وفقاً لمتطلبات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. جامعة حلوان: مركز ضمان الجودة.

- أحمد جمعة أحمد إبراهيم (٢٠١١). فعالية استخدام التعليم الخليط Blended Learning في تدريس اللغة العربية لتنمية التحصيل المعرفي والتطبيقات المهنية لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه، جامعة الأزهر: مجلة كلية التربية، ع ١٤٥، ج ١، ١١٥ - ١٦٦.

- أليسون ليتل جون وكريس بجلر (٢٠١٢). الإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج، ترجمة عثمان بن تركي التركي، وعادل السيد سرايا، وهشام بركات بشر حسين، الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع.

- آمال أحمد محمد محمود (٢٠١١). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، القاهرة: مجلة التربية العلمية، ١٤(٣)، ١١٢ - ١٧٣.

- إيمان محمد الغزو (٢٠٠٤). دمج التقنيات في التعليم إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة. دبي: دار القلم.

- باهر ادكيدك (٢٠١١). الدروس المستفادة من تجارب في التعليم المدمج في جامعة القدس وكلية العلوم التربوية: الإيجابيات والسلبيات والممارسات من منظور المعلمين والمتعلمين، جامعة القدس: كلية العلوم التربوية.

- جمال مصطفى عبد الرحمن الشرقاوي (٢٠١٢). تصميم استراتيجية مقترحة لتطوير التدريب المدمج في ضوء الشبكات الاجتماعية لتنمية مهارات تصميم ونشر المقرر الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا بكلليات التربية. جامعة المنصورة: مجلة كلية التربية، ٨١، ص ص ٥٤٥ - ٦٥٤.

- جمال مصطفى محمد مصطفى (٢٠٠٨). من صيغ التعلم الحديثة في التعليم الجامعي: التعلم المؤلف Blended Learning، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية جامعة الأزهر بالاشتراك مع المجلس القومي للرياضة: التعليم الجامعي: الحاضر، والمستقبل، في الفترة من ١٨ - ١٩ مايو.

- جمال سليمان عطيه (أغسطس ٢٠٠٤). فعالية استراتيجية التدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية جامعة عين شمس: مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٩٦.

- الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٩). توصيات المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل"، عدد خاص: المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية بالاشتراك مع كلية البنات - جامعة عين شمس، ٢٨ - ٢٩ أكتوبر.
- حسن الباتع عبد العاطي، والسيد عبد المولى السيد (٢٠٠٧). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم و إنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية بعنوان: تكنولوجيا التعليم والتعلم ونشر العلم ... حيوية الإبداع، في الفترة من ٥ - ٦ سبتمبر ٢٠٠٧ بمركز المؤتمرات جامعة القاهرة.
- حسن الباتع محمد عبد العاطي؛ محمد راشد المخيني (٢٠٠٩). أثر اختلاف نمطي التدريب (الدمج - التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية: مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، ٧٥ - ١٦٧.
- حسني عوض، وايد أبو بكر (٢٠١٠). اثر استخدام التعليم المدمج في تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة، فلسطين: مجلة العلوم التربوية، ١٣(٢)، ١٢ - ٢٠.
- حماده محمد مسعود إبراهيم (٢٠١١). أثر اختلاف بيئة التعلم ونمط التدريب في تنمية مهارات إعداد وإنتاج القوائم البيلوجرافية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية. جامعة الأزهر: مجلة كلية التربية، ع ١٤٥، ج ٢، ٨٥ - ١٥٨.
- داليا فاروق عبد الكريم (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية، العراق، جامعة الموصل: مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ٧(١)، ٢٢ - ٤٢.
- رشدي فام منصور (١٩٩٧، يونيو). حجم التأثير - الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧ (١٦).
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني": المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم، المملكة العربية السعودية، الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- عبد اللاه إبراهيم الفقي (٢٠١١). التعليم المدمج: التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة - التفكير الابتكاري، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الله محمد عبد الكريم المطوع، محمد سرحان الشمري (٢٠١١). التعليم الإلكتروني المدمج وأثره على مستوى التلقي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت: لجنة التأليف والتعريب والنشر.
- عبير كمال محمد عثمان (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية الأداءات مهارية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية جامعة حلوان. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عصام شوقي شبل؛ أشرف أحمد زيدان؛ منال عبد العال مبارز؛ سعيده عبد السلام خاطر؛ حنان محمد ربيع (أكتوبر ٢٠١٢). أثر التدريب المدمج في تنمية مهارات التعامل مع المثيرات البصرية المطبوعة والإلكترونية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مصر: مجلة العلوم التربوية، مج ٢٠، ع ٤٤، ج ٢، ١٤٧ - ٢١٧.

- عمرو جلال الدين حسين (٢٠٠٩). برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طلاب كليات المعلمين بالجامعات السعودية، القاهرة: جامعة الأزهر: مجلة كلية التربية، ع ١٤١، ج١، ١٦١ - ٢٠٦.
- عمرو جلال الدين أحمد علام (٢٠١٤ سبتمبر). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التدريب المدمج في تنمية مهارات تصميم القوائم البليوجرافية وتطويرها لدى أخصائي المكتبات بالمعاهد الأزهرية، رابطة التربويين العرب: مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع ٥٣، ج٢، ٢٠٥ - ٢٧١.
- محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠١٤). قراءات في المعلوماتية والتربية، القاهرة: الطوبجي للطباعة والنشر.
- محمد أحمد شاهين (٢٠١٣). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٣(٤)، ١ - ١٦.
- محمد جابر خلف الله (٢٠١٠). فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية بينها، ع ٨٢، ج٢، ٩١ - ١٦٨.
- \_\_\_\_\_ (٢٠١٣). النظرية الاتصالية Connectivism في التعليم بالشبكات الاجتماعية. تم استرجاعه من: <http://kenanaonline.com/users/azhargaper/topics/100139#http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/512864>
- محمد محمدي محمد مخلص (٢٠١٥، مارس). تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في التعليم المدمج والاستفادة منها في تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية، رابطة التربويين العرب: مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع ٥٩، ١٠٧ - ١٤٦.
- محمود محمد الرنتيسي (٢٠١٥، يناير). أثر استخدام التعليم المدمج والوسائط الفائقة على التحصيل المعرفي و اكتساب مهارات التصوير الرقمي لدى طلبة الصحافة بجامعة الأمة بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٣(١)، ١٨٣ - ٢٠٤.
- مركز زين للتعليم الإلكتروني (٢٠٠٨). المؤتمر الدولي الثاني "التعلم الإلكتروني وجودة التعليم والتدريب: ضمان الجودة.. ضمان المخرجات"، جامعة البحرين: مركز زين للتعليم الإلكتروني ٢٨ - ٣٠ أبريل.
- مصطفى جودت (٢٠١٥، ١١ مايو). بيئات التعلم المدمج Blended Learning Environments. تم استرجاعه من: <http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14433>
- منال البكري المتولي أحمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تعزيز مهارات التطريز اليدوي والكروشيه لطلاب الاقتصاد المنزلي. International Design Journal, Vol. 5, Issue 3, pp 1051-1057.
- نادر خليل أبو شعبان (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
- نجوان عبد الواحد القباني (٢٠١٠). تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم بكلية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ع ٣٤٤. تم استرجاعه من: <http://kenanaonline.com/users/drosama2010/downloads/38244>

- ولاء صقر عبد الله (٢٠١٤). التعلم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني: دراسة تحليلية. جامعة الوادي: مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ٧، ص ١٣ - ٢٠.

- وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠٠٧). اثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستجدات التكنولوجية التعليمية، مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣، (٢)، ٥٧- ١٧.

- Adams, J. (2010). A four-level model for integrating work and e-learning to develop soft skills and improve job performance. The IUP Journal of Soft Skills, 4(4), 48-68. Retrieved from <http://www.imagination.org/newmindsets/resources/fourlevel.pdf>
- Abramovici, M., Borilski, K. & Stekolschik, A. (2004): Blended Learning in Product design. Instructional Engineering and product design education conference, 2-3 September 2004. Retrieved from file:///C:/Users/ASA/Downloads/ds33\_016.pdf
- Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J. (2005). An Instructional model for web- based e- learning education with a blended learning process approach. British Journal of Educational Technology (BJET), 36(2), 217-235. Retrieved from [http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.14678535.2005.00454.x?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.14678535.2005.00454.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)
- Ausburn, L. J. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: an American perspective. Educational Media International, 41(4), 327-337. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/97875/>
- Carman, J. M.(2002). blended learning design: five key ingredients. Retrieved from <http://blended2010.pbworks.com/f/Carman.pdf>
- Chuan Yen, J., & Yi Lee, C. (2011). Exploring problem solving patterns and their impact on learning achievement in a blended learning environment. Journal of Computer & Education, 56(1), 138-195. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131510002332>
- Francisca, A. (2008). Blended learning and improved biology teaching in the Nigerian secondary schools. In Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science (WCECS), (pp.22-24). San Francisco: USA. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.148.7829&rep=rep1&type=pdf>

- Haung, R., & Zhou, Y. (2005). Designing blended learning focused on knowledge category and learning activities, case studies from Beijing normal university. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning* (pp. 296-310). New Jersey: JohnWiley&Sons. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.1948&rep=rep1&type=pdf>
- Heinze, A., & Procter, C. (2010). The significance of the reflective practitioner in blended learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2(2), 16-29. Retrieved from [http://usir.salford.ac.uk/8823/3/IJMBL\\_Vol\\_2\\_No\\_2\\_Paper\\_2.pdf](http://usir.salford.ac.uk/8823/3/IJMBL_Vol_2_No_2_Paper_2.pdf)
- Krause, K. (2008). *Blended Learning Strategy*. Griffith University, Document No. 0016252. Retrieved from [https://www.griffith.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/343641/Blended-Learning-Strategy-2009.pdf](https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/343641/Blended-Learning-Strategy-2009.pdf)
- Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). *Preparing for Blended e-Learning*. London and New York: Routledge. Retrieved from [https://books.google.com.eg/books?hl=ar&lr=&id=E86alztLbgQC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Littlejohn,+A.+%26+Pegler,+C.+\(2007\).+Preparing+for+Blended+e-Learning.+London:+Routledge.+Mackinght,+C.+\(2000\)+Teaching+Critical+Thinking+through+online+discussion.+Education+Quality,+2:+38-41&ots=YNlwaghiGU&sig=zQ7rkaH6v7WC9UM9sGIUlaS8Y28&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.eg/books?hl=ar&lr=&id=E86alztLbgQC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Littlejohn,+A.+%26+Pegler,+C.+(2007).+Preparing+for+Blended+e-Learning.+London:+Routledge.+Mackinght,+C.+(2000)+Teaching+Critical+Thinking+through+online+discussion.+Education+Quality,+2:+38-41&ots=YNlwaghiGU&sig=zQ7rkaH6v7WC9UM9sGIUlaS8Y28&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Milheim, W. D. (2006). Strategies for the design and delivery of blended learning courses. *Educational Technology*, 18(3), 99-105.
- Pereira, J. A., Pleguezuelos, E., Merí, A., Molina-Ros, A., Molina-Tomás, M. C., & Masdeu, C. (2007). Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy. *Medical Education*, 41(2), 189-195. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1111/j.1365-2929.2006.02672.x/>
- Picciano, A. (2009). Blending with purpose: the multimodal model. *Journal of the Research center of educational Technology*, 5(1), 4-14. Retrieved from <http://www.rcetj.org/index.php/rcetj/article/viewArticle/11>





## البحث الرابع :

أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر في تصويب بعض المفاهيم العلمية الخاطئة والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالملكة العربية السعودية

## إعداد :

د / عبد الرزاق سويلم همام  
استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد  
كلية التربية جامعة المنيا

## ” أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر في تصويب بعض المفاهيم العلمية الخاطئة والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالملكة العربية السعودية ”

د / عبد الرزاق سويلم همام

### • مستخلص البحث :

يهدف البحث الى التعرف على أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر في تصويب بعض المفاهيم العلمية الخاطئة والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالملكة العربية السعودية للتحقق من ذلك قام الباحث بأعداد كتيب للطلاب ودليل للمعلم لتدريس موضوع الأحماض والقواعد والأملاح باستخدام نموذج بوسنر، وكذلك اختبار لتصويب المفاهيم العلمية الخاطئة، ومقياس للتفكير العلمي . تم اختيار عينة البحث وتكونت من ( ٩٢ ) طالبا بالصف الأول الثانوي ، تم تقسيمهم الى مجموعتين ، المجموعة الضابطة تم التدريس لها باستخدام الطريقة المعتادة ، والمجموعة التجريبية تم التدريس لها باستخدام نموذج بوسنر . بعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق أدوات القياس على طلاب المجموعتين وقد أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في كل من تحصيل المفاهيم ، التفكير العلمي .

### *The Impact of Using Aposner Model Through Computer to Correct Some Misconception, Scientific Thinking in the Ten Grade's Students in the Kingdom of Saudi Arabia.*

#### Abstract :

The research aims to identify the impact of using a posner model through computer to correct some misconception, Scientific thinking in the ten grade's students in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this, the researcher prepared a Student Book, Teacher's Guide to teach the scientific concepts that are included in unit's subject and tests of Scientific Thinking, Scientific Concepts. A sample of the study research was chosen consists of 92 students in grade ten and the students were divided into two groups. The control group that was taught through using the usual method, and the experimental group that was taught the same unit through using a suggested program. At the end of teaching this unit, the researcher applied evaluation measures on the two groups that showed the superiority of the experimental group in developing scientific concepts, scientific thinking, in the ten grade's students in the Kingdom of Saudi Arabia.

### • المقدمة :

يعتمد تقدم المجتمعات على الجهود الخلاقة للأفراد المتميزين الذين يملكون إبداعات فكرية في شتى المجالات ، لذا فقد تميز العصر الحالي بالسرعة المطردة في الاكتشافات والاختراعات العلمية التي تراوحت بين النظريات المجردة والتطبيقات العلمية ذات الأثر الكبير على حياتنا ، وتبعا لهذا التغير وذلك النمو في المعرفة كان لا بد من حدوث تغير في التربية والتعليم والمناهج والمقررات الدراسية بل وفي بيئة ووسائل وأساليب التعلم وعلى الرغم من الإيمان بالتغيير

ووجوده بالفعل إلا أن هذا التغيير ما زال غير مواكبا لسرعة النمو المعرفي وتضجر المعلومات ( إبراهيم بسيوني ، ١٩٨٩ ) .

ولما كان من أهداف التربية العلمية تنمية قدرة المتعلم على التفكير السليم الذي يعتمد بشكل قوى على فهم واكتساب أساليب التفكير المختلفة والتي تؤدي بناء شخصيته من جميع النواحي (معري- مهاري - وجداني) حتى يصبح قادرا على حل المشكلات التي تواجهه ، لذا فقد اهتم علماء التربية وعلم النفس بطرح أساليب وتقنيات تعليمية متنوعة تجعل من المتعلم مفكرا وناقدا ، لا مجرد معلق أو ناقل للحقائق والمعلومات ، وهذا ما يتفق مع جوهر ثقافة المعايير القومية للتعليم في مصر ، والتي توصي بضرورة استخدام استراتيجيات تعليمية تليبي حاجات المتعلمين ، وتيسر خبرات التعلم الفعال ، وإشراك المتعلمين في حل المشكلات ، والتفكير العلمي والناقد والإبداعي ، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين ( وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣ ) .

لذا فأننا في حاجة ماسة الى استخدام فلسفات وأستراتيجيات ونماذج تدريسية قادرة على أمدادنا بافاق تعليمية واسعة ومتقدمة و تساعد طلابنا علىأثراء معلوماتهم وتعديل مفاهيمهم الخاطئة وتدريبهم على الأبداع وأنتاج الجديد والمختلف ، وهذا لا يأتي الا بوجود معلم متخصص يعطى طلبة الفرصة للمساهمة في وضع التعليمات وصياغتها وتجريبها ، وله القدرة على أبداع الأهتمام بأفكار الطلاب وأستخدام اساليب بديلة لتعديل التصورات الخاطئة ، ولعل من أهم النماذج والبرامج الموجهة لتعديل التصورات الختطة للمفاهيم العلمية لدى الطلاب نموذج بوسنر ( Posner ,1988 )

تنفيذ نموذج يعتمد على النظرية البنائية أساسا لها يقوم بتغير المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب وإكسابهم الفهم العلمي الصحيح .

أما فيما يتعلق باستخدام الكمبيوتر في التعليم ، فهو يعد امتدادا للتعلم المبرمج الذي صمم لجعل المتعلم له دور فعال في عملية التعلم بحيث يتقدم خطوة بخطوة نحو النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية ، وهذا ما لا يتحقق من خلال المادة المكتوبة أو بالألات التعليمية البسيطة والتي حققت نجاحاً محدودا في رفع مستوى تحصيل المتعلمين للعلوم أو في تحسين اتجاهاتهم نحو العلوم ، وعندما تحول التعليم إلى استخدام الكمبيوتر سجل تحسنا جوهريا في تحصيل المتعلمين وتنمية تفكيرهم واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية المختلفة ( Beaver & et al , 2001 ) .

وقد لاحظ الباحث من خلال عملة مستشارا لتدريس العلوم بمدارس السعد الأهلية في المملكة العربية السعودية ، أن الطلاب يجدون صعوبة في تعلم المفاهيم العلمية، وأن لديهم تصورات خاطئة للعديد من المفاهيم العلمية ويبنون

عليها خبراتهم اللاحقه مما دفع الباحث للقيام بالبحث الحالى للتعرف على أثر استخدام نموذج بوسنر للتغير المفاهيمى فى تصويب بعض المفاهيم الخاطئة فى مادة الكيمياء والتفكير العلمى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

#### • مشكلة البحث :

فى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى :  
ما أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر فى تصويب بعض المفاهيم العلمية الخاطئة والتفكير العلمى لدى طلاب الصف الأول الثانوى بالمملكة العربية السعودية ؟

ويتضرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

◀ ما أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر فى تصويب بعض المفاهيم العلمية الخاطئة لدى طلاب الصف الأول الثانوى بالمملكة العربية السعودية ؟

◀ ما أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى طلاب الصف الأول الثانوى بالمملكة العربية السعودية ؟

◀ ما نوع العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب الذين تم التدريس لهم وفق نموذج بوسنر فى القياس البعدى لأختبار تصويب المفاهيم الخاطئة وأختبار مهارات التفكير العلمى ؟

#### • أهداف البحث :

يهدف البحث الى :

◀ معرفة أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر فى تصويب بعض المفاهيم العلمية الخاطئة المتضمنة بوحدة ( الأحماض والقواعد والأملاح ) لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم من طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة المعتادة

◀ معرفة أثر استخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر تنمية مهارات التفكير العلمى لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم من طلاب المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة المعتادة

◀ التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب فى أختبار تصويب المفاهيم الخاطئة ودرجاتهم فى أختبار مهارات التفكير العلمى فى القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية.

#### • فروض البحث :

للإجابة عن تساؤلات البحث يضع الباحث الفروض التالية موضع الاختبار :  
◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ( تدرس باستخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر ) ودرجات أفراد المجموعة الضابطة ( تدرس بالطريقة المعتادة ) فى القياس البعدى لأختبار تصويب المفاهيم العلمية الخاطئة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ( تدریس باستخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر) ودرجات أفراد المجموعة الضابطة ( تدریس بالطريقة المعتادة ) في القياس البعدي لمهارات التفكير العلمي لمصالح أفراد المجموعة التجريبية .

◀ توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لا اختبار تصویب المفاهيم العلمية الخاطئة واختبار مهارات التفكير العلمي .

#### • أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي في ما يلي :

◀ مساعدة معلمي العلوم على اختيار أساليب تدریسية تفيد في تصحيح المفاهيم العلمية الخاطئة وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب باعتبار أن ذلك هدفا مهما من أهداف تدریس العلوم .

◀ الكشف عن فاعلية التدریس باستخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم .

◀ تحسين المقررات الدراسية المقدمة للطلاب وذلك بإعادة صياغتها بطريقة نموذج بوسنر وعرضها بنظام Power Point من خلال الكمبيوتر ، ولتخفيف العبء على المعلم ولمسايرة الاتجاهات الحديثة في استخدام التكنولوجيا في التعليم .

◀ تقديم بعض الاختبارات التي تتناسب ومستوى نضج طلاب المرحلة الثانوية مثل اختبار تصویب للمفاهيم العلمية الخاطئة المتضمنة بوحدة ( الحموض والقواعد والأملاح ) واختبار لمهارات التفكير العلمي ، والتي قد يستفيد منها واضعي الاختبارات .

#### • حدود البحث :

سوف يقتصر البحث الحالي على :

◀ عينة من طلاب الصف الأول الثانوی بمدارس السعد الأهلية بمدينة الخبر - المملكة العربية السعودية .

◀ وحدة ( الحموض - القواعد - الأملاح ) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوی بالمملكة العربية السعودية .

◀ استخدام نموذج بوسنر للتغير المفاهيمي من خلال الكمبيوتر في تدریس وحدة الدراسة .

◀ قياس المتغيرات التابعة التالية :

✓ المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة ( الحموض - القواعد - الأملاح ) .

✓ مهارات التفكير العلمي .

◀ نتائج البحث محددة بالعينة وزمان ومكان إجراء البحث.

• أدوات البحث :

◀ دليل الطالب عبارة عن قرص مبرمج ( C.D ) يتضمن وحدة ( الحموض والقواعد والأملاح ) بعد إعادة صياغتها باستخدام نموذج بوسنر ( من إعداد الباحث ) .

◀ دليل للمعلم لتدريس وحدة ( الحموض والقواعد والأملاح ) باستخدام نموذج بوسنر من خلال الكمبيوتر ( من إعداد الباحث ) .

◀ اختبار تصويب المفاهيم العلمية الخاطئة المتضمنة بوحدة الدراسة ( من إعداد الباحث ) .

◀ اختبار لمهارات التفكير العلمي ( من إعداد الباحث ) .

• مصطلحات البحث :

• نموذج بوسنر :

يعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنه نموذج للتعليم والتعلم يعتمد فيها طلاب الصف الأول الثانوى عند دراستهم لوحدة ( الأحماض والقواعد والأملاح ) على أنفسهم وتتيح لهم الفرص للتجريب والتساؤل والإجابة على التساؤلات والاستفادة مما يتعلمه في استبدال المفهوم العلمى الخاطئ بالمفهوم العلمى الصحيح الذى يتفق والمبادئ العلمية ، ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية (التكامل - التمييز - التبديل - التجسير المفاهيمى )

• التدريس بالكمبيوتر :

يعرف إجرائيا بأنه استخدام الطالب بعض الأقراص المدمجة ( C. D ) والتي تضمن وحدة ( الأحماض والقواعد والأملاح ) بعد إعادة صياغتها وفقا لنموذج بوسنر البنائى والتي يتم عرضها بنظام البوربوينت ( Power Point ) .

• المفاهيم العلمية :

يعرف إجرائيا بأنه اسم أو لفظ أو رمز يعطى لأفكار رئيسية مجردة تعبر عن خصائص مشتركة لمجموعة من المواقف والأشياء التى يدرسها طلاب الصف الأول الثانوى ( الأحماض والقواعد والأملاح ) باستخدام نموذج بوسنر البنائى من خلال الكمبيوتر .

• التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية:

تعرف إجرائيا بأنها تصورات ومعلومات ومعارف توجد فى البنية المعرفية لدى طلاب الصف الاول الثانوى لا تتفق مع المعرفة العلمية الصحيحة المتضمنة بوحدة ( الأحماض والقواعد والأملاح ) ، والتي يعبر عنها طلاب الصف الأول الثانوى عند أدائهم للأختبار القبلى .

• التفكير العلمى :

يعرف إجرائيا بأنه نشاط عقلى منظم يستخدم فيه طالب الصف الأول الثانوى مجموعة من المهارات ( تحديد المشكلة - فرض الفروض - اختبار صحة

الفروض - تفسير البيانات - التعميم ) وذلك للوصول إلى حل مشكلة معينة أو لتعلم بعض الأشياء ومعالجة بعض المواقف .

• **الإطار النظري والدراسات السابقة :**

سوف يتم في هذا الجزء تناول كل من التصورات الخاطئة للمفاهيم - نموذج بوسنر البنائي - الكمبيوتر في التعليم

• **أولاً: التصورات الخاطئة للمفاهيم :**

يعتمد المتعلم في فهمة للمفاهيم الجديدة على ما لديه من مفاهيم سابقة في بنيته المعرفية وأذا ما حدث عدم أنسجام بين تلك المفاهيم وبين ما توصل اليه العلماء تكونت لديه المفاهيم الخاطئة او التصورات الخاطئة ( misconception ) ، وهذا المصطلح يستخدم للتمييز بين المعتقدات التي لدى المتعلم والأفكار التي تجد قبولا لدى مجتمع العلماء ، بحيث يعبر عن المعرفة التي يمتلكها المتعلم والمنبثقة من خبرة الشخصية والمختلفة عن رؤية العلماء ( زيتون ، ١٩٩٢ ) .

ويستخدم مصطلح التصورات الخاطئة لوصف التفسير غير المقبول وليس بالضرورة خطأ لمفهوم ما لدى المتعلم بعد مرورة بنشاط تعليمي معين ( الخليلي ، ١٩٩٦ ) .

• **خصائص التصورات الخاطئة :**

يشير كل من كلبورن ( colburn , 1998 ) و ( صبرى وتاج الدين ، ٢٠٠٠ ) و (أمال البيارى ، ٢٠١٢ ) الى عدد من خصائص التصورات الخاطئة منها :

◀ التصورات الخاطئة منطقية من وجهة نظر المتعلم وغير منطقية من وجهة نظر العلم العلماء .

◀ تتكون التصورات الخاطئة نتيجة مرور المتعلم بخبرات غير صحيحة واكتساب معلومات غير دقيقة علميا .

◀ تحتاج لوقت كبير في بنائها لذا فإنها تحتاج لوقت وجهد للتخلص منها .

◀ تؤثر التصورات الخاطئة سلبيا على تعلم المفاهيم الجديدة .

◀ تتكون التصورات الخاطئة لدى المتعلم من العديد من المصادر منها :

✓ تصورات المتعلم وخبراته السابقة

✓ ما يقدمه المعلم من أفكار ومعلومات خاطئة .

✓ ما يستخدمه المعلم من التشبيهات والأمثلة التي تحمل أفكار خاطئة عن غير قصد .

✓ ما يسمله محتوى المنهج من افكار ومعلومات غير دقيقة .

◀ لا يدرك المتعلم التصورات الخاطئة لديه الا عندما يقوم بأختبارها .

بينما يرى كل من ( Fisher , 1985 ) و ( Novak . 2002 ) أن خصائص

التصورات الخاطئة هي مقاومتها للتغير، تماسكها وثباتها ، تغلغلها في البيئة المعرفية للمتعلم ، صعوبة التخلص منها بطرق التدريس التقليدية .

ويتطلب بناء وإعادة بناء المعنى لدى المتعلم قيامة بشكل نشط بالتجسير بين المعرفة الجديدة والمعرفة الموجودة في بنيتة المعرفية ، فالتعلم ذو المعنى يتطلب قيام المتعلم ببناء الأبنية المعرفية المتكاملة التي تشمل المعرفة المتوفرة لدى المتعلم وخبراته ومفاهيمه الجديدة وغير ذلك من معلومات ضرورية ( Tsai , 2000 ) .

من خلال الخصائص السابقة للتصورات الخاطئة يتضح ان الطلاب بعض تتكون لديهم تصورات خاطئة عن المفاهيم العلمية التي يدرسونها وتلك المفاهيم تؤثر سلبا على فهم واستيعاب المفاهيم الجديدة، من هنا كانت الحاجة لاستخدام أساليب لتشخيص التصورات الخاطئة مثل المقابلات الأكلينيكية ، المحاكاة بالكمبيوتر : المناقشة الصفية واستخدام الأسئلة المفتوحة ، الأختبارات القبلية ، الخرائط المفاهيمية ، وتحليل بناء المفهوم .

وتلك هي الخطوة الأولى للبحث عن تعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب بعدها يأتي الدور على استخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية لها القدرة على تعديل تلك التصورات الخاطئة ومن تلك النماذج نموذج بوسنر البنائي للتغيير المفاهيمي .

#### • ثانيا : نموذج بوسنر البنائي للتغيير المفاهيمي :

استطاع بوسنر Posner وستريك Strik وهيوسن Hewson وجيروتزج Gertzson في جامعة كورنيل بأمريكا بلورة وتنفيذ استراتيجية تعتمد على الفلسفة البنائية ، عرفت باسم استراتيجية بوسنر حاولت أن تصنف بوضوح الأبعاد المادية للإجراءات التي يتم عن طريقها تغيير مفاهيم الناس المركزية من مجموعة مفاهيم إلى مجموعة أخرى غير متفقة مع الأولى .

وقد وضع بوسنر posner وآخرون نظريتهم التي حاولت توضيح كيف " أن المفاهيم المركزية والتنظيمية لدى الناس تتغير من مجموعة مفاهيم إلى مجموعة أخرى غير متلائمة مع المجموعة الأولى واقترحوا نوعين من التغيير المفهومي هما " الاستيعاب " وهو ما يصف عملية استخدام الطلاب للمفاهيم القائمة للتعامل مع الظواهر الجديدة ، و " التأقلم " Accommodation وهو ما يصف لحظة عندما يجب على الطالب أن يستبدل أو يميز مفاهيمه المركزية ( Posner et al., 1982 ) .

#### • تعريف استراتيجية بوسنر :

عملية يتم من خلالها استبدال الفهم الخطأ الموجود لدى الفرد بالفهم العلمي الصحيح الذي يتوافق مع المبادئ العلمية باتباع عدد من الاستراتيجيات وهي ( التكامل والتمييز والتبديل والتجسير المفاهيمي ) ( Posner et al., 1982 )

يقول ( بوسنر posner وآخرون ) أن مفاهيم المرء المركزية هي ناقلات يصبح من خلالها مجال معين من الظواهر مدركا ( مفهوما ) ومثل هذه المفاهيم يكن ربطها بالتجارب والخبرات السابقة والخيالات أو النماذج Models التي تجعلها

تظهر على أنها بديهياً واضحة وأن كلمة ناقلات استيعادية والخيالات والنماذج Models تتعلق بأشياء معينة ، فإننا إذا أردنا فهم مفهوم ما بامتلاك صورة ذهنية ، وهذا مرتبط بالحديث عن الخيالات والنماذج ، إذن فإن التصورات والصور وغيرها يفترض أن تكون متعلقة بالأشياء والعمليات المادية ذات العلاقات أو بأشكال لنماذج مادية تمثل الحقيقة ( Sten house , 1988 )

وقد ركز ( بوسنر posner وآخرون ) على التأقلم Accommodation ممنوع من التغيير المفهومي ولحدوث هذا النوع من التغيير اقترحوا توافر أربعة شروط هي: ( Dagher ، ١٩٩٢ )

◀ عدم الرضا عن المفاهيم الحالية.

◀ أن المفاهيم الجديدة مدركة.

◀ أن تكون المفاهيم الجديدة مثمرة مما يتيح التوسع.

◀ أن تكون المفاهيم الجديدة معقولة.

• مراحل نموذج بوسنر :

اقترح بوسنر Posner نموذجا يقوم على تغيير المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين حول موضوع ما ، وفي المقابل إكسابهم فهما علميا سليما (الكرش ، ١٩٩٧).

ويتم ذلك من خلال مرحلتين متباعدتين هما : (صباريني والخطيب ، ١٩٩٤)

◀ مرحلة استكشاف أنماط الفهم الخاطئ لدى الفرد .

◀ مرحلة استخدام أسلوب للمعالجة ، وإستراتيجية مناسبة لتقديم الفهم العلمي السليم وذلك عن طريق :

✓ أولاً: تنمية قدرة الفرد على تمييز المفهوم الجديد بشكل واضح ومعقول وذي فائدة وقد عرفتهذه المرحلة بالمرحلة "التمثيل Assimilation" .

✓ ثانياً : تحقيق عملية القبول للفرد للمفهوم الجديد بشكل كامل ، وذلك من خلال مقايضة المفهوم الجديد بالمفهوم القديم عن طريق رفع قيمة المفهوم الجديد على حساب إنقاص قيمة المفهوم القديم وقد قام كل من ويست وبانيز West & Pines بتطوير نموذج بوسنر Posner للتغيير المفهومي ، وتم وضع ثلاث مراحل لعملية التغيير المفهومي هي : (الكرش ، ١٩٩٧)

◀ مرحلة الإدراك Awareness : وتتمثل في إدراك المتعلم بأن لديه فهما غير سليم لظاهرة ما .

◀ مرحلة عدم الاتزان Disequilibrium : وتتمثل في المرحلة إلي يتم فيها مقارنة المفهوم الجديد بالمفهوم السابق غير السليم ، بسبب تعارض المفهومين ، وما يترتب عليه من خلاف مفهومي لدى المتعلمين .

◀ مرحلة إعادة الصياغة Reformulation : وتتمثل في تشكيل البنية الجديدة السليمة للمفاهيم وطرح المفاهيم البديلة .

واستطاع بوسنر Posner وستريك Strik وهيوسن Hewson وجيروونز Gertzon في جامعة كورنيل بلورة وتنفيذ استراتيجية تعتمد على الفلسفة البنائية ويتألف هذا النموذج من خمسة مراحل كما يأتي: (الخليلي، ١٩٩٦)

◀ تنظيم التدريس بحيث يركز المعلم على تشخيص التصورات البديلة عند الطلاب .

◀ اثاره التعارض المعرفي عند التعلم عن طريق اعطاء الطلاب مهمات تؤدي إلى هذا التعارض في البنية المعرفية عند المتعلم .

◀ تطوير استراتيجيات لمعالجة التصورات البديلة لدى الطلاب.

◀ مساعدة الطلاب على استيعاب المحتوى العلمي عن طريق عرضه بأشكال مختلفة لفظيا ، أو بالتجريب العلمي الصحيح ، أو تساعدهم في ترجمه المعرفة من شكل لآخر .

◀ تطوير برامج تقويم مناسبة تساعد المعلم على التحقق من استبدال المفاهيم الخاطئة بالمفاهيم الصحيحة لدى الطلاب .

ويرى بوسنر وزملائه أن دور المعلم الذي يتبع المنحى البنائي يتمثل بالدورين الآتيين:

◀ الدور الأول: أن يتخذ موقف المعلم الخصم المنطقي ، وليس خصما للطالب، بل للأخطاء في الفهم والتفكير.

◀ الدور الثاني: أن يلعب دور النموذج للمفكر العلمي ، ومن مظاهر هذا النموذج السعي الدائم نحو اكتشاف الاتساق بين المعتقدات والنظريات والدلائل التجريبية ، والسعي نحو الاقتصاد في المعتقدات ، والشك في النظريات ، والتقدير للاختلافات في النتائج وما إذا كانت هذه الاختلافات تتفق مع النظرية .

وقد تناولت العديد من الدراسات نموذج بوسنر ودوره في تعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب والتي اثبتت فاعلية النموذج في تعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب منه دراسة ( الزعانيين ، ٢٠١٠ ) ، ( البلعاوي ، ٢٠٠٩ ) ، ( العليمات ، ٢٠٠٨ ) ، ( السيد ، ٢٠٠٨ ) ، ( الباوي وخاجي ، ٢٠٠٦ ) ، ( بلعربي وناجي ، ٢٠٠٤ ) و ( محمد ، ٢٠٠٠ )

#### • شروط استخدام المعلم لنموذج بوسنر :

ينبغي أن يراعى المعلم ما يلي :

◀ يعطى اهتماما لأن تكون الخبرات الحسية المقصودة تعلمها مدعومة بالنماذج التي يمكن فحصها وتناولها باليد والقابلة للفك والتركيب أو غيرها من المواد والأدوات المناسبة والمتاحة له .

- ◀ ينظم مجموعة من الأنشطة الحسية المباشرة ذات الصلة بالمفهوم ، لتوفير الخبرات التعليمية التي تثير لديهم الرغبة في البحث والاستقصاء .
- ◀ يعطى المتعلم الوقت الملائم لكي يقوم بعملية الاكتشاف ومواجهة المشكلات المتعلقة بالمفهوم المراد تعلمه ، على أن يقوم بتشجيعه للوصول إلى الحل بنفسه .
- ◀ يراعي التدرج عند تقديمه لمشكلات ذات تراكيب جديدة ، حتى يستطيع المتعلم التوصل إلى حلول عن طريق استخدام الأسلوب العلمي للتفكير ، ومهارات عمليات العلم الأساسية .
- ◀ يوازن بين ما يواجهه لمتعلم من أسئلة تثير لديهم القدرة على التركيز والفهم وأخرى تثير لديهم القدرة على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم .
- ◀ يطلب من المتعلم إعطاء تفسيرات لنتائج وتنبؤاته سواء كانت صحيحة أو خاطئة .
- ◀ يتقبل أخطاء المتعلم ولا يعنفه عليها ، حيث أن حدوث الأخطاء أمر طبيعي في عملية التعلم ، وعليه أن يقوم بتوجيهه لتصحيحها بنفسه أو إرشاده إلى كيفية التوصل إلى الإجابة الصحيحة .
- ◀ يساعد المعلم إدراك العلاقة بين المفاهيم والمهارات مما يساعده على تكامل مألديه من معرفة سابقة وما اكتسبه من معلومات جديدة عن طريق المشيرات التي تعمل على استثارته .
- ◀ يشجع المتعلمين على التعاون والعمل الجماعي من خلال تقسيمهم إلى مجموعات عمل صغيرة ، على أن تحوى كل مجموعة مستويات دراسية مختلفة .
- ◀ يوجه المتعلمين إلى تطبيق ما تعلموه من خبرات جديدة في حياتهم العملية .

#### • ثالثا الكمبيوتر في التعليم :

يعد الكمبيوتر من مستحدثات تكنولوجيا التعليم ، والذي صمم لجعل المتعلم له دور فعال في العملية التعليمية ، كما أن استخدامه يساعد في زيادة القدرة على الاعتماد على النفس بالإضافة إلى الأدوار الأخرى في التدريب والتمارين ، الألعاب التعليمية ، المحاكاة ، لغة الحوار ( Smith , 1994 ) ، ( Beaver , 2001 ) .

كما أن استخدام الكمبيوتر في التعليم يؤدي إلى زيادة تحصيل العلوم ، كما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ( Martin & et al , 1997 ) .

كما للكمبيوتر دور هام في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو ما يتعلمه الطلاب ، وهذا ما أكدته دراسة ( بتترافن ، ٢٠٠٠ ) ، حيث توصلت الدراسة إلى أن استخدام الأقراص المدمجة أدى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو بعض المشكلات البيئية ( Peter Raven , 2000 )

كما أوضحت دراسة كل من سميث ( Smith , 1994 ) ، مكولوجين ( McIoughlin , 1999 ) أن استخدام الكمبيوتر أدى إلى حل الكثير من المشكلات الشخصية للطلاب مثل القدرة على الاستذكار، والتفاعل مع الآخرين، والوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات .

مما سبق يتضح أن استخدام الكمبيوتر في التعليم يؤدي إلى :  
◀ إمكانية عرض المادة بأسلوب جذاب وشيق للطلاب مما يزيد من فترات واستعدادات الطلاب للتعلم .  
◀ يمكن إعادة وتكرار عرض المادة العلمية حسب رغبة الطلاب وقدراتهم على التعلم ( مراعاة الفروق الفردية في التعلم ) .  
◀ يعالج عملية الإعداد الغير جيد للمعلمين .  
◀ تزيد عملية الاهتمام بإعداد المادة العلمية من خلال الكمبيوتر ، خطوة خطوة مما يسهل على الطلاب عملية التعلم .

#### • أدوات البحث وإجراءاته :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروض اتبعت الإجراءات التالية : -

#### • أولاً : إعداد أدوات البحث :

#### • اختيار المحتوى العلمي :

اختار الباحث وحدة ( الأحماض والقواعد والأملاح ) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى بالمملكة العربية السعودية ويرجع الاختيار إلى الأسباب التالية :

◀ تتضمن الوحدة العديد من المفاهيم المجردة والتي يصعب على الطلاب تعلمها وفهمها .

◀ تحتوي على العديد من التجارب العملية والتطبيقات التي تمكن الطلاب من اكتساب مهارات التفكير العملي .

◀ تتضمن الكثير من الموضوعات ذات الأهمية في حياة الإنسان وتؤثر عليه تأثير مباشر .

◀ تتيح موضوعات الوحدة الفرصة أمام كل من المعلم والمتعلم في ابتكار وتصميم العديد من التجارب العلمية البديلة للتجارب المتضمنة بالكتاب المدرسي .

#### • إعداد دليل الطالب :

قام الباحث بإعداد دليل للطالب في صورة قرص مبرمج ( C.D ) يتضمن وحدة الدراسة بعد إعادة صياغتها وفقاً لنموذج بروسنر ويشمل :

◀ عنوان الدرس

◀ أنشطة مرحلة التكامل

◀ أنشطة مرحلة التمييز

- ◀ أنشطة مرحلة التبديل
- ◀ أنشطة مرحلة التجسير المفاهيمي
- ◀ التقويم

بعد ذلك تم عرض دليل الطالب على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي وإجراء التعديلات المناسبة ، وبعد إجراء التعديلات أصبح دليل الطالب في صورته النهائية (ملحق (١)) .

• إعداد دليل المعلم :

تم إعداد دليل المعلم ليكون بمثابة المرشد والموجه له في أداء مهمته ويقدم له الإرشادات التي تساعد في تحقيق أهداف تدريس وحدة ( الأحماض والقواعد والأملاح ) باستخدام نموذج بوسنر البنائي.

وقد احتوى دليل المعلم على :

◀ المقدمة وتتضمن بعض المعلومات للمعلم عن نموذج بوسنر البنائي وما يراعيه عند استخدامها .

◀ الأهداف العامة لتدريس وحدة الدراسة .

◀ الخطة الزمنية لتدريس وحدة الدراسة .

◀ صياغة دروس الوحدة باستخدام نموذج بوسنر البنائي وتضمن الدرس ما يلي:

- ✓ عنوان الدرس
- ✓ الأهداف السلوكية للدرس
- ✓ الأدوات والوسائل اللازمة
- ✓ مرحلة التكامل
- ✓ مرحلة التمييز
- ✓ مرحلة التبديل
- ✓ مرحلة التجسير المفاهيمي
- ✓ مرحلة التقويم

وقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي وإجراء التعديلات المناسبة ، وبعد إجراء التعديلات أصبح دليل المعلم في صورته النهائية صالحا للاستخدام (ملحق (٢)) .

• إعداد اختبار تصويب المفاهيم العلمية الخاطئة :

اتبع في إعداده الخطوات التالية :

• تحديد المفاهيم :

◀ تحديد المادة العلمية موضوع البحث وتحديد المفاهيم العلمية الواردة فيها .

◀ تحديد وحدة ( الأحماض والقواعد والأملاح ) ، حيث استخدم الباحث المفهوم Concept العلمي كوحدة للتحليل وتأثيره مرة واحدة حتى إذا تكرر أكثر من مرة . بعد ذلك قام الباحث بعرض قائمة المفاهيم على لجنة من

المحكمين ، ونتيجة لذلك تم الاتفاق على ( ١٠ ) مفهوماً بعد استبعاد قسماً منها لوقوعها ضمن مجال مفاهيم اشمل ، ملحق ( ٣ )

• **تشخيص المفاهيم العلمية ذات الفهم الخاطئ .**

تم تشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى الطلبة على مرحلتين :  
 « الاستعانة بالمختصين : قام الباحثان بعرض قائمة بأسماء المفاهيم المتفق عليها من قبل الخبراء والتي تغطي المنهج المعد للتجربة على عينة من الاختصاصيين التربويين في مادة العلوم ومدرسي المادة الذين يقومون بتدريس الموضوعات الواردة في دراسة البحث الحالي ، وقد طلب الباحث منهم ان يحددوا المفاهيم التي يتكرر الخطأ فيها من قبل الطلاب بنسب عالية ، وتم اخذ نسبة اتفاق ٨٠ ٪ فأكثر ، حيث بلغت المفاهيم ذات الفهم الخاطئ ( ١٠ ) مفهوماً .

« إعداد اختبار لتحديد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ : تم إعداد اختبار لتحديد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ من نوع اختيار من متعدد ذات أربعة بدائل ، وتضمن الاختبار ( ٣٠ ) فقرة تقيس كل ثلاث فقرات متتالية مفهوماً علمياً واحداً .

• **الهدف من الاختيار :**

يهدف إلى قياس تحصيل وتصويب طلاب الصف الأول الثانوى للمفاهيم الخاطئة المتضمنة بوحدة ( الأحماض - القواعد - الأملاح ) .

• **صياغة مفردات الاختبار :**

بعد صياغة مفردات الاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من صدق مفردات الاختبار وصحتها العلمية ووضوحها وشمولها للموضوعات المتضمنة في وحدة ( الأحماض والقليويات والأملاح ) وأنتمائها الى المفهوم المحدد وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء آراء المحكمين واصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (٣٠) فقرة ذات أربعة بدائل اختيارية بينها بديل واحد صحيح أما باقي البدائل فتمثل أفكاراً خاطئة حول المفهوم الذي تقيسه الفقرة . وورغبة من الباحث في تحديد أسباب ومبررات اختيار الطالب للبديل فقد تم تزويد كل فقرة اختباريه جزء مفتوح يذكر فيه الطالب سبب اختيار هذا البديل . ملحق ( ٣ )

• **التجربة الاستطلاعية للاختبار :**

تم تطبيق الصورة النهائية للاختبار على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى ليست عينة البحث وذلك لحساب الثوابت الإحصائية .

• **ثبات الاختبار :**

بلغ معامل الثبات حوالي ٠.٨٤ وهي قيمة عاليه المعنوية مما يدل على أن الاختبار على درجة عاليه من الثبات .

- **صدق التجانس الداخلي :**  
تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مستوى من الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد وجد أن معاملات الارتباط هي (٠.٧٧) للتذكر، (٠.٧٥) للفهم، (٠.٧٢) للتطبيق وهي قيم ذات دلالة إحصائية عالية مما يدل على صدق مفردات الاختبار .
- **معاملات السهولة والصعوبة :**  
تراوحت معاملات السهولة بين (٠.٢١ - ٠.٨٢) ومعاملات الصعوبة (٠.١٨ - ٠.٧٦) وهي قيم مقبولة ومناسبة .
- **زمن الاختبار :**  
وجد أن الزمن اللازم لإجابة ٧٥٪ من الطلاب على جميع مفردات الاختبار حوالي (٤٠) دقيقة، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحا للاستخدام والتطبيق .
- **اختبار مهارات التفكير العلمي :**  
يهدف الاختبار إلى قياس مدى تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي أثناء دراستهم لوحدية (الأحماض - القلويات - الأملاح) باستخدام نموذج بوسنر البنائي من خلال الكمبيوتر .
- **خطوات بناء الاختبار :**
  - ◀ الاطلاع على بعض الاختبارات الخاصة بقياس مهارات التفكير العلمي .
  - ◀ تحديد مهارات التفكير العلمي : قام الباحث بتحديد مهارات التفكير العلمي المكونة للاختبار وهي ( تحديد المشكلة - فرض الفروض - اختيار صحة الفروض - تفسير البيانات - التعميم ) .
- **صياغة مفردات الاختبار :**  
تم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد وقد روعي عند صياغة المفردات ما يلي :
  - ◀ بالنسبة لمقدمة السؤال : تقدم للطالب مشكلة أو عبارة ناقصة وتجب عليها الاستجابات التي تلي المقدمة، وتقدم للطالب كل البيانات اللازمة لاختبار الاستجابة الصحيحة .
  - ◀ بالنسبة للاستجابات : يلي مقدمة السؤال أربعة استجابات روعي فيها الطول المتجانس للاستجابات، وسهولة الفهم والبعد عن الغموض، وأن تكون الاستجابات الغير صحيحة محتملة الصواب من جانب الطالب .
  - ◀ تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٠) مفردة تقيس المهارات الفرعية للتفكير العلمي تم عرضها على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية الاختبار للتطبيق من حيث ملاءمة الاختبار لمستوى الطلاب،

مناسبة الاختبار لقياس مهارات التفكير العلمي ، صلاحية كل مفردة لقياس المهارة العلمية المراد قياسها . وقد قام الباحث بأجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين واصبح الاختبار مكون من (٢٠) مفردة ، وبذلك تم التأكد من صدق الاختبار للتطبيق ملحق ( ٤ )

جدول (١) توزيع مفردات اختبار التفكير العلمي

المهارات	تحديد المشكلة	فرض الفروض	اختبار صحة الفروض	تفسير النتائج	التعميم	المجموع
عدد الأسئلة	٤	٤	٤	٤	٤	٢٠
الدرجة	٨	٨	٨	٨	٨	٤٠

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوى ليست عينة البحث وذلك تمهيدا لمعالجة البيانات إحصائيا كالتالي :

◀ ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية للاختبار التفكير العلمي ، والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون KR-21 ، ويوضح جدول ( ٢ ) قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التفكير العلمي .

جدول (٢) قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التفكير العلمي .

المهارات	تحديد المشكلة	فرض الفروض	اختبار صحة الفروض	تفسير النتائج	التعميم	الاختبار ككل
معامل الثبات	٠.٧٦	٠.٧٥	٠.٧٧	٠.٧٦	٠.٧٧	٠.٧٧

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد والاختبار ككل تراوحت ما بين ( ٠.٧٥ - ٠.٧٧ ) وهي قيم دالة عند ٠.١ وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات تمكن من استخدامه .

◀ صدق الاتساق الداخلي للاختبار : قام الباحث بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية الخمسة وبعضها البعض كما في جدول ( ٣ ) .

جدول (٣) مصفوفة معاملات الارتباط

م البعد	١	٢	٣	٤	٥
١ - تحديد المشكلة	-				
٢ - فرض الفروض	٠.٢٣	-			
٣ - اختبار صحة الفروض	٠.٢٦	٠.٢٤	-		
٤ - تفسير النتائج	٠.٢٧	٠.٢١	٠.٢٣	-	
٥ - التعميم	٠.٢	٠.٢٥	٠.٢٤	٠.٢١	-

يتضح من جدول ( ٣ ) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية بين أبعاد الفرعية وبعضها البعض انحصرت ما بين ( ٠.٢ - ٠.٢٧ ) وهي معاملات منخفضة إلى حد ما ، الأمر الذي يسمح بإمكانية التعامل مع درجة كل بعد فرعي بصورة مستقلة نسبيا .

◀ معاملات السهولة والصعوبة : تراوحت قيم معاملات السهولة بين ( ٠.٢٣ - ٠.٧٤ ) ومعاملات الصعوبة بين ( ٠.٢٧ - ٠.٧٦ ) وهي قيم مقبولة ومناسبة .

◀ زمن الاختبار : تم أخذ متوسط زمن إجابة ٧٥٪ من الطلاب في الإجابة على مفردات الاختبار لتحديد زمن إجابة الاختبار فجاء الزمن اللازم للإجابة حوالي (٤٠) دقيقة .

• **ثانياً : إجراءات البحث :**

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث قام الباحث بالإجراءات التالية :

• **اختيار عينة البحث :**

تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس السعد الأهلية بمحافظة الخبر بالملكة العربية السعودية ( محل عمل الباحث - حيث يعمل مستشاراً ومشرف تربوي لتدريس العلوم بمدارس السعد الأهلية ) ، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وتكونت من (٤٦) طالب والثانية تمثل المجموعة الضابطة وتكونت من (٤٦) طالب .

• **إجراءات تنفيذ تجربة البحث :**

• **أولاً تطبيق الأدوات قبلياً :**

تم تطبيق أدوات البحث قبلياً ( اختبار تصويب المفاهيم الخاطئة ، اختبار التفكير العلمي ) على عينة البحث ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية :

• **بالنسبة للاختبار التحصيلي :**

جدول (٤) نتائج تطبيق اختبار تصويب المفاهيم الخاطئة قبلياً

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
الضابطة	٤٦	١٦.١٣	٣.٢٤	٠.٧٢	غير دالة
التجريبية	٤٦	١٦.٦٢	٣.١٩		

• **بالنسبة لاختبار التفكير العلمي :**

جدول (٥) نتائج تطبيق اختبار التفكير العلمي

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
الضابطة	٤٦	٢١.٨٢	١.٥١	٠.٤٨	غير دالة
التجريبية	٤٦	٢٢.٢٣	١.٦٣		

يتضح من نتائج الجداول (٤) ، (٥) ، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تصويب المفاهيم الخاطئة واختبار التفكير العلمي ، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث .

• **ثانياً التدريس لمجموعتي البحث :**

• **التدريس للمجموعة التجريبية :**

قام الباحث بتدريب معلم العلوم الذي سيقوم بالتدريس للمجموعة التجريبية على كيفية التدريس باستخدام دورة التعلم الخماسية بصفة عامة

ثم تدريس وحدة ( الأحماض والقلويات والأملاح ) بصفة خاصة باستخدام نموذج بوسنر البنائي من خلال الكمبيوتر ، وتم التدريس للمجموعة التجريبية تحت إشراف الباحث حيث روعي :

« تقسيم الصف إلى خمس مجموعات مع كل مجموعة جهاز كمبيوتر وتتضمن المجموعة مستويات مختلفة من الطلاب .

« ترك الفرصة كاملة للطلاب لتدوين ملاحظاتهم واستنتاجاتهم من خلال مرحلة الاستكشاف دون تدخل من المعلم إلا في الحالات الطارئة فقط (كعطل في الجهاز أو تركيب بعض الأدوات .... الخ)

« تشجيع الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم والبحث من خلال مراحل نموذج بوسنر البنائي .

« عدم التعرض بالنقد للطلاب خلال مراحل التعلم المختلفة حتى يستطيع الطالب التعبير بحرية عن ملاحظاته واستنتاجاته .

« الملاحظة الجيدة لكل مجموعة وإجراء تقويم في نهاية كل مرحلة يتبعه تغذية راجعة وتعديل في مسار عمل المجموعة .

وقد لاحظ الباحث قبل تنفيذ التجربة تخوف المعلم الذي سيقوم بالتدريس من التجربة نظراً لاعتقاده بأن الوقت المخصص غير كاف ، وعدم استيعاب الطلاب للطريقة غير المألوفة بالنسبة لهم وعدم قدرة الطلاب على إدارة عملية التعلم فيما بينهم ، وتلاشي ذلك مع بداية تطبيق تجربة البحث.

أما بالنسبة للطلاب ففي الحصة الأولى كان هناك نصائح وتعليمات وتوجيهات لطريقة التعلم ، بالرغم من ذلك حدثت بعض الضوضاء وعدم التركيز في الحصة الأولى من التطبيق ولكن سرعان ما تغير الأمر بعد تدخل المعلم والباحث وتوجيههم بصورة أكثر وضوحاً مما يسر على الطلاب السير في عملية التعلم .

#### • التدريس للمجموعة الضابطة :

قام معلم آخر بالتدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة وهو يحمل نفس مؤهل وخبرة معلم المجموعة التجريبية .

وقد استغرقت عملية التدريس للمجموعتين (٤) أربعة أسابيع بواقع (٢٠) حصة بالإضافة إلى حصة للمراجعة في نهاية الوحدة للمجموعتين .

#### • ثالثاً : تطبيق الأدوات بعدياً :

بعد الانتهاء من تدريس وحدة البحث المختارة من مقرر العلوم للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ، لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، قام الباحث بتطبيق أدوات البحث على عينه البحث ( اختبار تصويب المفاهيم الخاطئة - اختبار التفكير العلمي) تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام اختبار " ت " .

• نتائج البحث :

• أولاً اختبار صحة الفرض الأول :

ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لأختبار تصويب المفاهيم الخاطئة لصالح أفراد المجموعة التجريبية " .

لاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين في الاختبار وحساب قيمة " ت " ويوضح جدول رقم (٦) هذه النتائج .

جدول رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار تصويب المفاهيم الخاطئة ، وحساب قيمة " ت " للفروق بين المتوسطات

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
الضابطة	٤٦	٣٨.٦٣	٥.٧١	١٠.٩	دال عند ٠.٠١
التجريبية	٤٦	٥٢.٣٤	٦.٢١		

يتضح من جدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لأختبار تصويب المفاهيم الخاطئة لصالح أفراد المجموعة التجريبية وفي ضوء تلك النتيجة يقبل الفرض الأول ، وكذلك الإجابة على التساؤل الأول من تساؤلات البحث .

• ثانياً اختبار صحة الفرض الثاني :

ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير العلمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية " .

لاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين في اختبار التفكير العلمي وحساب قيمة " ت " ويوضح جدول رقم (٧) هذه النتائج .

جدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير العلمي ، وحساب قيمة " ت " للفروق بين المتوسطات

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
الضابطة	٤٦	٢٤.٤٢	٣.١٢	١١.٦٣	دال عند ٠.٠١
التجريبية	٤٦	٣٢.١٤	٣.١٨		

يتضح من جدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لأختبار التفكير العلمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، وفي ضوء تلك النتيجة يقبل الفرض الثاني ، وكذلك الإجابة على التساؤل الثاني من تساؤلات البحث .

• رابعاً : اختبار صحة الفرض الرابع :

ينص على " توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار تصويب المفاهيم الخاطئة واختبار التفكير العلمي ."

لاختبار صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار تصويب المفاهيم الخاطئة واختبار التفكير العلمي ، ويوضح جدول رقم ( ٨ ) هذه النتائج .

جدول (٨) معامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من اختبار تصويب المفاهيم الخاطئة واختبار التفكير العلمي

المجموعة	القياس البعدي	معامل الارتباط	الدلالة
التجريبية	الاختبار التحصيلي	٠.٧٩	دال عند ٠.٠١
	اختبار التفكير العلمي		

يتضح من جدول رقم (٨) وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار تصويب المفاهيم الخاطئة واختبار التفكير العلمي ، وفي ضوء تلك النتيجة يقبل الفرض الرابع .

• سادساً حساب فاعلية طريقة دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر :

تم استخدام نسبة الكسب المعدلة " بلاك Black " لحساب فاعلية طريقة دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر ، ويوضح جدول رقم ( ٩ ) نتائج ذلك .

جدول رقم (٩) حساب نسب الكسب المعدلة لبلاك

نوع الاختبار	المتوسط		النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب
	قبلي	بعدي		
تصويب المفاهيم	١٦.٦٢	٥٢.٣٤	٦٠	١.٥٢
	٢٢.٢٣	٣٢.١٤		
التفكير العلمي	٢٢.٢٣	٣٢.١٤	٤٠	١.٣
	٢٢.٢٣	٣٢.١٤		

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المعدلة للكسب لـ " بلاك " لنموذج بوسنر البنائي من خلال الكمبيوتر تساوي ( ١.٥٢ ) في حالة اختبار تصويب المفاهيم الخاطئة وهي أكبر من النسبة المحددة كحد أدنى للفاعلية ( ١ - ٢ ) ، مما يدل على أن دورة التعلم طريقة ذات فاعلية في التحصيل الدراسي كما أن هذه النسبة في حالة اختبار التفكير العلمي تساوي ( ١.٣ ) مما يدل على أن نموذج بوسنر البنائي ذات فاعلية في تنمية مهارات التفكير العلمي .

• مناقشة النتائج وتفسيرها :

• أولاً بالنسبة لاختبار تصويب المفاهيم الخاطئة :

يتضح من النتائج السابقة أن التدريس بنموذج بوسنر البنائي من خلال الكمبيوتر أدى إلى تحسين وزيادة مستوى تحصيل وتصويب المفاهيم العلمية وقد يرجع ذلك إلى :

◀ استخدام الطريق يعطي الطالب الفرصة للوصول إلي المعلومات بنفسه من خلال قيامه بالأنشطة المختلفة التي تُمكنه من استخدام خبراته الحسية التي تعمل على تنميته معرفية للإجابة على التساؤلات المثارة من خلال الموقف التعليمي .

◀ تعطي الطالب الفرصة لنقل خبراته التي تعلمها إلي المواقف الجديدة مما يدعم ما تعلمه الطالب وإفادة البيئة التي حوله .

◀ استخدام الكمبيوتر في التعليم يثير ويزيد رغبة الطالب في التعلم وجعله أكثر حماسا لما يتعلمه .

◀ التغذية الراجعة التي تتم عقب كل مرحلة من مراحل النموذج تمكن الطلاب من تعديل المفاهيم الخاطئة والحصول على المفاهيم العلمية الصحيحة .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من (تمام إسماعيل، ١٩٩٦ )، ( رزق عبد النبي، ١٩٩٩ )، ( زبيدة القرني، ٢٠٠٠ )، ( محمد، ٢٠٠٠ )، ( يسري دنيور، ٢٠٠١ )، ( حسن حويل، ٢٠٠١ )، ( بلعربي وناجي، ٢٠٠٤ )، ( ماحدة ابراهيم وثاني حسين، ٢٠٠٥ )، ( الباوي وخاجي، ٢٠٠٦ )، ( قدوري، ٢٠٠٧ )، ( العليمات، ٢٠٠٨ )، ( البلعاوي، ٢٠٠٩ )، ( السيد، ٢٠٠٨ )، ( فائق السمراني وعبد القادر قدوري، ٢٠٠٧ )، ( الزعانيين، ٢٠١٠ )، ( امال البياري، ٢٠١٢ ) .

#### • ثانيا بالنسبة للتفكير العلمي :

يتضح من خلال النتائج فعالية نموذج بوسنر البنائي من خلال الكمبيوتر في تنمية مهارات التفكير العلمي وقد يرجع ذلك إلى :

◀ اكتساب الطلاب للمعارف العلمية يأتي عن طريق البحث وهذا ما يتيح الفرصة للطلاب لاستخدام المهارات المختلفة للتفكير العلمي، كما أن عمليات المناقشة تزيد من دافعية الطلاب للتعلم وتحفزهم على استخدام وتطوير أسلوب تفكيرهم وتنظيمه .

◀ استخدام نموذج بوسنر البنائي يتطلب مواجهة الطالب لبعض المشكلات التي يحاولون إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال عمليات البحث، فالطالب يقوم بدور إيجابي في عملية اكتشاف المعرفة والوصول إليها من خلال ممارسته لمهارات التفكير العلمي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من (غالب الطويل، ٢٠٠١ )، ( عيد أبو المعاطي، ١٩٩٦ )، ( يسري دنيور، ٢٠٠١ )، (عبدالرزاق سالم، ٢٠٠٨) .

#### • توصيات البحث :

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

◀ ضرورة الاهتمام بتدريب طلاب كلية التربية على استخدام استراتيجيات تدريسية تهتم بدور الطالب في البحث والتقصي مثل دورة التعلم .

- « الاهتمام بتفعيل دور الكمبيوتر في عملية التعلم وعدم قصر استخدامه على كونه وسيط تعليمي فقط .
- « الاهتمام بتنظيم المقررات الدراسية وفق نموذج بوسنر البنائي وخاصة إنها تحتوي على مراحل تزيد من نشاط الطالب وتجعله في حالة تفكير مستمر .
- « ضرورة الاهتمام بوضع الطالب أمام بعض المشكلات الحياتية التي تتعلق بما يتم دراسته حتى يتم نقل ما يتعلمه الطالب إلي بيئته الخارجية مما يشعره أكثر بأهمية ما يتم تعلمه مما يزيد من الاتجاه نحو دراسة العلوم .

#### • المراجع :

- إبراهيم بسيوني، فتحي الديب ( ١٩٨٩ ) : "تدريس العلوم والتربية العلمية"، القاهرة، دار المعارف.
- اسماء رشاد السيد ( ٢٠٠٨ ) : "أثر استخدام نموذج بوسنر في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية والرياضية لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بسوهاج"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج .
- امال شحنة البياري ( ٢٠١٢ ) : "أثر استخدام استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي " رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.
- بلعربي طه ومحمد ناجمي (٢٠٠٤) : "تعديل التصورات البديلة لمفاهيم بنية المادة من خلال مد جسور بين النظرية البنائية والمقارنة المنظومية "، مجلة المبرز، الجزائر، العدد ٢١ .
- تمام إسماعيل ( ١٩٩٦ ) : "أثر استخدام دائرة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الضوء لتلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة كلية التربية بأسسيوط ، العدد ١٢ .
- تمام إسماعيل وآخرون ( ١٩٩٧ ) : "الاتجاهات المستقبلية في تدريس العلوم وتكنولوجيا التعليم"، أسسيوط ، مكتبة الأوفست الحديثة .
- جمال عبد رية الزعائين ( ٢٠١٠ ) : "فعالية نموذج بوسنر في أحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية لطلبة الصف السادس بقطاع غزة وأحفظهم بها"، مجلة جامعة مؤتة للعلوم الإنسانية .
- حسام البلعاوي ( ٢٠٠٩ ) : "أثر استخدام بعض استراتيجيات التغيير المفاهيمي في تعديل المفاهيم الرياضية الخاطئة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية بغزة.
- حسن حويل ( ٢٠٠١ ) : "أثر استخدام دورة التعلم لتدريس المفاهيم الكهربائية على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسسيوط.
- حسن زيتون ( ١٩٨٢ ) : "دائرة التعلم طريقة جديدة في تدريس العلوم"، مجلة العلوم الحديثة، مركز تطوير العلوم جامعة عيد شمس ، العدد الأول .

- خليل الخليلي (١٩٩٦): "مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم"، مجلة التربية ن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ١١٦.
- رزق عبد النبي (١٩٩٩): "أثر استخدام دائرة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة التربية العلمية، العدد الثاني.
- زبيدة قرني (٢٠٠٠): "أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الأثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي"، مجلة التربية العلمية، العدد الثاني.
- سامي الرماحي (١٩٨٨): "الكمبيوتر في المدارس"، بيروت، دار الراتب الجامعية.
- عبدالرزاق سويلم همام (٢٠٠٨): "أثر استخدام دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر في تحصيل بعض المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا.
- على محي الدين (١٩٨٢): "بناء مقياس للتفكير العلمي وتطبيقه لإيجاد العلاقة بين التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- على مقبل العليمات (٢٠٠٨): "أثر التدريس بأستخدام نموذج بوسنر في أحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيميائية الأساسية وأحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم"، مجلة الشارقة للعلوم الأنسانية والأجتماعية، العدد ٧٨.
- عيد أبو المعاطي (١٩٩٤): "أثر استخدام دورة التعلم على التحصيل وبقاء أثر التعليم والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالبحرين"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثامن العشرين.
- غالب الطويل (١٩٩١): "فعالية استخدام أسلوب دورة التعلم على تنمية التفكير والاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بقطر" رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
- فائق السمرائي وعبد القادر قدوري (٢٠٠٧): "أثر أستخدام نموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الرياضية والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، مجلة ديالى، العدد ٣٤.
- ماجدة ابراهيم الباوي وثاني حسين (٢٠٠٦): "أثر أستخدام أنموذجي التعلم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين وأتجاهاتهم نحو المادة"، مجلة الفتح، جامعة ديالى.
- ماهر صبرى وابراهيم تاج الدين (٢٠٠٠): "فعالية استرجاعية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط اساليب التعلم في تعديا الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية"، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٧٧.

- محمد احمد الكرش (٢٠٠٧): "أثر استخدام استراتيجيات التغيير فى تطوير بعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الأول الأعدادى" مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٥٣ .
- محمد اسماعيل (٢٠٠٠): "أثر استخدام نموذج التعلم البنائى فى تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الأبداعى لدى طلبة الصف الأول الأعدادى"، مجلة البحث فى التربية وعلو النفس، العدد ١٣.
- محمد سعيد صباريني والخطيب (١٩٩٤) : " اثر استراتيجيات التغيير المفهومى الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الاول الثانوي العلمي" ، رسالة الخليج العربي ، العدد التاسع والأربعون، السنة الرابعة عشر.
- يسري دينور (٢٠٠١): "فاعلية استخدام دورة التعلم المعدلة فى التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمى فى الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفى السعة العقلية" ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- Beaver, W - & et al ( 2001 ) , "Computer Training school Administrator " E . D, vol. 58, No. 3.
- Bork , J . ( 1994 ) , " The fourth devolution Computer and learning using Micro computer in schools Room" , Helm , London .
- Colburn, Alan, (1998) "Constructivism and Science Teaching" Fastback435 , Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, IN USA.
- Dagher , Z.R (1994): " Does the USA of Analogies Contribute to Conceptua Conceptual Change? "science education , Vol (78) , No (6).
- Fisher, K. (1985):" A misconception in Biology. Journal of Research in Science Teaching" Vol(22),NO (1).
- Gallenstein , Nancyl ( 2003 ) : Creative Construction of Mathematics and Science Concepts in Early Childhood , Association for childhood Education International , Olney , P . 95.
- Martin , R . & et al ( 1997 ) , "Teaching science for All children" , London Allyn and Bacon , 2 . nd ed .
- Mcloughlion , C ( 1999 ) , "providing Enmeshment and Acceleration in the Electronic classroom", A case study of audio graphic conferencing , journal of special Education Technology , vol . 14 , No . 2.

- Novak, J. D. (2002), " Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate prepositional hierarchies leading to improvement of learners". Science Education, V 86 ,N (4).
- Smith , R . ( 1994 ) , " Robotic challenges Robots Bring New life to Gifted class Teach students Hand – on problem – solving , Computer Skills , Gifted child Today Magazine" , vol . 17 , N . 2.
- Strike, K. A. & Posner, G. J., (1992), "A revisionist theory of conceptual change ". In R.A. Duschl & R. J. Hamilton (Eds.),Philosophy of Science Cognitive Psychology and Educational Theory and Practice . Albany, N.Y. State University of New York Press .
- Posner, M.G., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982)" "Accommodation of Scientific conception: Toward theory ofconceptual change". Science Education,V66 .N(2).
- Stenhouse , David (1988): " Conceptual Change In Science EducationParadigms And languages games " , science education , VOI (70), No (4).
- Tsai, C. (2000), " Enhancing science instruction: The use of conflict". International Journal of Science Education,V 22.N (3).





## البحث الخامس :

أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني ( تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية

## المحاضر :

د / عمرو جلال الدين أحمد علام  
أستاذ مساعد بقسم المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم  
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

## ” أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني ( تفاعل الأقران / التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية ”

د/ عمرو جلال الدين أحمد علام

### • مستخلص البحث :

استهدف البحث الحالي التعرف على ”أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني ( تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية“ وعددهم (٦٠) معلماً، قسموا الى مجموعتين (تجريبيتين)، وفي ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافه اعتمد البحث على كل من المنهج الوصفي؛ والمنهج شبه التجريبي؛ واستخدم في البحث عدة أدوات بحثية، وهي: (اختبار التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وبطاقة ملاحظة أداء هذه المهارات)، وتم تصميم وبناء البرنامج الإلكتروني والتعرف على أثره على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، وقد تم التوصل لقائمة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازم توافرها لديهم؛ وبعد تطبيق مادة المعالجة التجريبية على أفراد العينة وتطبيق أدوات البحث قبلها وبعديا، تم التوصل الى النتائج التي أظهرت: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس إستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي واختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وكذلك بطاقة ملاحظة الأداء العملي لهذه المهارات لدى معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي؛ كما أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس إستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وكذلك بطاقة ملاحظة الأداء العملي لهذه المهارات لدى معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي؛ وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس إستراتيجية تفاعل الأقران والمجموعة التجريبية التي تدرس إستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وكذلك بطاقة ملاحظة الأداء العملي لهذه المهارات لدى معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح التي تدرس إستراتيجية تفاعل الأقران؛ وأخيراً أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفاعل الإلكتروني - إنتاج المقررات الإلكترونية - معلمي مدارس التربية الفكرية

### *The Influence of Two Electronic Interactive Strategies, Peer Interaction and Multi - group Interaction, on Developing Electronic Courses Production Skills of Intellectual Special Education Schools Teachers*

#### Abstract

The current study sought to probe into the influence of two electronic interactive strategies, peer interaction and multi-group interaction, on

*developing electronic courses production skills of intellectual special education schools teachers. Participants of the study comprised of 60 teachers who were assigned into two groups. The study utilized two tools to achieve the purpose of the study; an achievement test and a performance observation sheet. The results of the study revealed that there was a statistically significant difference at  $\leq .05$  level between the mean scores attained by the experimental group students (who were taught using peer interaction strategy) in the pre and post administration of both the achievement test and the observation sheet in favor of the posttest. In addition, the results also highlighted that there was a statistically significant difference at  $\leq .05$  level between the mean scores attained by the second experimental group students (who were taught using multi-group interaction strategy) in the pre and post administration of the achievement test and the observation sheet in favor of the posttest. Finally, the study revealed a statistically significant correlation at  $\leq .05$  level between between the participants' achievement and their practical performance related to electronic courses production skills.*

**Keywords: Electronic Interactive Strategies – Electronic Courses Production – Intellectual Special Education Schools Teachers**

• مقدمة :

تزايد استخدام بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على الويب بشكل كبير نظراً لما تتمتع به من مزايا وإمكانات متعددة، ونظراً للتطورات التكنولوجية الحديثة في هذا المجال، التي أوجدت فرصاً جديدة ومثيرة لتطوير هذه النظم، وبالتالي كان لزاماً على الخبراء والمختصين في مجال التربية متابعة هذه التطورات أولاً بأول، وتطوير البرامج والأنشطة والاستراتيجيات داخل العملية التعليمية.

وبالتالي فإن عنصر التفاعل من الأهمية بمكان في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الويب، حيث يمكن أن يفيد في بناء المعرفة وتنمية المهارات لدى المتعلم، ويؤكد ذلك دراسة (Angie Parker & Steve Parker, 2013) حيث يرى أن أهمية التفاعل في التعلم عبر بيئات التعلم الإلكترونية عبر الويب تظهر جلياً في كل وقتٍ عبر التاريخ، وأن الشبكة العنكبوتية ساعدت بشكل كبير في بناء المعرفة لدى المتعلمين من خلال زيادة فرص التفاعل، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن التفاعل يعزز من عملية التعلم لدى الأفراد، كما أن فرص هذا التفاعل تزداد مع استخدام أدوات وتقنيات جديدة.

ويشير كل من حسن البائع والسيد عبد المولى (٢٠٠٩) أن التربويين دائماً يبحثون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين، وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتعد شبكة الويب

وما يلحق بها من وسائط متعددة من أفضل الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية (حسن الباتع والسيد عبد المولى، ٢٠٠٩، ٢٠). .

بينما يرى جمال مصطفى الشرقاوي والسعيد السعيد عبد الرازق (٢٠٠٩) أن من أهم النظم التعليمية التي تعتمد بشكل كبير على الكمبيوتر والإنترنت والتي تزايد الاهتمام بها مؤخراً هي التعلم الإلكتروني ليصبح جزءاً من أنظمة التعليم؛ لما يتميز به من إمكانيات تساعد على تنمية العملية التعليمية وتطويرها، وانتشار التعليم، والتغلب على المشكلات التي تواجه العملية التعليمية التقليدية.

في حين يشير أحمد سالم (٢٠٠٤) إلى أن التعلم الإلكتروني منظومة تعليمية يتم من خلالها تقديم البرامج التدريبية للمتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، الإنترنت، القنوات، البريد الإلكتروني، أجهزة الكمبيوتر، المؤتمرات من بعد)؛ لتوفير بيئة تعليمية/ تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم (أحمد سالم ٢٠٠٤، ٢٨٩).

ويبين محمد خميس (٢٠١١) أن التعلم الإلكتروني يوفر بيئات تفاعلية، يتفاعل فيها المتعلمون مع المحتوى والمصادر والمواد التعليمية الإلكترونية، ومع المعلم، ومع بعضهم البعض، سواء أكانت بيئات تعلم إلكترونية قائمة على الكمبيوتر، أم قائمة على الشبكات الإلكترونية عبر الويب.

ومن هذا المنطلق تتداخل النظرية البنائية في الأساس النظري الذي يبني عليه استخدام البيئات التفاعلية على أساس أن المعرفة هي التعلم، وأن المعرفة ليست موضوعية، أي: ليست حقائق موجودة في العالم الخارجي بشكل منفصل عن الفرد إنما يقوم الفرد ببنائها بشكل فردي، كما أن التعلم عملية نشطة؛ لذلك تؤكد البنائية على أن المتعلم يبني تعلمه بنفسه، ولا يستقبله من الخارج، سواء تم هذا البناء داخل عقل الفرد حسب النظرية البنائية المعرفية، أو من خلال مواقف اجتماعية حسب النظرية البنائية الاجتماعية. (محمد خميس، ٢٠١١، ٢٣٠)

ويستنتج الباحث أن التفاعل الإلكتروني يعد أحد الأضلع الرئيسة في بيئة التعلم عبر الويب، والذي تناولته عددٌ من المصادر والدراسات وأولت له اهتماماً كبيراً لا سيما بعد دمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، مما أثار التساؤلات في ماهية هذا المصطلح المهم وتعريفه.

- وفي إطار ذلك يقسم ( Paul J. Giguere, Scott W. Formic & Others, 2004, 4 ) استراتيجيات التفاعل الإلكتروني على نطاق واسع إلى:
- ◀ استراتيجيات التفاعل متعدد المجموعات Multi-group interaction.
  - ◀ استراتيجية تفاعل الأقران Peer Interaction Strategy.
  - ◀ استراتيجية تفاعل المنتدى Forum interaction.
  - ◀ استراتيجية تفاعل المجموعة الفرعية Sub-group interaction.
  - ◀ استراتيجية تفاعل المجموعات الكبيرة Large-group interaction.
  - ◀ استراتيجية ما وراء التفاعل Meta interaction.

ومن هذا المنطلق يشير وليد الحلفاوي (٢٠١١) في أن بناء أي نظام تعليمي عبر الويب يتم في ضوء مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية والتدريبية التي تحدد وترسم مسارات التعلم والتدريب داخل النظام (وليد الحلفاوي ٢٠١١، ٧٣).

ومن بين الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن توظيفها عبر الويب ما أشارت إليه الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة؛ مثل: (Brewer, Ernest W & Others; 2001; Paul J. Giguere, Scott W. Formic & Others, 2004)؛ (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٤؛ نبيل عزمي، ٢٠٠٨؛ جمال الشرقاوي، ٢٠٠٩؛ الغريب زاهر، ٢٠٠٩؛ محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩ ب؛ عبد العزيز طلبة، ٢٠١٠؛ إيمان بيومي، ٢٠١١؛ وليد الحلفاوي، ٢٠١١؛ محمد سعيد، ٢٠١٢؛ أمل سليمان، ٢٠١٣).

◀ استراتيجية التعلم الموجه ذاتياً: ويتم التفاعل في هذه الاستراتيجية من خلال الحوار الفردي بين المعلم والمتعلم فقط دون مشاركة باقي المتعلمين؛ حيث يُقام الحوار بشكل فردي، ويتعامل المعلم مع المتعلم من خلال مناقشة ثنائية من خلال نظم الحوار المختلفة علي شبكة الويب؛ مثل: البريد الإلكتروني، أو الحوار المباشر، أو المحادثة، أو غيرها من نظم الحوار التي تمكن المعلم من الاتصال بالمتعلم، ويعرض فيها المتعلم المشكلات والعقبات التي تواجهه، ويحاول المعلم إيجاد حلول لتذليل هذه العقبات، ويقوم المعلم من خلالها بمساعدة كل متعلم بمفرده، حسب قدراته واحتياجاته.

◀ استراتيجية التعلم التعاوني: وهي أحد أساليب التعلم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما أو لإنجاز هدف التعلم، ويتم بناء المعرفة من قبل مساهمات كل متعلم في كل مجموعة من مجموعات التعلم، ويتم التبادل والتشارك في المعلومات، وهذه الاستراتيجية تؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري والاعتماد الإيجابي على النفس والاتصال الاجتماعي الإيجابي بين المتعلمين، كما أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في بيئات التعليم الإلكتروني تدفع المتعلمين إلى المشاركة في النشاطات التعليمية وتبادل الأفكار، والتفاعل مع الأقران والمعلم ومصادر التعلم المتاحة في بيئة التعلم.

« استراتيجيات التعلم التشاركي: وهو مدخل واستراتيجية للتعليم يعمل المتعلمين فيه معاً في مجموعات صغيرة أو كبيرة ويتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة معاً في نفس الوقت، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل التشاركي، ومن ثم فهو يركز على الجهود التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة، وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية، ويكون التعلم متمركزاً حول المتعلمين؛ حيث ينظر إلى المتعلم كمشرك نشط في عملية التعلم.

« استراتيجيات التعلم النشط: وهو ليس فكرة جديدة ولكنه منذ زمن بعيد، فعملية التعلم بطبيعتها عملية نشطة تعتمد على القراءة والكتابة، والاستماع، وأهم ما يميز هذه الاستراتيجية هو تركها مسئولية تنظيم ما سوف يتم تعلمه للمتعلمين أنفسهم، ومن خلال هذه الاستراتيجية يجب إمداد المتعلم في بيئات التعلم الإلكتروني عبر الويب بنشاطات متنوعة على سبيل المثال: قراءة المواد النصية، والاستماع إلى المواد السمعية، أو مشاهدة مواد الفيديو، كما يمكن أن يكون النشاط قراءة مجلات وصحف إلكترونية والوصول إلى المكتبات الرقمية على الويب، فجميع هذه النشاطات تنعكس على تعلمه وتعطيه الطابع الشخصي.

« استراتيجيات تفاعل الأقران Peer Interaction Strategy: وهي استراتيجية نتجت عن ظهور عدد كبير من أدوات التواصل الإلكتروني عبر الويب، والتي ساعدت في خلق مواقف تعليمية تعتمد على توظيف تلك الأدوات في تفاعل تزامني أو غير تزامني بين الأقران بشكل فردي أو جماعي، يسمح بمناقشة وتبادل محتويات التعلم في إطار تفاعلي.

« استراتيجيات التفاعل متعدد المجموعات Multi-group interaction: وفيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات منفصلة، ولكل مجموعة معلم واحد، ولا يتم التفاعل بين هذه المجموعات، حيث تعمل كل مجموعة بمفردها دون الإطلاع أو التفاعل مع المجموعات الأخرى، وهناك مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر في أي استراتيجية تعليمية في بيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت لتصبح استراتيجية تعليمية ناجحة تحدها (مرودة توفيق، ٢٠٠٨) في النقاط التالية:

✓ دمج أدوات الاتصال الفعالة في البيئة الإلكترونية داخل العملية التعليمية، مع إتاحتها أمام المتعلم ليستخدمها أثناء التعلم مما يساعد على رفع كفاءة البيئة الإلكترونية وزيادة فاعليتها.

✓ تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية بما يجعله مسئول عن تعلمه ويساعده على اتخاذ القرارات اللازمة في الأوقات المناسبة مع ضرورة تقديم تعليمات واضحة للمتعلم حول الأهداف المراد تحقيقها والمحتوي والمصادر التعليمية بما يشبع حاجة المتعلم في بيئة التعلم الإلكترونية عن طريق معرفة ما سيتعلمه ليتعلمه بطريقة أفضل.

✓ احتوائها على أنشطة تعليمية تراعي مع كلاً من حاجات وقدرات المتعلمين والأهداف المراد الوصول إليها بما يساعد على تنمية قدراتهم وحثهم على بذل جهد أكبر في عملية التعلم.  
✓ تحقيق التفاعل الإيجابي بين المتعلمين بعضهم مع بعض وبين المتعلم والمحتوى وبين المعلم والمتعلم.

وتتباين الاستراتيجيات الإلكترونية التعليمية في طريقة تناول المحتوى وعرضه واستخدام الأنشطة بما يميزها عن غيرها من الاستراتيجيات الأخرى وبما يجعلها مناسبة في وقت معين عن باقي الاستراتيجيات وفقاً للظروف، والإمكانيات المتاحة، والبيئة. (حسن زيتون، ٢٠٠٥، ٥).

ومن هذا المنطلق يرى نبيل عزمي (٢٠٠٨) أن التصميم التعليمي الجيد مهم جداً لأي برنامج تعليمي، وهذا ينطبق بالمثل على أي موقع تعليمي إلكتروني يتم فيه التعلم عن بعد، وحتى إن تم استخدام نظم جاهزة لتقديم أو إدارة المقررات فلا بد أن تكون على وعى بأهمية التصميم التعليمي الفعال لهذه النظم حتى يمكننا الحصول على أقصى فائدة ممكنة من خلال استخدام أدواتها ومحتواها الإلكترونية الخاص بالمقررات المختلفة (نبيل عزمي، ٢٠٠٨، ٢٢٣).

ومن العرض السابق يتضح أن هناك ضرورة لتوظيف استراتيجيات التفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران، التفاعل متعدد المجموعات) باعتبارهما استراتيجيات للتفاعل التشاركي الجماعي، بحيث يتم استخدام هاتين الاستراتيجيتين في مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، خاصة وأن كثير من الدراسات أشارت إلى ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى معلمي مدارس التربية الفكرية بعدما تبين أن من أهم أسباب عزوف المعلمين عن دراسة المقررات الإلكترونية بصورتها الحالية هو ضعف عناصر التصميم التعليمي لهذه المقررات، وأرجعت ذلك إلى ضعف مهارات التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية لدى المتخصصين.

وبمراجعة بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني وبيان أثرها على كل من التحصيل المعرفي وإكساب وتنمية المهارات؛ مثل: دراسة : (Brewer, Ernest W & Others; 2001)؛ (Paul J. Giguere, Scott W. Formic & Others, 2004)؛ (Steve Parker, 2013)؛ (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٤؛ نبيل عزمي، ٢٠٠٨؛ جمال الشرفاوي، ٢٠٠٩؛ الغريب زاهر، ٢٠٠٩؛ محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ عبد العزيز طلبة، ٢٠١٠؛ إيمان بيومي، ٢٠١١؛ وليد الحلفاوي، ٢٠١١؛ محمد سعيد، ٢٠١٢؛ أمل سليمان، ٢٠١٣) والتي أكدت جميعها على أهمية استخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني وبيان أثرها في تنمية الجانب المعرفي وإكساب المهارات

المختلفة ودعت إلى مزيد من البحث والتطبيق لهذا المدخل في المراحل المختلفة والمواد الدراسية للمتعلمين.

وقد هدفت بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في زيادة تحصيل المتعلمين وتطوير قدراتهم المعرفية؛ مثل: (أحمد سالم، ٢٠٠٤؛ حسن زيتون، ٢٠٠٥؛ الغريب إسماعيل، ٢٠٠٩؛ محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ محمد خميس، ٢٠١١؛ وليد الحلفاوي، ٢٠١١؛ إبراهيم الفار، ٢٠١٢؛ أكرم مصطفى، ٢٠١٣).

كما هدفت بعض البحوث والدراسات الأخرى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية العديد من المهارات العملية؛ مثل: (Shivers, Muilenberg & Tanner, 2000؛ Schaap, 2005؛ Graves, 2008؛ Ron, Lombard & Barbara, Biglsn, 2011؛ Pozzi, 2011؛ شيماء يوسف، ٢٠٠٩؛ إيمان عطيفي، ٢٠١١؛ محمد سعيد، ٢٠١٢).

بالنظر ومراجعة ما تم تناوله في تلك البحوث والدراسات والتي تناولت دراسة فاعلية استخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني يتضح ما يلي:

« ندره الدراسات العربية على حد علم الباحث والتي تناولت فاعلية استخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

« أكدت معظم البحوث والدراسات على فاعلية استخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في مراحل التعليم المختلفة لما لها من تأثير على زيادة التحصيل لدى المتعلمين، وتنمية العديد من المهارات العملية.

« أغلب البحوث التي تناولت استخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني تناولتها بما يتوافق مع خصائص المهارات التي نقوم بتدريسها، ولم تناولها من حيث إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية وخاصة مع تلك الفئة المستهدفة من هذا البحث.

« لم يتناول أي بحث أو دراسة العلاقة بين استراتيجيات التفاعل الإلكتروني وعلاقتها بالتعلم القائم على إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

من كل ما سبق أهتم الباحث بضرورة وجود نظام تعليمي يجمع بين استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في بيئة تسمح للمتعلمين بتوظيف المستحدثات التكنولوجية بطريقة تيسر على المتعلمين تنفيذ المهام التدريبية المنوطة بالتنفيذ وبما يسمح لهم بتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك في ضوء طبيعة البيئة التعليمية المصممة لهذا الغرض؛ ومن العرض السابق نبغ الإحساس بمشكلة البحث من خلال عدة مصادر أساسية يمكن توضيحها فيما يلي:

- شعر الباحث بالمشكلة من خلال مصادر عديدة، منها:
- « أكدت العديد من الدراسات في مجال استراتيجيات التفاعل الإلكتروني ومنها دراسة كل من: (Barker, ; Pearson, E. , 2002; Zielinsk, D. , 2000)؛ (B. , 2004)؛ (إيمان عبد العاطي، ٢٠٠٩؛ شيماء يوسف، ٢٠٠٩؛ عبد العزيز طلبة، ٢٠٠٩)، على أهمية استراتيجيات التفاعل الإلكتروني، وأهمية إنتاج المقررات الإلكترونية ومراعاة الأسس التربوية والفنية لضمان جودة المقرر، وأوصت بضرورة استخدام نماذج واستراتيجيات التفاعل عبر الويب في تعليم المتعلمين تصميم وإنتاج برمجيات التعلم الإلكتروني، كما أكدت على ضرورة الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التفاعل الإلكتروني عند تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- « وفي مجال إنتاج المقررات الإلكترونية فقد أوصت دراسات عديدة بضرورة الاهتمام بتدريب القائمين على إنتاج المقررات الإلكترونية مرعاة مهارات التصميم التعليمي؛ مثل: دراسة (نبيل عزمي، ٢٠٠٦) والتي أوصت بضرورة الاستعانة بمتخصصين في التصميم التعليمي للمواقع التعليمية عبر الشبكات ضمن فريق عمل متكامل تشكله المؤسسة التعليمية. كما أوصت دراسة (عبد الله بن يحيى، ٢٠٠٨) بتدريب أعضاء هيئة التدريس وفق مبادئ التصميم التعليمي عن مستجدات التعلم الإلكتروني وطرق توظيفها في التعليم والبحث العلمي. في حين أوصت دراسة (منى الجعفري، ٢٠٠٩) بالاهتمام بمهارات التصميم الإلكتروني التي تخدم التعلم الإلكتروني وتنمي مهارات تقويم المواقع الإلكترونية لدى المعلمين. ودراسة (السيد عبد المولى، ٢٠١٠) التي أوصت بضرورة تدريب مصممي المقررات الإلكترونية على أساليب توظيف مبادئ التصميم المشتقة من نظريات التعلم في إعداد المقررات. وأوصت دراسة (إيمان بيومي، ٢٠١١) بضرورة الاستفادة من نماذج التصميم التعليمي واتباع الأسس والمعايير المختلفة عند تصميم البرامج التعليمية.
- « لاحظ الباحث من خلال مقابلاته لبعض معلمي مدارس التربية الفكرية أثناء الخدمة أن كثيراً من المهتمين بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية منهم يعرفون عن معايير وبعض مهارات التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية إلا أنهم لا يهتمون بإجراءات تطبيقها.
- « ومن خلال استطلاع رأي مجموعة من معلمي مدارس التربية الفكرية وكان عددهم (١٠)، بغرض التأكيد على أهمية استخدام استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، حيث وجد الباحث توجه هؤلاء المعلمين إلى أهمية التوصل إلى استراتيجية تناسب تقديم المحتوى العلمي الإلكتروني، حيث أشار المعلمون إلى أن تلك الاستراتيجية يجب أن تراعي ما يلي:

- ✓ طبيعة وخصائص أساليب التعلم لدى المعلمين.
- ✓ تجمع بين مميزات استراتيجيات التفاعل الإلكتروني.
- ✓ تقدم المحتوى العلمي بشكل أكثر جاذبية.
- ✓ تأثير دافعية المعلمين نحو التعلم.
- ✓ مدخل مناسب لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

ومن هنا ظهرت مشكلة البحث في الحاجة إلى استخدام استراتيجية جديدة تساعد المتعلم على التفاعل في الموقف التعليمي، ومن هذا المنطلق كانت هناك ضرورة لتوظيف استراتيجيات التعلم الإلكتروني (تفاعل الأقران، التفاعل متعدد المجموعات) باعتبارهما استراتيجيات تعلم تشاركي وجماعي، واستخدام كل منهما في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، خاصة وأن كثير من الدراسات أشارت إلى ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى المعلمين بعدما تبين أن من أهم أسباب عزوف المعلمين عن إنتاج المقررات الإلكترونية بصورتها الحالية هو ضعف عناصر التصميم التعليمي لهذه المقررات.

#### • مشكلة البحث :

وبناءً على ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة الدراسة الاستطلاعية - التي قام بها الباحث - من وجود قصور في مستوى أداء معلمي مدارس التربية الفكرية فيما يتعلق بمدى استيعابهم للمضاهيم والمهارات المرتبطة بإنتاج المقررات الإلكترونية وبالتالي تصميم تلك المقررات المرتبطة بها وإنتاجها ومنها المناهج الدراسية بأنوعها المختلفة، ويظهر هذا القصور جالياً في عدم توافر مقررات إلكترونية قاموا بإنتاجها بأنفسهم بناءً على احتياجات المستفيدين لديهم.

على ذلك فإننا في حاجة إلى استخدام استراتيجية أكثر فاعلية من تدريب المعلمين معلمي مدارس التربية الفكرية على إنتاج المقررات الإلكترونية مما يترتب عليه إتاحة مزيد من التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض، لذلك يسعى البحث الحالي إلى استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني (تفاعل الأقران، التفاعل متعدد المجموعات) باعتبارهما استراتيجيات تعلم تشاركي وجماعي كاستراتيجيات ملائمة لحل المشكلات السابق ذكرها وقياس أثر التفاعل بين كل منهما وتأثيره على معلمي مدارس التربية الفكرية في إنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك على كل من الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

ولذا فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟

ويتفرض منه الأسئلة الآتية:

- ◀ ما مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازم توافرها لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟
- ◀ ما أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟
- ◀ ما أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟
- ◀ ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية في القياس البعدي؟

#### • فروض البحث :

- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران والمجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران والمجموعة

التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

« لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

#### • حدود البحث :

اشتمل البحث الحالي على الحدود الآتية:

- « يقتصر البحث الحالي على عينة من معلمي مدارس التربية الفكرية.
- « برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط قائم على استراتيجيات التفاعل الإلكتروني ورفعته على شبكة الويب (تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات).
- « مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية ببرنامج الكورس لاب.

#### • أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى:

- « تحديد مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازم توافرها لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.
- « تقديم تصور مقترح لاستخدام استراتيجيات التفاعل الإلكتروني.
- « الكشف عن أثر التفاعل بين استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

#### • أهمية البحث :

اتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- « يوظف مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لخدمة معلمي مدارس التربية الفكرية.
- « الاستفادة من استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية أثناء الخدمة على المهارات والمعلومات المتجددة المرتبطة بمجالات تخصصهم.
- « الاستفادة من البرنامج القائم على الاستراتيجية في تدريس مقرر إنتاج المقررات الإلكترونية.
- « تبنى استراتيجيات جديدة في التدريب، وتوظيف تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية في تأهيل معلمي مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية وذلك للتغلب على نواحي القصور الموجودة في أسلوب التدريب الحالي باستخدام أساليب متنوعة في التدريب.

• **عينة البحث :**

تم اختبار عينة البحث من معلمي مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية وعددهم (٦٠) معلماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية الأولى بواقع عدد (٣٠) معلماً، والمجموعة التجريبية الثانية بواقع عدد (٣٠) معلماً أيضاً.

• **منهج البحث :**

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستخدم بعض مناهج الدراسات الوصفية (المسح الوصفي، وتطوير النظم) في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج شبه التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم.

• **متغيرات البحث :**

يشتمل البحث الحالي على المتغيرات التالية:

« أولاً: المتغير المستقل: استراتيجيات التفاعل الإلكتروني؛ وتشمل:  
✓ استراتيجية تفاعل الأقران.

✓ استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات.

« ثانياً: المتغيرات التابعة:

✓ التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

✓ مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

• **أدوات القياس :**

قام الباحث بإعداد أدوات القياس التالية:

« اختبار التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

« بطاقة ملاحظة أداء مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

• **التصميم التجريبي للبحث :**

يستخدم البحث الحالي التصميم التجريبي التالي:

جدول (١) التصميم التجريبي لمجموعات البحث

القياس البعدي	المعالجة التجريبية	القياس القبلي	عينة البحث
(١) اختبار التحصيل المعرفي	استراتيجية تفاعل الأقران	(١) اختبار التحصيل المعرفي	المجموعة التجريبية الأولى
(٢) بطاقة ملاحظة الأداء العملي	استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات	(٢) بطاقة ملاحظة الأداء العملي	المجموعة التجريبية الثانية

• **الأساليب الإحصائية :**

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

« الأسلوب الإحصائي المعروف بـ ( t- Test ) لقياس فاعلية البرنامج ككل.

« أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه: On way Analysis وذلك عند التأكد من تجانس المجموعات التجريبية فى المداخل التجريبية التي عنى الباحث بقياسها.

« أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه ( Two way Analysis of varianc ANOVA ) من خلال برنامج الإحصاء SPSS على جهاز الحاسوب وذلك لتحليل البيانات والوصول إلى نتائج البحث.

#### • خطوات البحث وإجراءاته :

#### • أولاً: دراسة تحليلية للإطار النظري تضمنت :

« مراجعة وتحليل وتوصيف ونقد الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث ومحاوره، وتمثل في: (بيئات التعلم الإلكتروني القائمة عبر الويب، التفاعل الإلكتروني، استراتيجيات التفاعل الإلكتروني، مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية).

« اختيار وتحليل محتوى البرنامج وذلك لاختيار المهارات التي تناسب معلمي مدارس التربية الفكرية.

« تحديد أنسب البيئات الإلكترونية لبرمجة المقرر الذي تم اختياره في الخطوة السابقة، ثم نشره عبر الويب.

#### • ثانياً الدراسة التجريبية :

استخدم الباحث نموذج محمد خميس، وقد برر الباحث اختياره لهذا النموذج في الجزء الخاص بالإطار النظري، ويضم هذا النموذج المراحل الآتية:

#### • المرحلة الأولى: مرحلة الدراسة والتحليل؛ وتشمل:

« دراسة وتحليل خصائص المتعلمين.

« تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وتحليلها إلى أهداف نهائية وممكنة.

« دراسة وتحليل خصائص ومواصفات البيئات الإلكترونية.

« دراسة وتحليل نماذج تصميم البيئات الإلكترونية.

#### • المرحلة الثانية: مرحلة تصميم البرنامج؛ وتشمل:

« كتابة الأهداف السلوكية في ضوء خريطة التحليل السابقة.

« تصنيف الأهداف حسب مستوى بلوم.

« إعداد أدوات القياس محكية المرجع.

« تنظيم المحتوى.

« تحديد استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم.

« اختيار الوسائط المتعددة، وتحديد مواصفاتها.

« تصميم استراتيجية التعليم العامة.

- المرحلة الثالثة: مرحلة تطوير البرنامج؛ وتشمل:
  - ◀ وضع خطة للتطوير.
  - ◀ الإعداد والتحضير للإنتاج.
  - ◀ إنتاج الوسائط المتعددة الرقمية.
  - ◀ الدمج والتكامل بين الوسائط المتعددة الرقمية ومكونات البيئات التعليمية الإلكترونية.
  - ◀ التطوير البنائي للبيئات الإلكترونية، وعرضها على عينة صغيرة من المعلمين وتحكيمها من قبل الخبراء والمتخصصين في مجالي المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.
  - ◀ إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء الخبراء.
  - ◀ إخراج الصيغة النهائية للبرنامج الإلكتروني.
- المرحلة الرابعة: مرحلة التجريب؛ وتشمل:
  - ◀ تحديد التصميم التجريبي.
  - ◀ اختيار العينة.
  - ◀ التطبيق القبلي للأدوات.
  - ◀ تطبيق البرنامج الإلكتروني على العينة.
  - ◀ التطبيق البعدي للأدوات.
  - ◀ تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً.
  - ◀ عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.
  - ◀ تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.
- مصطلحات البحث :
- الاستراتيجية:

يعرفها محمد خميس (٢٠٠٣) بأنها "خطة يستخدمها المعلم لبناء الخبرات التعليمية على مستوى الدرس، وتقديم المساعدة للمتعلمين لإكساب التعلم المطلوب وتحقيق الأهداف المراد تعلمها".

ويعرف البحث الحالي الاستراتيجية (إجرائياً): بأنها مجموعة الإجراءات والخطوات المنهجية التي تبنى في ضوء الهدف من التدريب وفق محتوى وأنشطة ومهام التدريب بحيث يتم تفعيلها من خلال خطة إيجابية لمعلمي مدارس التربية الفكرية؛ لتحقيق أهداف التدريب في فترة زمنية محددة، وهي تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.
- التفاعل الإلكتروني :
- يعرفه حسن الباتع والسيد عبد المولى (٢٠٠٩، ٤١٤) بأنه التفاعل مع المواد الخاصة بمحتوى المقرر، حيث يتفاعل المتعلم مع المحتوى من خلال اكتساب

المعرفة المقدمة عبر الإنترنت، أو عن طريق بناء المعنى الشخصي من خلال ممارسة التفكير والتحدث مع زملائه.

ويعرف البحث الحالي التفاعل الإلكتروني (إجرائياً): بأنه اتصال بين طرفين أو أكثر، معلم ومتعلمين، أو متعلمين وبعضهم البعض، أو متعلمين وبرنامج إلكتروني، من خلال استراتيجية تفاعل إلكتروني، بهدف بناء المعرفة واكتساب المهارات.

#### • إنتاج المقررات الإلكترونية :

تعريف (عبد الله شاويش، ٢٠١٣، ٤١) للمقرر الإلكتروني بأنه "مقرر تعليمي يصمم وينتج وينشر إلكترونياً ثم يدار من خلال إحدى نظم أو منصات إدارة المقررات الإلكترونية، ويحتوي المقرر على الوسائط المتعددة التفاعلية الفائقة (الصور، والنصوص، والفيديو، والصور المتحركة) الهادفة والمناسبة، كما يتضمن المقرر أدوات الملاحظة والوصول لتسهيل التواصل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم ويحتوي أيضاً على أسئلة وقاعدة بيانات من أجل التقويم والتغذية الراجعة".

ويعرف البحث الحالي المقرر الإلكتروني (إجرائياً): بأنه مقرر يتم إنتاجه من خلال تكامل تقنيات تكنولوجيا متعددة (الصور، والنصوص، والفيديو، والصور المتحركة) تقدم بها المادة التعليمية على شاشات الكمبيوتر بحيث تحتوي على مواد وأنشطة تعليمية تتيح للمتعلم نوع من الخصوصية في التعلم فيكرر ما تم تعلمه بحرية كاملة ويمستوى يتوقف على قدراته دون النظر لقدرات الآخرين من أجل تقديم التقويم والتغذية الراجعة عقب أداء السلوك مباشرة.

#### • الإطار النظري للبحث الحالي:

#### • المحور الأول: استراتيجيات التعلم الإلكتروني:

أدى ظهور شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) وتنامي المعرفة وسهولة تداول المعلومات إلى ظهور العديد من النظم التعليمية المختلفة التي تعتمد بشكل مباشر على الإنترنت، وقد مكنت هذه النظم التعليمية الجديدة المعلم من القيام بمهامه بفاعلية وكفاءة كما مكنت المتعلم من التفاعل الإيجابي مع غيره من المتعلمين، ومع المعلم، والمحتوى العلمي.

ومن هذه النظم التعليمية التعليم الإلكتروني الذي ساهم في تجاوز العديد من المشكلات المتعلقة بتقديم الخدمات التعليمية ونظم التعليم عن بعد حتى صار التعلم الإلكتروني منظومة تعليمية تتفرد بأدوات خاصة تعمل في نسق معين لا تقف قيود الزمان والمكان عائق أمام تحقيق أهدافه وبشكل يمكنه من تحقيق التفاعل والفاعلية في التعليم والتعلم والتدريس. (عبد الحميد، ٢٠٠٥، ٥)

ويعتمد التعليم الإلكتروني على مجموعة من الاستراتيجيات التي غيرت من طريقة تقديم المحتوى للمتعلمين وتفعيل دور المتعلم في عملية التعلم، والمشاركة في صنع المحتوى بما يساعده على تنظيم المعلومات، وسهولة تخزينها، واستدعائها من الذاكرة وفيما يلي عرض لمجموعة من استراتيجيات التعليم الإلكتروني.

• مفهوم استراتيجيات التعليم الإلكتروني :

يعد التعليم الإلكتروني اتجاهاً عالمياً حديثاً يهدف إلى تحويل التعليم التقليدي إلى تعليم تفاعلي يعتمد على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية وتحويل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية وهذا يتطلب أن يكون المعلم على دراية باستراتيجيات التفاعل الإلكتروني كما يتطلب منه امتلاك مهارة توظيف هذه الاستراتيجيات بما يناسب حاجات المتعلمين في بيئة التفاعل الإلكتروني في ظل الإمكانيات المتاحة.

وتزخر الأدبيات التربوية المعاصرة بالعديد من التعريفات الخاصة بمفهوم الاستراتيجية التعليمية؛ فقد اتفق كلا من (جمال الشرقاوي، السعيد عبد الرزاق، ٢٠١٠، ٢٨٣؛ محمد خميس، ٢٠٠٩، ١٥٩) على أن الاستراتيجية التعليمية هي خطة عامة أو مجملية منظمة للعملية التعليمية بكل مكوناتها ابتداءً من الأهداف وانتهاءً بالتقويم وتتضمن القيام بمجموعة من الإجراءات لتحقيق الأهداف التعليمية في ظل الإمكانيات المتاحة.

ويرى (محمد الحيلة، ٢٠٠٦، ٢٧) أن الاستراتيجية التعليمية عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف منشودة وتحتوي على أنشطة تعليمية وتعلمية من خلال توظيف المصادر التعليمية المتاحة.

ويعرفها (عباس الزهيري، ٢٠٠٨، ٣) بأنها خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل قاعة الدراسة من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات مرغوب فيها.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الاستراتيجية التعليمية مجموعة من البدائل المتاحة التي تشمل كل مكونات العملية التعليمية من الأهداف إلى التقويم وتسعي إلى تحقيق الأهداف التعليمية وجعل عملية التعلم أكثر نجاحاً في ظل الإمكانيات المتاحة بما يساعد المتعلمين على تحقيق التعلم النشط والاعتماد على النفس.

• مواصفات استراتيجيات التفاعل الإلكتروني الجيدة :

هناك مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر في أي استراتيجية تعليمية في بيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت لتصبح استراتيجية تعليمية ناجحة تحددتها (مرودة توفيق، ٢٠٠٨) في النقاط التالية:

« دمج أدوات الاتصال الفعالة في البيئة الإلكترونية داخل العملية التعليمية، مع إتاحتها أمام المتعلم ليستخدامها أثناء التعلم مما يساعد على رفع كفاءة البيئة التعليمية الإلكترونية وزيادة فاعليتها.

« تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية بما يجعله مسئول عن تعلمه ويساعده على إتخاذ القرارات اللازمة في الأوقات المناسبة مع ضرورة تقديم تعليمات واضحة للمتعلم حول الأهداف المراد تحقيقها والمحتوي والمصادر التعليمية بما يشبع حاجة المتعلم في بيئة التعلم الإلكترونية عن طريق معرفة ما سيتعلمه ليتعلمه بطريقة أفضل.

« احتوائها على أنشطة تعليمية تراعي مع كلاً من حاجات وقدرات المتعلمين والأهداف التعليمية المراد الوصول إليها بما يساعد على تنمية قدرات المتعلمين وحثهم على بذل جهد أكبر في عملية التعلم.

« تحقيق التفاعل الإيجابي بين المتعلمين بعضهم مع بعض وبين المتعلم والمحتوى وبين المعلم والمتعلم.

وتتباين الاستراتيجيات الإلكترونية التعليمية في طريقة تناول المحتوى وعرضه واستخدام الأنشطة بما يميز كل استراتيجية عن الاستراتيجيات الأخرى وبما يجعل كل استراتيجية مناسبة في وقت معين عن باقي الإستراتيجيات وفقاً للظروف، والإمكانيات المتاحة، والبيئة. (حسن زيتون، ٢٠٠٥، ٥).

وفيما يلي عرض لمجموعة من الاستراتيجيات الإلكترونية التعليمية التي يمكن توظيفها عبر الإنترنت:

ويشير كل من الغريب إسماعيل، (٢٠٠٩، ٢٢٩)، (نبيل عزمي، ٢٠٠٨، ٢١٣)، (محمد زين الدين، ٢٠٠٥، ١١٤) إلى أنه بالرغم من أن التعليم الإلكتروني مجال جديد إلا أن معظم الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم التقليدي من الممكن أن تستخدم في بيئة التعلم الإلكترونية ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- « المحاضرة الإلكترونية.
- « استراتيجية التعلم الذاتي الموجه.
- « المناقشات الجماعية الإلكترونية.
- « استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني.
- « حل المشكلات الإلكترونية.
- « التعليم المبرمج.
- « المشاريع الإلكترونية.

وفيما يلي تفصيل لبعض هذه الاستراتيجيات.

• استراتيجية المحاضرة الإلكترونية – التفاعلية (E-Lecture) :

المحاضرة الإلكترونية عبارة عن جلسة مسجلة أو مباشرة تصل للمتعلمين في أي مكان من العالم مدعومة باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية أو

بشبكة الإنترنت حيث يتم عرض الموضوع الدراسي بأنواع وطرق مختلفة بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحميل المحتوى على الإنترنت، أو تسجيله على أقراص مدمجة بحيث يمكن للمتعلمين الرجوع إليها في أي وقت. (محمد خميس، ٢٠٠٩، ٣٦٧-٣٦٨).

وتعد استراتيجية المحاضرة من أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم عندما يريد نقل معلومات بصورة مباشر للمتعلمين وقد يتم ذلك بطريقة تزامنية أو بطريقة غير تزامنية بحيث تكون متاحة أمام المتعلم في أي وقت، وقد يقوم المعلم بتقسيم المحاضرة إلى أجزاء صغيرة ويقوم برفعها على الإنترنت فيتيح للطلاب الدخول على أي جزء من المحاضرة في أي وقت ويكون التفاعل بين المتعلمين والمعلم أو المتعلمين بعضهم البعض مباشر أو غير مباشر ويتم تصميم المحاضرة من قبل المعلم بحيث تكون شيقة وجذابة تثير دافعية واهتمام المتعلمين (جمال الشراوي، السعيد عبد الرازق، ٢٠١٠، ٢٨٥)

كما أشار (محمد خميس، ٢٠٠٩، ٣٦٧-٣٦٨) إلى أن المعلم يمكنه أن يستخدم هذه الاستراتيجية في تلخيص نتائج التعلم في نهاية الدروس وكذلك عندما يريد التمهيد لدرس جديد ويتم نقل المعلومات إلى المتعلمين مباشرة على الإنترنت أو مسجلة على أقراص مدمجة متاحة أمامهم في أي وقت.

وتتميز المحاضرة الإلكترونية بعرض وسائط متعددة تفاعلية عالية الجودة كذلك الإتاحة؛ فهي متاحة للمتعلمين بحيث يمكن للمتعلم الرجوع إليها في أي وقت. كما يمكن تشغيل المحاضرة أو أجزاء منها لمرات عديدة، وبالتالي تتيح له مراجعة أدق التفاصيل التي وردت بالمحاضرة (عزمى، ٢٠٠٨، ٣٣٢-٣٣٣).

وتشير دراسة جودن وآخرون (Jadin & Others (2009, 283-285) إلى بعض الأمور التي يجب مراعاتها عند تصميم المحاضرة الإلكترونية؛ مثل: عرض المحاضرة بالصوت والصورة وجودة ووضوح النص المكتوب الذي يصاحب النص المسموع على الشاشة في المحاضرات الإلكترونية المتزامنة، واستخدام بعض الوسائل المساعدة المتعلقة بموضوع الدرس مثل الشرائح أو الصور أو الجداول وتوفير مصادر إلكترونية يمكن الرجوع إليها للتعرف على مزيد من المعلومات عن الموضوع.

#### • استراتيجية التعلم الموجه ذاتياً: (E-Self Learning Strategy)

يتم التفاعل في هذه الاستراتيجية بين المعلم والمتعلم فقط من خلال الحوار الفردي دون مشاركة باقي المتعلمين باستخدام البريد الإلكتروني أو المحادثة الإلكترونية بالصوت أو المحادثة بالصوت والصورة ويكون التعامل بين المعلم والمتعلم بصورة ثنائية يحصل فيها المتعلم على المهام ويستقبل فيها المعلم نتائج العمل ثم يقوم بتقديم تغذية راجعة ويعيد العمل مرة أخرى للمتعلم ليقوم بتعديله وهكذا وتتميز هذه الاستراتيجية عند استخدامها في بيئة التعلم

الإلكتروني بسرعة الحصول على المعلومات وسهولة البحث والحصول عليها كما يمكن للمتعلم أن يعرض المشكلات والعقبات التي تواجهه على المعلم بمفرده ويكون مستوى العمل معياره قدرات الفرد نفسه وليس قدرات الآخرين ويحصل على المساعدة وفق حاجاته ومتطلباته هو. (جمال الشرقاوي، السعيد عبد الرازق، ٢٠١٠، ٢٨٦)

• المناقشات الجماعية الإلكترونية. (E-Discussion Strategy) :

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المفضلة لدى المتعلمين الكبار حيث تعتمد على إجراء مناقشة جماعية منظمة بين المتعلمين حول موضوع تعليمي ما، بما يحقق التفاعل والنشاط والتعاون في عملية التعلم ومساعدة المتعلمين على تحصيل المعارف واكتساب المهارات من خلال التعرف على خبرات الآخرين.

ويمكن للمعلم أن يستخدم أحد الطرق التالية عند تنفيذ استراتيجية المناقشة الإلكترونية. (جمال الشرقاوي، السعيد عبد الرازق، ٢٠١٠، ٢٨٥)

« المناقشة التلقينية: حيث يستخدم المعلم السؤال والجواب ليقود المتعلمين نحو فكرة معينة.

« المناقشة الجدلية: حيث يطرح المعلم مشكلة جدلية ويتم النقاش حول طريقة حلها من خلال تقديم بعض الأسئلة.

« المناقشة الحرة: حيث يتم تحديد موضوع ما ويتم تحديد أبعاد هذا الموضوع من قبل المقرر ويتم النقاش حول ابعاد هذا الموضوع.

ويشير رضا السعيد، هويدا الحسيني (٢٠٠٧، ٤٥) على ضرورة مراقبة المعلم للمتعلم في مسار النقاش وتوجيهه للمسار الصحيح عن طريق طرح سؤال أو إعطاؤه فكرة ليتجه إليها في موضوع النقاش. وإعطاءه الحرية الكاملة في إبداء رأيه ووجهة نظره وطرح أفكاره حول موضوع التعلم.

كما توصلت دراسة برام وآخرون (2010, 517) Bram & Others إلى فاعلية المناقشة الإلكترونية للمجموعات التعاونية المتزامنة عبر الشبكات في تكوين المعرفة المشتركة بين المتعلمين، بينما المناقشات غير المتزامنة قد لا تساعد في بعض الأحيان على تحقيق التعلم الفعال والتعاون البناء بين المتعلمين لإنتاج المعرفة لما تحتاجه من وضوح في الأهداف، والمهام، والأنشطة التعليمية، بينما توصل (Meyer, 2004, 8) إلى أن النقاش المتزامن بين المتعلمين يعطيهم شعور بوجودهم في قاعدة الدراسة التقليدية ويساعدهم على إجراء مزيد من المناقشات والمشاركات التي تعود بالنفع على كافة المتعلمين ويعمل على تنمية معارفهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم.

ويشير الغريب إسماعيل (٢٠٠٩، ب، ٣٠٦) إلى أن المناقشة الإلكترونية يمكن أن تستخدم الأدوات التالية: والمدونات Blogs، المنتديات Forums، والفييس بوك Face book، وصفحات الويكي Wiki، والمحادثات الإلكترونية Chatting المكتوبة

والمسموعة والمرئية، والبريد الإلكتروني وغرف المحادثة النصية والصوتية التزامنية Audio & Text Chat، والمؤتمرات المرئية Video Conferences، ويجب أن يختار المعلم الأداة التي تتماشى مع القدرات الفنية والمعرفية للمتعلمين.

ويذكر (عبد العليم الغريباوي، ٢٠١٣، ٥٧) نقلًا عن (نورين) أن تطبيق استراتيجية النقاش الإلكتروني يعتمد على الخطوات التالية:

« إنتاج الأفكار: هذه المرحلة مخصصة للقراءة في موضوع التعلم من مصادر تعليمية مختلفة على أن يتبادل المتعلمين ما تم قراءته ويتناقشون فيه.

« التركيز: وفيها يقوم المتعلمون بالتركيز على الأجزاء المهمة في النقاش الذي تم في المرحلة السابقة.

« التنظيم: وهي تعنى تنظيم الأفكار وكتابتها في صورتها النهائية والمدة الزمنية كانت ستة أيام.

« التلخيص: وفيها يتم تلخيص ما تم تداوله من أفكار في عملية النقاش.

« التقويم: وفي هذه الخطوة يرسل المعلم لكل متعلم بطاقة اختبار حول موضوع المتعلم والمدة الزمنية.

« المراجعة: يقوم كل متعلم بإرسال مقاله لزملائه وقراءته والتعليق عليه ويتم إجراء مناقشات بين المتعلمين حول الموضوع ككل وما كتب في المقال بصورة خاصة ثم يوجه المعلم كل متعلم بإعادة كتابة المقال مرة أخرى بعد المناقشة ليخرجه بصورة أفضل على أن يتم التقويم على الصورة النهائية للمقال.

كما توصلت دراسة مارك (Mark, J. (2006) إلى أن فاعلية التفاعل المتزامن ومناسبة لتعليم المتعلمين يؤدي إلى تحسن مستمر ونمو في عملية التعلم في بيئات التعلم عبر الإنترنت كما تساعد على تنمية مهارات الاتصال عند المتعلمين وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وبالرغم مما أشارت إليه الدراسات السابقة بأهمية استخدام استراتيجية المناقشة الإلكترونية في بيئات التعلم عبر الإنترنت لما لذلك من أثر في تحقيق نتائج تعلم أفضل وتفعيل دور المتعلمين وتشجيعهم على التحليل والنقد وتنوع الخبرات المكتسبة إلا أن هناك بعض المشكلات المتعلقة بتطبيق هذه الاستراتيجية تتمثل في اختلاف الثقافات بين المتعلمين، وقدرة كل متعلم على استخدام أدوات الاتصال على الإنترنت، ومشاكل تقسيم المهام بين المتعلمين.

#### • استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني (E-Co-Operative Learning Strategy):

تعتمد هذه الاستراتيجية على الاتجاه الحالي في التعليم بالتمركز حول المتعلم؛ حيث يقوم المتعلمون بالعمل معاً في مجموعات لتحقيق هدف معين ومن خلال مساهمات كل متعلم في مجموعات التعلم والشاركات المتبادلة يتم

بناء المعرفة وتحقيق فاعلية المتعلم وإكسابه الثقة بالنفس، وتقدم هذه الاستراتيجية العديد من الفوائد؛ تتمثل في: (تعاون المتعلمون معاً لتحقيق هدف واحد يتعلق بالمحتوى، تحقيق التفاعل بين المتعلمين عن طريق الحوار والنقاش وتبادل الأفكار، التعرف على مصادر التعلم وكيفية استخدامها في الحصول على المعلومات. (رضا السعيد، هويدا الحسيني، ٢٠٠٧، ١٠١)

ويقوم المتعلمون في هذه الاستراتيجية بتنفيذ نشاط ما عبر الإنترنت؛ مثل: كتابة تقرير جماعي في نهاية التعلم مثلاً، وتنفيذ النشاطات من خلال المناقشات سواء كانت تزامنية أو لاتزامنية على الإنترنت - ويكون لكل متعلم طريقة مختلفة في الكتابة تعتمد على الخبرات والتفاعلات المختلفة التي يتعرض لها ويقوم كل متعلم بالاطلاع على ما يكتبه أقرانه في مجموعة التعلم ويمكن للمتعلم في هذه الاستراتيجية أيضاً تبادل الأدوار مع زملائه داخل المجموعة حسب قدراته.

ويشير كلاً من (نبيل عزمي، ٢٠٠٨، ٣٥٥ - ٣٥٦؛ مروة توفيق، ٢٠٠٨، ٨٣ - ٩١؛ محمد زين الدين، ٢٠٠٥، ٣١٦)، إلى أن التفاعل في استراتيجية التعلم التعاوني يمكن أن يتم من خلال ورش العمل الجماعية، والمشروعات الجماعية، ومجموعات العمل الصغيرة ويكون دور المعلم هو التوجيه والإرشاد لأفراد كل مجموعة دون التدخل إلا في الحالات الضرورية التي تتطلب ذلك، ومن هنا يمكن التوصل إلى خمسة عناصر رئيسة عند تطبيق التعلم التعاوني وهي:

« الاعتماد المتبادل: حيث يؤدي نجاح الفرد إلى نجاح الجماعة والعكس ويتوقف الاعتماد المتبادل على.

« تحديد الأهداف: حيث يتم تحديد أبعاد الأهداف وتصبح كل مجموعة مسؤولة عن تحديد أهداف معينة بما يؤدي إلى نجاح المهمة الكلية.

« تحديد المهام: حيث يتم تحديد المهام للمجموعات بشكل واضح بما يساعد على تحقيق الأهداف.

« تشجيع التفاعل: على المعلم أن يشجع تفاعل المتعلمين بعضهم مع بعض داخل المجموعة وبين المجموعات كذلك التفاعل مع المعلم وتفاعلهم مع المحتوى ومصادر التعلم.

« المسؤولية الفردية: كل متعلم يتحمل مسؤولية فردية بجانب المسؤولية الجماعية فيعمل على تحقيق المهمة المكلف بها داخل المجموعة وكذلك يسعى إلى تحقيق الهدف العام للمجموعة ككل.

« المهارات الاجتماعية: يمكن للمتعلمين أن يكتسبوا بعض المهارات الاجتماعية من خلال استراتيجيات التعلم التعاوني في البيئة الإلكترونية مثل مهارة الاتصال، والقيادة، واتخاذ القرار.

« التقييم الذاتي: بمعنى تقييم الفرد بطريقة فردية وجماعية لضمان التعاون في بناء المنتج.

ونستخلص مما سبق أن استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني الإلكتروني في بيئات التعلم له دور فعال في دعم الأنشطة التي يحتاجها المتعلمين (منتديات / جلسات محادثة Chat / كتابة تقارير/ مذكرات/ ملخصات نصية) من خلال توظيف بيئة التعلم LMS لتنفيذ استراتيجيات التعلم التعاوني وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات يجمعها هدف واضح ومشارك لكل مجموعة.

#### • استراتيجية حل المشكلات الإلكترونية (E-Problem Solving Strategy):

يسعى المعلم من خلال هذه الاستراتيجيات إلى تنمية الإبداع والقدرة على التفكير وتنشيط الذهن والتفكير العلمي والابتكاري والقدرات العقلية؛ من خلال تهيئة بيئة تعليمية تساعد على ذلك، حيث يتم وضع المتعلم في مشكلة حقيقية تمثل تحدياً له ويسعى لإيجاد حل لها وقد يتم عرض هذه المشكلة على شكل سؤال يجهلون إجابته ويسعى المتعلمون باستخدام مصادر متنوعة للوصول إلى إجابة هذا السؤال. (محمد الحيلة، ٢٠٠٦، ٢٨٩)

ولكن على المعلم أن يراعي ما يلي: (عبد اللطيف فرج، ٢٠٠٥، ١٢٦ - ١٢٨)

- ◀ الخصائص المعرفية والسيكولوجية للمتعلمين.
- ◀ تدريب المتعلمين على خطوات حل المشكلة.
- ◀ إمكانية حل هذه المشكلة بما لا يخل بسير العملية التعليمية.
- ◀ توفير المصادر التعليمية التي تساعد المتعلمين على حل هذه المشكلة.
- ◀ الفروق الفردية بين المتعلمين وتوجيه الإرشاد للمتعثرين.
- ◀ إتاحة الفرصة للمتعلمين لتبادل الآراء والمناقشة عبر أدوات التفاعل الإلكتروني.

◀ تشجيع المتعلمين على الوصول لحلول أصيلة للمشكلة ومناقشتهم بها.

وهناك بعض الخطوات التي يمكن للمتعلم أن يسترشد بها في حل المشكلة وهي:

- ◀ التعرف على المشكلة وتقسيمها إلى مهام صغيرة يؤدي تحقيقها والوصول لحل المشكلة ككل.
- ◀ البحث عن مصادر تعلم تتعلق بهذه المشكلة.
- ◀ تحديد أسباب حدوث هذه المشكلة وكيف حدثت وكيف يمكن حل تلك المشكلة.
- ◀ جمع البيانات المرتبطة بالإجابة عن الأسئلة السابقة.
- ◀ تحليل هذه البيانات للوصول إلى إجابة صحيحة.
- ◀ عرض النتائج على المعلم للتعرف على مستوى صحة الحلول التي توصل إليها.
- ◀ اختيار الحل المناسب الأقرب للواقع من بين الحلول التي تم التوصل إليها.

ونستخلص ما سبق أن بيئة التعلم الإلكترونية تساعد المعلم والمتعلم في تطبيق استراتيجيات حل المشكلات فمن خلال الإنترنت يقوم المعلم بطرح المشكلة

ويقوم المتعلمين بالتفكير فيها ومحاولة الوصول لحل لها ويستطيع المتعلم الحصول على مصادر تعلم مختلفة ومتنوعة عن المشكلة موضع البحث وتتيح له مناقشة الآراء وتبادل وجهات النظر حول المشكلة مع الآخرين كما تمكنه من الاستماع إلى آراء المختصين عن طريق الحديث المباشر معهم (المحادثة الصوتية Audio Chat) عبر الإنترنت لاستيضاح آرائهم حول هذه المشكلة ويمكن للمعلم أن يتابع المتعلمين أول بأول أثناء سيرهم نحو حل المشكلات كما يمكنه التدخل إذا تعثر المتعلمين أو اتجهوا إلى وجهة غير مناسبة للحل وذلك باستخدام أدوات التفاعل في البيئة الإلكترونية.

• **استراتيجية التعليم المبرمج (Programmed Instruction) :**

يمكن استخدام هذه الاستراتيجية عن طريق البرمجيات التفاعلية عبر الويب وذلك بتقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات تعليمية صغيرة توضع وتنظم بشكل تتابعي مترابط ويقوم المتعلم بالتفاعل مع هذه الوحدات، بحيث يخضع لعملية تقويم بعد نهاية كل وحدة ولا يسمح له بالانتقال من وحدة إلا بعد اجتياز التقويم الخاص بها وإذا لم يستطع ذلك يتم توجيهه لجزء تدعيمي لمساعدته على اجتياز الوحدة والانتقال إلى وحدة أخرى ويقوم المعلم بإعداد هذه الوحدات إلكترونياً وإعداد الأجزاء التقييمية الخاصة بكل وحدة ويشرف على عملية التعليم لكل طالب وقد يقوم المعلم بإعداد جوانب إثرائية للطلاب المتفوقين في كل وحدة. (جمال الشرقاوي، السعيد عبد الرازق، ٢٠١٠، ٢٨٧)

• **استراتيجية التعلم القائم على المشروع (Project-Based E-Learning) :**

وفيها يتم تشكيل مجموعات العمل وفقاً لمستويات المتعلمين؛ بحيث يتم تكليف كل مجموعة بمشروع معين يتم تنفيذه، ويتم تقسيم العمل داخل المجموعة الواحدة؛ ويقوم كل متعلم فيها بدور محدد ومن ثم يتفاعل كل أعضاء المجموعة معاً بعد فترة محددة لتجميع العمل وتداول الآراء حوله، ولابد من وجود قائد لكل مجموعة يتم انتخابه من قبل أفرادها، ويكون مسئولاً عن الوصول إلى القرارات الجماعية وعن تنظيم النقاش والتفاعل والتواصل إلكترونياً بين الأعضاء. (محمد عبد الغني، ٢٠١٤، ٤٤)

ويمثل التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت بيئة خصبة لتنفيذ المشروعات حيث تتيح للمتعلم مصادر متنوعة وسهلة المنال وإمكانية الاستفادة من خبرات الآخرين والاطلاع على المشاريع السابقة المرتبطة بالمشروع الحالي وتصميم المشروع إلكترونياً وعرضه على الخبراء والمختصين في أي مكان في العالم.

ومن هذا المنطلق يشير عصام عبد القادر (٢٠١٤، ١٥) إلى أن هناك خمسة عناصر لتخطيط وتنفيذ المشروع في بيئات التعليم الإلكترونية وهي كالتالي:

« التخطيط للنتيجة النهائية: وتعني التخطيط المسبق للمشروع قبل البدء فيه من خلال تحديد أهداف المشروع وما يحتاجه المتعلم من أدوات ومصادر تعليمية لتنفيذ المشروع ويستلزم ذلك معرفة الخلفية المعرفية للمتعلمين.

« بناء سؤال يدفع المتعلم للبدء في المشروع: والغرض من ذلك السؤال شحذ همم المتعلمين للبدء في تنفيذ المشروع وإثارة دافعيتهم.  
 « التخطيط للتعلم: حيث يقوم المعلم بالتخطيط لتقييم كل خطوة من خطوات تنفيذ المشروع بالطريقة التي يراها مناسبة.  
 « خريطة للمشروع: وتعني هذه الخطوة وضع جدول زمني لتنفيذ المشروع ككل ووضع حدود زمنية لكل خطوة من خطوات المشروع.  
 « إدارة العمليات: وتعني قيام المعلم بمتابعة كل خطوة للمتعلمين في تنفيذ المشروع من خلال أدوات الاتصال عبر الإنترنت، وكل خطوة من الخطوات السابقة تمدنا بمجموعة من التفاعلات مثل تفاعل المتعلم مع أقرانه المتعلمين ومع أدوات ومصادر المتعلم في بيئة التعلم عبر الإنترنت.

وتشير ريهام أحمد (٢٠١٢، ٧) إلى أن استراتيجيات المشروعات الإلكترونية من أنسب استراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم وفعاليتها في تطوير مهارات متعددة لدى المتعلمين، حيث يمكن توظيف أدوات التفاعل عبر الويب لتحقيق التعاون والمشاركة في تنفيذ المشروعات والاستفادة من كافة المصادر المتاحة على الشبكة.

ونستخلص مما سبق أن استراتيجيات المشاريع الإلكترونية تساعد المتعلمين على تحقيق الذات وتنمية القدرة على اتخاذ القرار وتنظيم المعلومات وترتيبها حسب تسلسلها المعرفي وتحقيق التعلم النشط واستخدام المعرفة في مواقف تطبيقية وتنمية روح العمل الجماعي والتعرف على مصادر المعلومات وكيفية توظيفها بما يخدم مشاريع المتعلمين والقدرة على جمع وتحليل البيانات والمعلومات مستخدماً أدوات إلكترونية حديثة (البريد الإلكتروني - المكتبة الرقمية - الصفحات المرجعية للمحتوى) بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، ومن هنا يتضح فاعلية التعليم الإلكتروني لما له من ميزات عديدة؛ منها: (تعزيز قدرة المتعلمين على استخدام الوسائل الحديثة والتفاعل والتشارك مع غيره من المتعلمين وإمكانية مشاركته في بناء المحتوى)، ولا بد وأن يتم هذا التعليم في ضوء استراتيجيات مناسبة تتماشى مع قدرات المتعلمين والإمكانات المتاحة والمحتوى التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية على أن يقوم المعلم بالاستفادة من أدوات التواصل الاجتماعي لتحقيق تعلم أفضل.

#### • أسس تطبيق استراتيجيات التعليم الإلكتروني بالمواقف التعليمية:

عند استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني بالمواقف التعليمية، يجب مراعاة الأسس العامة الآتية والتي أشار إليها الغريب زاهر (٢٠٠٩، ٢٩٧ - ٢٩٩):  
 « توافق الأساليب والوسائل الإلكترونية المستخدمة لتناسب مع استراتيجيات التعليم الإلكتروني المستخدمة.

- ◀ توفير المؤسسات التربوية للمرونة والتحكم الأكثر في بيئات التعليم الإلكتروني الخاصة بها، بما يتناسب مع احتياجات المؤسسات التعليمية الأخرى ويسمح لها بانتقاء وتطوير أدوات التعليم الإلكتروني، وبما يتناسب مع استراتيجيات التعليم الإلكتروني المستخدمة.
- ◀ تصميم المحتوى ووحداته التعليمية والنماذج التعليمية المستخدمة في صورة تسح له بالانتشار، والقدرة على التشغيل الذاتي للنظام والمحتوى Inter-Operability.
- ◀ وجود ارتباط قوي بين استراتيجية التعليم الإلكتروني وأسلوب تصميم بيئة التعليم الإلكتروني وإجراءات توظيفه.
- ◀ التوظيف المتكامل والفعال لنظم عرض الوسائط المتعددة، فهي جزء رئيسي من نظام التعليم الإلكتروني.
- ◀ بساطة نظام التحكم في الموقف التعليمي لكي يتنبأ المتعلم بالسلوكيات الواجب تنفيذها للحصول على المعلومات من نظام التعليم الإلكتروني.
- ◀ القدرة على استخدام أجهزة تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بكفاءة ومن بينها: CD, DVD, Doc, Cam, Smart Board, Pc, and Laptop

ويستعرض الباحث استراتيجيات التفاعل الإلكتروني التي استخدمها في بحثه، وتفصيلها فيما يلي:

#### • استراتيجية تفاعل الأقران Peer Interaction Strategy:

وهي استراتيجية يمكن التفاعل بين أعضائها من خلال أدوات التواصل الإلكتروني عبر الويب، حيث ساعدت هذه الاستراتيجية في خلق مواقف تعليمية تعتمد على توظيف تلك الأدوات في تفاعل تزامني أو غير تزامني بين الأقران بشكل فردي أو جماعي، وبما يسمح بمناقشة وتبادل محتويات التعلم في إطار تفاعلي.

وتتميز هذه الاستراتيجية بتقديم فرص تعليمية متنوعة ومتمركزة حول مجموعة التعلم وبما توفره من مصادر تعليمية متاحة عبر الويب، حيث تساهم بشكل فعال في تنمية مهارات المتعلمين والتفاعل بينهم لتحقيق أهداف التعلم، كما أنها تسمح بتوفير وسائل اتصال متنوعة بين المتعلمين أنفسهم وبين المعلمين والخبراء، كما أنها تتغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين وتتميز بالمرونة والتفاعل.

ومن هذا المنطلق يمكن عرض أنماط التفاعل عبر الويب وما يمكن أن يستخدمه المتعلم من أدوات تساعده في تنفيذ المهام التعليمية كما وضحها محمد عبد الغني (٢٠١٤، ٣٦).

إن إعطاء المتعلم حرية ومسؤولية أكبر في تعلمه يحفز ويساعد على تفريد التعليم، ولهذا فإن توظيف هذا المفهوم في التعليم الإلكتروني عبر الويب يتطلب

استراتيجيات تعليمية معينة؛ مثل: دراسة الحالة، وأداء الواجبات في مجموعات صغيرة، واستخدام خدمات المعلومات التفاعلية الفورية، وغيرها لتفعيل دور المتعلم ومسؤوليته في التعلم، وبما أن كثيراً من النقد الذي يوجه إلى أساليب التعليم التقليدية في أنها تقدم الخبرات التعليمية مفصولة عن الخبرات الحقيقية، ويمكن تفاذي ذلك في تصميم برامج التعليم الإلكتروني عبر الويب من خلال تقديم الخبرات على هيئة مشكلات أو مواقف يمكن استخدامها لحفز الجهود التعاونية بين المدرسين والمتعلمين في عملية استحضار المعلومات وبناء المعرفة وذلك من خلال التفاعل بين الأقران لتحقيق هدف التعلم.

جدول (٢) أنماط التفاعل في التعليم الإلكتروني عبر الويب وما يقابلها من أدوات

م	نمط التفاعل	الأدوات التي تحقق التفاعل
١	تفاعل المتعلم مع المتعلم	البريد الإلكتروني، منتدى النقاش، التعليقات المقررة، مكتبة الصور، الكروت البريدية، غرفة النقاش.
٢	تفاعل المتعلم مع المعلم	البريد الإلكتروني، منتدى النقاش، النماذج البريدية، القائمة البريدية، لوحة الأخبار، غرفة النقاش، قاريء الأخبار، سجل الزوار، التعليقات، التصويت الإلكتروني، الكروت البريدية.
٣	تفاعل المتعلم مع المحتوى	الأزرار، القوائم، النصوص والوسائط الفائقة.
٤	تفاعل المتعلم مع واجهة التفاعل	التفاعل مع عناصر واجهة التفاعل (الأيقونات، القوائم، النصوص، الأزرار...).
٥	تفاعل المعلم مع واجهة التفاعل	التفاعل مع عناصر واجهة التفاعل (الأيقونات، القوائم، النصوص، الأزرار...)+ عناصر واجهات التفاعل الإدارية.
٦	تفاعل المعلم مع المحتوى	إعداد المحتوى، تحديث المحتوى، إدارة المحتوى، الأنشطة التعليمية.
٧	تفاعل المعلم مع المعلم	البريد الإلكتروني، المنتدى، غرف النقاش.
٨	تفاعل المحتوى مع المحتوى	الارتباط مع مصادر أخرى بخاصية التشغيل المتبادل بين النظم، المكتبة الإلكترونية، الزيارات الإلكترونية، تحقيقات الويب.

وتحدد العلاقة في استراتيجية تفاعل الأقران من خلال نوع التفاعل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، حيث يتم تنفيذ أسلوب التفاعل بطريقة تزامنية من خلال الأدوات والمناقشات وإجراء الحوار عبر الويب Chatting، وقد تكون غير تزامنية من خلال جماعات النقاش أو القوائم البريدية أو اللوحات الإخبارية أو لوحات النقاش الإلكترونية Chatting Boards Electronic Discussion، كما تتيح الفرصة لعرض وجهات النظر وإبداء الآراء المختلفة للمعلمين والمتعلمين، وتعمل هذه الاستراتيجية على التشجيع والتحفيز للطلاب على إجراء الحوارات وحثهم على البحث والاطلاع لزيادة الدافعية بين أفراد المجموعة.

خطوات تنفيذ استراتيجية تفاعل الأقران كما حددها بريور إرنست وآخرون  
Brewer, Ernest W. & Others (2001, 148-153):

« الخطوة الأولى: التمهيد: وفيها يتم عرض موضوع المهمة بشكل مشوق وجذاب عن طريق تحديد مجموعة أدوات التواصل الاجتماعي والتي يتم استخدامها لتنفيذ التفاعل بين أعضاء المجموعة، ولا بد من الاهتمام بدافعية المجموعة

خصوصاً عند التعامل مع البالغين، ويرتبط أفراد المجموعة بأسلوب تنفيذ المهمة المطلوبة، والهدف من التمهيدي هو تهيئة المجموعة للمشاركة بشكل بنائي وفعال.

« الخطوة الثانية: اختيار موضوع التعلم: وفيها يتم اختيار موضوع التعلم الجيد والمثمر، وتحديد المهام المطلوب تنفيذها عبر الويب، ولذلك ينبغي تحديد المشكلة بدقة، وتحديد كل الظروف والملابسات الجوهرية المرتبطة بها، كما يمكن تحديد الاختيارات المناسبة للموضوعات التعليمية والتعرف على التغيرات المطلوبة لاختيار أنسب موضوع للتعلم.

« الخطوة الثالثة: التخطيط: وفيها يتم تحديد المهام الرئيسة والفرعية وإجراءات تنفيذها، وتحديد المجموعات ودور كل عضو في المجموعة لتحقيق هدف التعلم، مع وضع خطة زمنية لتنفيذ تلك المهام والنواتج التعليمية المطلوب تحقيقها.

« الخطوة الرابعة: التوظيف: يتضمن التوظيف وضع الحدود الخاصة بلعب الأدوار داخل المجموعة لتحقيق التفاعل الجيد والمثمر بين أعضاء المجموعة، وإذا كانت هناك تعليمات عامة ينبغي على كل لاعبي الأدوار والمشاهدين أن يعرفونها؛ فلا بد من إتاحتها على أدوات التواصل الاجتماعي المستخدمة؛ مثل: البريد الإلكتروني، أو لوحة المناقشة، فلا بد أن يتاح الوقت الكافي للاعبي الأدوار لقراءة السيناريوهات الخاصة بهم خصوصاً في تفاعل الأقران المخطط له جيداً.

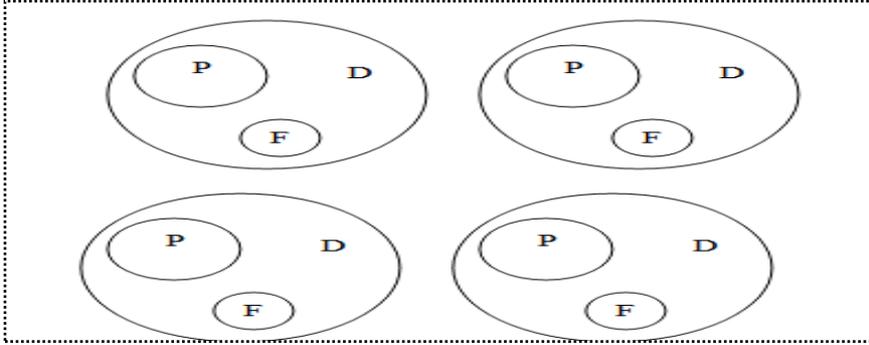
« الخطوة الخامسة: تقديم الدعم: تقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين في معالجة المعلومات وبناء التعلم، ولذلك فهم في حاجة إلى دعم سقالي Scaffolding Support، يمكنهم من القيام بالأنشطة العقلية وبناء تفسيراتهم الخاصة عن العالم الحقيقي.

« الخطوة السادسة: القيام بالأنشطة: لتنفيذ التعلم التشاركي وما يتضمنه من أنشطة اجتماعية، والذي يقوم على سبعة عناصر رئيسة منها تحديد الموضوع، والهدف من النشاط التشاركي، والأدوات المستخدمة في عملية التشارك، والمجتمع الذي يحدث في التشارك، وتحديد القواعد التي تحدد كيفية إجراء النشاط التشاركي، وتقسيم المهام وتحديد دور كل عضو في المجموعة التشاركية في انجاز العمل واخيراً ناتج عملية التشارك الذي يظهر في صورة منتجات تعليمية للطلاب، إذا تم تحديد هذه الخطوات بدقة يمكنك تنفيذ أنشطة التعلم بصورة جيدة.

« الخطوة السابعة: التقويم: ومرحلة التقويم هي التي تتم فيها صياغة الاستنتاجات أو الحلول الخاصة بالمهام التي تم عرضها، كما يمكن تسجيل

جلسة التقويم من أجل مراجعة كل ما تم تحليله وصياغته فيما بعد، كما يمكن إتاحتها عبر الموقع التعليمي لمراجعتها من جانب أي فرد من أفراد مجموعة التعلم.

- استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات Multi-group interaction: وفيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات منفصلة، ولكل مجموعة معلم واحد، ولا يتم التفاعل بين هذه المجموعات بعكس تفاعل الأقران، حيث تعمل كل مجموعته بمفردها دون التفاعل مع المجموعات الأخرى.



شكل (١) استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات Multi- group حيث: (N= 25) (المشاركون) F= Facilitato (المساعد) D= Discussion Area (مجال المناقشة) P= Participants

مدخل واستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات يعمل فيه المتعلمون معاً في مجموعات صغيرة ويتشاركون في إنجاز مهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وليس استقبالتها من خلال التفاعلات الاجتماعية، والمعرفية، كما أنه ممرکز حول المتعلم وينظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم، والتشارك التعليمي بهذا الشكل أصبح ممكناً وأصبح مجالاً مهماً للبحث والتطوير، فبرز الاهتمام الواسع بدراسة استراتيجيات التعلم التشاركي المعتمد على الحاسوب بما ينعكس على تعزيز الآثار الكمية والنوعية للتفاعلات الاجتماعية والملاحم التطبيقية الأخرى لعمليات التعليم والتعلم، حيث أن التعلم التشاركي يعزز التعلم النشط والبنائي ومستويات عميقة من معالجة المعلومات، والاستنتاج والتعلم بالأهداف. (محمد خميس، ٢٠٠٣، ٢٦٨)

خطوات تطبيق استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات، يمكن توضيحها من خلال الاعتماد على المراحل التالية:

« الخطوة الأولى: مرحلة التخطيط: وفيها يتم، تحديد الموضوع أو المهام التعليمية، والتعرف على قدرات كل طالب في كل مجموعة، ثم تحديد

الظروف وتقدير الحاجات، وتعيين بيئة التعليم الإلكتروني عبر الويب، والتأكد من عملها بشكل كامل، ثم التأكد من قدرة المتعلمين على الاتصال ببيئة التعليم الإلكتروني عبر الويب والتعامل مع الأدوات الخاصة بذلك.

◀ الخطوة الثانية: مرحلة التقديم: وفيها يتم، مراجعة التعلم السابق، ثم تحديد الأهداف التعليمية وعرضها على المشاركين في البداية، وتقديم الموضوع الجديد لتنفيذ مهام التعلم.

◀ الخطوة الثالثة: إدارة التفاعلات بين المجموعات: وتمر هذه المرحلة بالخطوات الآتية:

✓ تقسيم المجموعات: حيث يتم تقسيم مجموعات التعلم بالاعتماد على استراتيجية مقننة للتحكم في طريقة توزيع الأدوار بين أعضاء المجموعات.

✓ توزيع الأدوار: وفي هذه الخطوة يتم توزيع الأدوار على المعلم والمتعلمين المشاركين في التعلم عبر بيئة التعليم الإلكتروني، واستخدام أدوات الاتصال فيما بينهم، وتنفيذ المهام التي تعمل على تعزيز التعلم.

✓ تخطيط المناقشات: وفي هذه الخطوة يتم وضع التساؤلات التي ستتم أثناء أداء الأدوار المشارك فيها المتعلمين.

✓ إجراء المناقشة: وعادة ما تبدأ المناقشة بالأسئلة، وتكون مسئولية بدء المناقشة على عاتق المعلم الذي يختار المهام التي تتميز بأنها إجرائية حتى يمكن حث التفكير الابتكاري، كما يمكن أن يسأل المعلم طلابه عن خبراتهم الشخصية حول المهام التعليمية ومن ثم وضعها على لوحة المناقشة، ومن ثم توجيه الأسئلة للتأكد من فهم المتعلمين لما هو مطروح للمناقشة.

✓ تعزيز المتعلمين وتشجيعهم: وفيها يتم تشجيع المتعلمين ومكافأتهم على أدائهم لدفعهم لمزيد من التقدم والتفاعل والتشارك في التعليم.

✓ تقييم الخبرة: وفيها يتم عمل تقييم مرحلي لما تم في كل مرحلة تعليمية لتلافي العيوب ونقاط الضعف أثناء التطبيق مرة أخرى.

◀ الخطوة الرابعة: التقويم: وفيها يتم تشخيص جوانب الضعف والقوة لدى المتعلمين وعلاجها ثم متابعة تطور أداء المتعلم، مع عمل تغذية راجعة وتعديل مستمر، وذلك مروراً بكل مرحلة.

#### • المحور الثاني: إنتاج المقررات الإلكترونية :

في ضوء الاهتمام العالمي بالتعليم الإلكتروني وتطوير المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية تعرض العديد من الباحثين والمتخصصين لمفهوم المقررات الإلكترونية مما ساعد على وضوح هذا المفهوم في ذهن المهتمين بالتعليم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية، ومن بين هذه التعريفات.

تعريف (عبد الله شاويش، ٢٠١٣، ٤١) للمقرر الإلكتروني بأنه "مقرر تعليمي يصمم وينتج وينشر إلكترونياً ثم يدار من خلال إحدى نظم أو منصات إدارة

المقررات الإلكترونية، ويحتوي المقرر على الوسائط المتعددة التفاعلية الفائقة (الصور، والنصوص، والفيديو، والصور المتحركة) الهادفة والمناسبة، كما يتضمن المقرر أدوات الملاحظة والوصول لتسهيل التواصل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم ويحتوي أيضا على أسئلة وقاعدة بيانات من أجل التقويم والتغذية الراجعة".

وتعريف (سعد عبد الكريم، ٢٠١١، ٢٠) "محتوى رقمي متاح على شبكة الإنترنت، ويشتمل على العديد من العناصر؛ مثل: النص واللون والصوت والحركة والمؤثرات الضوئية والصوتية، وغيرها من عناصر التشويق التعليمي كما يشير (عبد العزيز عبد الحميد، ٢٠١٠، ٥١) أن المقرر الإلكتروني يشمل" جميع الأنشطة والمواد التعليمية التي يعتمد إنتاجها وتقديمها على جهاز الكمبيوتر".

ويتفق (نبيل عزمي، ٢٠٠٨) مع (عبد العزيز عبد الحميد، ٢٠١٠) أن المقرر الإلكتروني يشمل الأنشطة والمواد التعليمية فيعرف المقرر الإلكتروني على أنه "مقرر تستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الكمبيوتر وهو محتوى غنى بمكونات الوسائط التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت، وفيه يتمكن المتعلم من التفاعل والتواصل مع المعلم من جانب ومع زملائه من جانب آخر، ويتكون هذا المقرر من مجموعة وسائط ذات أشكال مختلفة مثل الرسومات والنصوص الخاصة بالمقرر ومجموعة من التدريبات والاختبارات وسجلات لحفظ درجات الاختبار، وقد يحتوي البرنامج على صور متحركة ومحاكاة وصوتيات ووصلات ربط مع مواقع أخرى.

وتعرف الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (American Society for Training & Development) المقرر الإلكتروني "بأنه أي نوع من المقررات التعليمية أو التربوية التي يتم نقلها باستخدام برنامج حاسوبي أو عبر الإنترنت"

ويشير (الغريب اسماعيل، ٢٠٠٩، ٨٧) إلى أن المقرر الإلكتروني "مقرر قائم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعلم الإلكتروني في تصميم إنشائه وتطبيقه وتقويمه ويدرس المتعلم محتوياته تكنولوجيا وتفاعليا مع عضو هيئة التدريس في أي وقت وأي مكان يريد

ويؤكد (Lynch, 2004) على أن المقرر الإلكتروني "مقرر يتم تصميمه من خلال تكامل تقنيات تكنولوجية متعددة تقدم بها المادة التعليمية المطبوعة على شاشات الكمبيوتر، أو من خلال شبكات الإنترنت ممل يجعل الصفحات التعليمية أكثر جاذبية للمتعلمين من حيث سهولة التنقل بين أجزائها وتوافر عناصر الوسائط المتعددة وبيانات دائمة التحديث عبر الشبكة.

من خلال العرض السابق لمفهوم المقررات الإلكترونية يتضح أن كل التعريفات السابقة للمقررات الإلكترونية اتفقت على أنها مقررات يتم تجهيزها من قبل المعلمين أو المتخصصين تقدم للمتعلمين إلكترونياً باستخدام الوسائط الفائقة المتعددة وتحتوي على مواد وأنشطة تعليمية بحيث تتيح للمتعلم نوع من الخصوصية في التعلم فيكرر ما تم تعلمه بحرية كاملة وبمستوى يتوقف على قدراته دون النظر لقدرات الآخرين.

وعلى ذلك تظهر أهمية تطوير المقررات التقليدية لمقررات إلكترونية نظراً لما تتمتع به تلك المقررات من مميزات تساعد على تطوير عملية التعلم وجعلها أكثر مرونة بما يتماشى مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم.

### • أهمية المقررات الإلكترونية :

تتضح أهمية المقررات الإلكترونية من خلال سهولة ومرونة استخدامها وقدرتها على النهوض والارتقاء بمستويات المتعلمين ونشاطهم ومشاركتهم الفعالة في عملية التعلم، مما يكون له أثر بالغ في تنمية مهارات التواصل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين والمحتوى التعليمي، وتمكن المتعلم من الاطلاع على أحدث المعلومات من خلال التقنيات الحديثة ، كذلك فإن للمقررات الإلكترونية أهمية بالغة لأعضاء هيئة التدريس فهي توفر آلية التقييم الإلكتروني للمحتوى وإمكانية اتخاذ الإجراءات اللازمة حول المقرر واستراتيجيات إعداده وإنتاجه . بالإضافة إلى تنمية مهارات استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة كونه يُعرض بالوسائط المتعددة. (الغريب اسماعيل، ٢٠٠٩، ٩٠)

كما أن للمقررات الإلكترونية دور واضح في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ويتضح ذلك من خلال العناصر التالية (Anderson, J et al, 2012, 53):

- « تنمية مهارات المتعلمين في التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت من خلال تفاعلهم مع محتوى المقرر الإلكتروني.
- « تساعد المعلم على استغلال الوقت بطريقة أكثر تنظيمًا، وتوفر جهده، مما يتيح له الفرصة لتوجيه وإرشاد المتعلمين، وتنمية المهارات التي تلبى احتياجاتهم الفعلية.
- « توفير تكاليف الطباعة والنشر والتجليد وغيرها بالمقارنة بالنشر التقليدي.
- « تزويد المعلم بأشكال متعددة للتفاعل مع المتعلمين، مع إعطاء فرصة أكبر لتقديم التغذية الراجعة لتصحيح مسار التعلم.
- « توفير قدر مناسب من المعلومات مع إمكانية تحديثها وتزويد المتعلمين بها في نفس اللحظة، وسهولة تصحيح الخطأ في وقت يسير.
- « اندماج أعضاء هيئات التدريس مع مؤسسات المجتمع والتواصل مع أولياء الأمور.

◀ تزويد أعضاء هيئات التدريس بالمهارات التقنية الحديثة وكذلك المهارات الأكاديمية الضرورية لتدريس المقررات الإلكترونية.  
◀ تنامي القدرة على التوجيه الإلكتروني الفردي.

ويؤكد ذلك الدراسات والبحوث السابقة ومنها دراسة كلا من حنان الشاعر، خالد فرجون (٢٠٠٨)، يسرية يوسف، وهيام سالم (٢٠١١) ودحلان عثمان (٢٠١٢)، على أن المقررات الإلكترونية لها أهمية بالغة في تجويد عملية التعلم وإعداد وتهيئة المتعلمين لسوق العمل عن طريق تنمية المهارات الحياتية لديهم وكذلك مهارات التخطيط وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير العليا كما أنها تعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو المقررات التي يدرسونها كذلك فهي تعمل على تنمية قدرات عضو هيئة التدريس في مساعدته للطلاب على اكتساب وتنمية القدرات اللازمة للتعامل مع مجتمع القرن الحادي والعشرين الذي يتميز بالمستحدثات والتقنيات التكنولوجية المتقدمة.

وتوصى الدراسات والبحوث السابقة والتي منها دراسة كلاً من (رانيا كساب، ٢٠٠٩؛ عماد خيرى، ٢٠١١؛ يسرية يوسف وهيام سالم، ٢٠١١)؛ (Macon, D. 2011)، على أهمية إنتاج وتصميم المقررات الإلكترونية نظراً لقدرتها على مواجهة مشكلات المناهج والمقررات التقليدية وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

ومن خلال ما سبق يتضح أن المقررات الإلكترونية متنوعة بما يعطيها قدر كبير من المرونة حيث يمكن استخدامها كبديل للمقررات التقليدية أو داعمة لها كما يمكن تقديمها باستخدام وسائط متنوعة وبطرق متنوعة بناء على نوع تلك المقررات.

#### • أنواع المقررات الإلكترونية :

نظراً لكون المقررات الإلكترونية تطبيقاً للتعليم الإلكتروني فإنه يمكن تقسيمها طبقاً لأنواع التعليم الإلكتروني إلى (ريما الجرف، ٢٠٠١، ٢٠١) :  
◀ مقررات تحل محل الفصل التقليدي وأخرى داعمة للفصل التقليدي.  
◀ مقررات إلكترونية تعتمد على الإنترنت ومقررات إلكترونية لا تعتمد على الإنترنت.

فالمقررات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت تنتج من خلال وسائط متعددة ذات أشكال مختلفة من نصوص وصور متحركة ومؤثرات بصرية وسمعية مع مراعاة ضرورة بناء هذه المقررات وفقاً للأسس الفلسفية والنفسية والتكنولوجية التي تراعى نشاط المتعلم وتجعله محوراً للعملية التعليمية وتتطلب تمتع المعلم بمهارات متنوعة ودراية واسعة بالمستحدثات التكنولوجية وآليات التعامل معها، بينما المقررات الإلكترونية غير المعتمدة على الإنترنت تنتج على أقراص مدمجة

تقدم بها الدروس التعليمية للمتعلمين مباشرة وفقاً لميولهم واستعداداتهم وتحتاج من المعلم مهارات حاسوبية قليلة.

ولقد قسم بعض خبراء ومختصي التعلم الإلكتروني المقررات الإلكترونية إلى ثلاثة أنواع (سعاد شاهين وإبراهيم الفار، ٢٠١١، ٤٢):

«المقرر الإلكتروني المتزامن: Synchronous e-course: وفيه يتم الجمع بين المعلم والمتعلم عبر الاتصال سواءً بالحدث الإلكتروني المباشر أو المصاحب بالفيديو عبر الكمبيوتر، ويتميز بوجود تغذية راجعة فورية من العنصر البشري سواءً كان زملاء الدراسة أو الخبير في المقرر أو مع المعلم قائد التدريس.

«المقرر الإلكتروني غير المتزامن Asynchronous e-course: وهو عبارة عن اتصال بين المعلم والمتعلم فيه يقوم المعلم بوضع مصادر مع خطة تدريس وبرنامج تقييمي على الموقع التعليمي، ثم يدخل المتعلم الموقع التعليمي في أي وقت ويتتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم دون أن يكون هناك تواصل متزامن من المعلم. ويتميز بالمرونة العالية حيث يستطيع المتعلم الدخول والتفاعل في أوقات مختلفة وفي أماكن مختلفة وكذلك يتمكن المتعلمون من البحث والتحري حول المهام العلمية وتجميع البيانات والمعلومات عنها والتفكير فيها.

«المقرر الإلكتروني المدمج Blended e-course: ويشمل مجموعة من الوسائط المصممة لتتضمن بعضها بعضاً والتي تُعزز التعلم وتطبيقاته. (برنامج التعليم المدمج) يمكن أن يشمل عدداً من أدوات التعلم مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري. والمقررات المعتمدة على الإنترنت ومقررات التعليم الذاتي وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية وإدارة نظم التعلم كما يمزج (التعليم المدمج) كذلك عدة أنماط من التعليم تتضمن التعليم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع المتعلمين وجهاً لوجه والتعلم الذاتي وفيه مزج بين التعلم المتزامن وغير متزامن.

ومع تنوع المقررات الإلكترونية بما يكسبها قدر كبير من المرونة في الاستخدام إلا أن كل المقررات تتفق في مكوناتها الرئيسية بحيث تمثل هذه المكونات نواة أي مقرر إلكتروني.

#### • مكونات المقرر الإلكتروني :

يتكون المقرر الإلكتروني عبر الويب من عناصر رئيسية ينبغي أن تتوافر في تنظيم المادة التعليمية في صورة أوعية إلكترونية تقدم عبر الإنترنت والتي تمكن المتعلمين من التواصل مع المعلم، ومع زملائه المتعلمين ومن الاطلاع والمشاركة في المعلومات الخاصة بالمقرر، وأهمها (أحمد سالم، ٢٠٠٤، ٣٥٩-٣٦٣):

«الصفحة الرئيسية للمقرر Course Homepage: وهي نقطة البداية والتي يتم الانطلاق منها إلى باقي مكونات المقرر وبها عدة أوامر تشير إلى محتويات المقرر وأدواته.

« أدوات المقرر Course Tools: ووظيفتها تحقيق التواصل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين بعضهم البعض. وتحتوي على جميع أدوات التحرير التي يتكون منها المقرر الإلكتروني ومن خلالها يتمكن المعلم من تسجيل المتعلمين الذين يستخدمون الموقع ومن ثم يستطيع توزيع المتعلمين على شكل مجموعات تعلم.

« محتوى المقرر Course Documents: ويضع فيها المعلم المادة العلمية التي تشكل محتوى المقرر، ويتكون محتوى المقرر من مادة علمية مكتوبة، يصاحبها مفردات متعددة الوسائط، ويتم تنظيم المادة العلمية على هيئة ملفات، ومجلدات مع وصلات، تقود المتعلمين إلى مكونات المقرر المختلفة.

« المصادر التعليمية Educational resources: تتكون من قائمة المراجع ومواقع الإنترنت ذات الصلة بالمقرر، مع كتابة تعليق على مع إتاحة الفرصة للمتعلمين للمساهمة في تبويب مداخل المواقع حسب تاريخ إعدادها، وحسب الموضوع الذي تدور حوله، أو حسب اسم الشخص الذي أعدها.

« الاختبارات والتغذية الراجعة Tests And Feedback: وتشمل أسئلة التقويم الذاتي للطالب، وطريقة تحديد الدرجات، وأسلوب التغذية الراجعة لهذه الأسئلة.

« سجلات العمل Work records: وفيه يطلع المتعلمين على نتائجهم ودرجاتهم الكلية في المقرر وطريقة توزيع الدرجات على كل وحدة في المقرر.

« السجل الإحصائي للمقرر Course Statistics: وفيه يتم متابعة المتعلمين بتقديم الإحصائيات عن تكرار استخدام المتعلمين لكل مكون من مكونات المقرر، ويستطيع المدرس أن يطلع على الصفحات التي زارها المتعلمين بكثرة، والوصلات التي يستخدمونها، وأوقات استخدام المتعلمين للموقع، وأوقات عدم استخدامهم له.

« الدليل الإرشادي الإلكتروني Technical Support: يحتوي المقرر الإلكتروني على دليل إرشادي، يقدم إجابات عن استفسارات المستخدم وأسلوب التقويم كما يحتوي، Function يعطي وصفا مفصلا لجميع مكونات المقرر الإلكتروني يوضح للمدرس طريقة استخدام المقرر التعليمي خطوة بخطوة على دليل تعليمي إلكتروني.

« لوحة النقاش Panel discussion: وفيها يتم وضع رسائل مكتوبة من المدرس لطلابه تتعلق بالمقرر، ومواعيد المحاضرات أو الاختبارات، أو الإجازات والتقويمات الدراسية.

« صندوق الحوار Dialog box: وهنا يستطيع أحد المتعلمين أو مجموعة من المتعلمين المسجلين في المقرر من التواصل مع بعضهم البعض في وقت محدد من خلال موضوعات نقاش ذات علاقة بالمقرر.

« البريد الإلكتروني E-Mail: يستطيع المتعلم أن يرسل رسائل خاصة أو ملفات أو أي مرفقات مع الرسالة إلى المدرس أو أحد الزملاء أو لمجموعة من الزملاء المشاركين في المقرر.

◀ الملفات المشتركة Shared files: يمكن المتعلم من تحميل المستندات والصور وأوراق العمل.

◀ صفحة المذكرات Page notes : يسجل من خلالها المتعلمين أفكارهم وملاحظاتهم حول المقرر الإلكتروني والصعوبات التي تواجههم عند التعامل مع المقرر.

ونظراً لانتشار المقررات الإلكترونية كان لابد من وضع إطار عام يمكن من خلاله الحكم على جودة أي مقرر إلكتروني وبالتالي سعى المختصون بإنتاج وتصميم المقررات الإلكترونية إلى وضع معايير ثابتة يمكن من خلالها الحكم على جودة مقرر تعليمي من عدمه.

#### • معايير المقررات الإلكترونية :

ينبغي مراعاة معايير الجودة عند تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الويب فهناك معايير تتعلق بالتعاون والتفاعل مع المقرر الإلكتروني فينبغي أن يحتوي المقرر الإلكتروني على وسائل تخدم عملية التعاون التي تعين المتعلمين على التعلم عن بعد، وتتيح لهم التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم من خلال شبكة التواصل كالبريد الإلكتروني والمؤتمرات الصوتية والمشاريع الإلكترونية. (Horton & Horton, 2003, 207)

ويمكن تحقيق العديد من أنماط التواصل والتفاعل التي تحقق معايير جودة الإنتاج للمقررات الإلكترونية عبر الويب مثل التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض والتفاعل بين المتعلمين والمعلم والتفاعل بين المتعلمين والمقرر الإلكتروني والتفاعل بين المعلم والمقرر الإلكتروني (Anderson & Elloumi, 2004) ويمكن تنمية التعاون بين المستفيدين من المقرر الإلكتروني بتنويع الأنشطة التي تتيح تبادل الأفكار والمعلومات المتعلقة بالمقرر عبر الإنترنت وكتابة التعليقات عليها وإشراك المتعلمين في أنشطة التواصل المتزامن بالمحادثة ومؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية المباشرة. (Dabbagh, 2005 , 36-37)

ومن المعايير التي ينبغي مراعاتها لضمان جودة إنتاج وتصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب أن تستند إلى نظريات التعلم، بحيث توضح من خلالها الأسس الفلسفية والنفسية والتربوية لاختيار مصادر التعلم المختلفة التي يعتمد عليها التصميم ومن هذه النظريات النظرية البنائية ويهتم أصحاب النظرية البنائية بضرورة بناء المتعلم معرفته بنفسه؛ وذلك من خلال قيامه بأنشطة تتسم بمراعاة الخبرات السابقة الخاصة بكل متعلم، وتوجيهه نحو تحقيق الغايات والأهداف، وكذلك العمل على تحقيق الترابط بين المفاهيم، وحث المتعلم على التأمل الذاتي، وأن تكون نشاطات التعلم حقيقية ومرتبطة بأهداف التعلم (Koochang, Riley, Smith, & Schreurs, 2009) مع مراعاة أنه

عند تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت يجب مراعاة ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة للمتعلم، باستخدام المنظمات المتقدمة واستخدام التقويم القبلي؛ لتنشيط المعرفة الحالية للمتعلم والتنبؤ بتعلم موضوعات جديدة مع مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين، (Moedritscher, 2006)

ويرى أصحاب النظرية السلوكية أنه من الضروري تنظيم المعلومات عند إنتاج المقررات الإلكترونية وتصميمها بطريقة واضحة تتدرج من البسيط إلى المعقد مع توضيح كافة التعليمات التي ينبغي على المتعلم الالتزام بها حتى يتمكن من اكتساب المعلومات المتضمنة بالمقرر مع إتاحة الفرصة للمتعلم بالتدريب على السلوك المطلوب وممارسته وتكراره لضمان بقاء أثر التعلم مع مراعاة أن عملية التقويم ينبغي أن تتم في ضوء المحكات المحددة بالأهداف. (محمد خميس، ٢٠٠٣، ٨٦)

بينما تتبنى النظريات المعرفية تصميم وإنتاج الأشكال البصرية فيما يتعلق بالمعلومات المتضمنة بالمقرر، بحيث يتم التركيز على الأشكال المصورة مع مراعاة وضوحها وألا تكون كبيرة الحجم حتى لا تكون هناك مشكلات في تحميلها، وينبغي أن تصمم الأشكال والصور بشكل وظيفي ومتكامل مع النصوص الموجودة على صفحات المقرر الإلكتروني، مع أهمية توافر عوامل جذب انتباه المتعلمين وعدم المبالغة في استخدام الألوان داخل الصور والرسومات المتحركة. (Baim, 2005, 27)

وتوصى الدراسات والبحوث السابقة بضرورة الاهتمام بمعايير الجودة عند تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ومنها دراسة كلا من (السيد أبو خطوة، ٢٠١١)؛ (Anderson, 2006)؛ (Koohang, Riley, Smith, & Schreurs, 2009)، وقد أوضحت تلك الدراسات أن تلك المعايير تتكون من معايير رئيسة ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات التي توضح مدى تحقق المعيار ويمكن عرضها كما يلي :

• المعيار الأول: الهيكل الأساسي للمقرر الإلكتروني:

- ◀ وضوح الأهداف التعليمية، وإطلاع المتعلمين عليها.
- ◀ وضع إطار زمني لدراسة المقرر وتنفيذ الأنشطة المتضمنة به.
- ◀ يراعي المقرر أساليب تعلم المتعلمين، ومهاراتهم في استخدام الشبكات، واتجاهاتهم نحوها.
- ◀ يراعي المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلمين.
- ◀ يتضمن المقرر صفحة رئيسة وصفحات فرعية مرتبطة بها.
- ◀ وضوح آلية التنقل بين صفحات المقرر ومكوناته.
- ◀ يراعى نشاط المتعلم ويجعله محورا للعملية التعليمية.

- المعيار الثاني: الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني:
  - « اطلاع المتعلم على الأهداف قبل تعلمه ليكون مسئولاً عن عملية التعلم؛ بحيث ترتبط بكل موضوع من موضوعات المقرر الإلكتروني.
  - « تغطي الجوانب النظرية والتطبيقية وتوازن بينهما، وتساعد على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات.
  - « تنمي مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
  - « الأهداف مصاغة بصورة تجعلها قابلة للملاحظة والقياس.
  - « الأهداف مصاغة بأسلوب يوضح الفعل الذي سيقوم به المتعلم.
  - « تركز الأهداف على ناتج التعليم وليس عملية التعليم ذاتها.
  - « تتضمن الأهداف وصفاً لمحتوى التعلم المتوقع من المتعلم أن يتعلمه.
  - « توازن بين الجانب المعرفي والجانب التطبيقي.

- المعيار الثالث: محتوى المقرر:
  - « يرتبط المحتوى بالأهداف التعليمية ويعمل على تحقيقها.
  - « يتصف المحتوى بالدقة العلمية واللغوية.
  - « يحتوي المقرر على روابط بمصادر تعلم أخرى تساعد في تحقيق أهداف التعلم وتثري معارف المتعلمين وخبراتهم.
  - « يُدعم المحتوى بالوسائط المتعددة التي تزيد من وضوحه وتيسره.
  - « يراعى المحتوى الخبرات السابقة لدى المتعلمين، ويربطها بالمعلومات السابقة.
  - « يراعى نشاط المتعلم في عملية التعلم، ويشجع على التعلم الذاتي.
  - « ينمي مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت.
  - « يوفر خرائط للمعلومات، سواء أكانت خطية أم تفرعية أم تشعبية للأفكار المتضمنة في المقرر.
  - « ينظم عناصر محتوى المقرر الإلكتروني بطريقة واضحة ومحددة للعلاقات والروابط بين أجزائه.
  - « يوفر قاموس لمصطلحات المقرر والمفاهيم المرتبطة به.

- المعيار الرابع: الوسائط المتعددة المتضمنة بالمقرر الإلكتروني:
  - « ويحتوي المقرر الإلكتروني على مصادر تعلم متنوعة مثل:
    - « الرسومات الثابتة والمتحركة.
    - « استخدام وسائط متعددة في عرض المقرر وتوضيح محتواه.
    - « إمكانية قراءة النصوص بوضوح.
    - « استخدام برامج صوتية تساعد على تيسير المحتوى وتوضيحه.
    - « اتساق البرامج الصوتية مع الوسائط الأخرى في تحقيق أهداف المقرر الإلكتروني.

- **المعيار الخامس: استراتيجيات التعليم والأنشطة التعليمية:**
  - ◀ تراعى استراتيجيات التعليم المستخدمة قدرات المتعلمين
  - ◀ مناسبة الاستراتيجيات والأنشطة لتحقيق أهداف المقرر.
  - ◀ تشجع المتعلمين على التفكير وحل المشكلات.
  - ◀ وضوح دور كلا من المعلم والمتعلم في الاستراتيجية المستخدمة.
  - ◀ تراعى الاستراتيجيات والأنشطة الفروق الفردية بين المتعلمين.
  - ◀ ارتباط الأنشطة بأهداف المقرر.
  - ◀ ارتباط الأنشطة بمحتوى المقرر.
  - ◀ يتضمن المقرر تقويماً تكوينياً يتبعه تغذية راجعة فورية، وكذلك تقويم نهائي.
  - ◀ تحقق الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية.
  - ◀ توفير فرص الممارسة والتكرار للمتعلم، وتوفير أمثلة وتدرجات تطبيقية في مواقف حقيقية.
  - ◀ تساعد الأنشطة على زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين والمحتوى باستخدام شبكة الإنترنت.
  - ◀ توازن الاستراتيجيات والأنشطة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.
  - ◀ حث المتعلمين على الوصول إلى المعارف، من خلال الشبكات، واختيار المناسب منها لأهداف المقرر.
- **المعيار السادس: التعاون وتفاعل المتعلمين:**
  - ◀ يحتوي المقرر الإلكتروني على أدوات تفاعلية مثل البريد الإلكتروني والمنتديات.
  - ◀ تشجع المتعلمين على التعلم التعاوني بين عن طريق: البريد الإلكتروني، ولوحات النشر الإلكترونية، وبرامج المحادثة،
  - ◀ التواصل الاجتماعي بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين وبعضهم بعضاً باستخدام الأدوات التكنولوجية المناسبة، سواء أكان ذلك بشكل متزامن أم غير متزامن.
- **المعيار السابع: أدوات التقويم وأساليبه:**
  - ◀ استخدام اختبارات متنوعة مقالیه وموضوعية.
  - ◀ قياس الجانب المهاري والانفعالي.
  - ◀ وضوح الاسئلة ودقة صياغتها.
  - ◀ استخدام أساليب مختلفة من التقويم القبلي والتكويني والنهائي.
  - ◀ رصد درجات المتعلمين، وتوفير التقارير عن الدرجات.

- **العيار الثامن: تصميم صفحات المقرر: تتصف صفحات المقرر بما يلي.**
  - ◀ مناسبة شاشات المقرر لعرض النص والصور والوسائط على صفحات المقرر.
  - ◀ المحتوى موجز ومقسم إلى عناوين وموضوعات مرتبطة ببعضها البعض.
  - ◀ ملائمة حجم الصور لحجم شاشة البرنامج.
  - ◀ الخطوط مختارة بدقة لعرض نصوص المقرر.
  - ◀ مراعاة بساطة التصميم الخاص بالأيقونات.
- **العيار التاسع: إدارة المقرر الإلكتروني:**
  - ◀ تعدد طرق تسجيل مستويات المتعلمين ودرجاتهم، ومتابعة مشاركاتهم في المنتديات، وأنشطتهم داخل المقرر.
  - ◀ الانتقال من مرحلة إلى أخرى وفق خطوات متتابعة.
  - ◀ وضع تقارير عن مشاركة المتعلمين واستخدامهم للأنشطة التعليمية.
  - ◀ توضيح آليات التعامل مع التقنيات المستخدمة في المقرر مثل: البريد الإلكتروني، ونظم إدارة المحتوى، والأدوات والبرامج المستخدمة في المقرر، والتي يمكن الوصول إليها بسهولة عند الحاجة.
  - ◀ المرونة في تحديث المحتوى لمواجهة التغيرات المعاصرة في الجانب المعرفي والتكنولوجي.

وفي نهاية العرض تتضح أهمية إنتاج المقررات الإلكترونية في ظل التوجه العالمي نحو تحسين العملية التعليمية والنهوض بها والرغبة في إخراج منتج تعليمي قادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والتفاعل معها بإيجابية وتنمية مهارات التواصل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين والمحتوى التعليمي، وتمكين المتعلم من الاطلاع على أحدث المعلومات من خلال التقنيات الحديثة، كذلك فإن للمقررات الإلكترونية أهمية بالغة لأعضاء هيئة التدريس فهي توفر آلية التقويم الإلكتروني للمحتوى وإمكانية اتخاذ الإجراءات اللازمة حول المقرر واستراتيجيات إعداده وإنتاجه. بالإضافة إلى تنمية مهارات استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة كونه يُعرض بالوسائط المتعددة.

#### • **الجزء الثالث : معلمي مدارس التربية الفكرية :**

يحظى إعداد المعلم وتدريبه سواء قبل أو اثناء الخدمة بمزيد من اهتمام المسؤولين وهذا ما تؤكد عليه مؤسسات إعداد المعلمين، فهي المسئولة عن تخريج المعلم القادر على العمل في اطار عصري للتدريس معتمداً على أسس علمية ومهارات مهنية محددة.

أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بإعداد معلم التربية الفكرية إلى الخصائص الشخصية والمهنية التي لا بد من توافرها في معلم التربية الفكرية حتى يتمكن من القيام بأدواره و إنجاز عمله بنجاح ومنها دراسة كل من:

(محمد الحيلة، ٢٠٠٢، ١٤٢ - ١٢٥؛ أحلام عبد الغفار، ٢٠٠٣، ٤١؛ لطفية الكميشي، ٢٠١٠؛ نيفين رفعت، ٢٠١٠، ١٦؛ محمد عبد الوهاب، ٢٠١٢، ٣٥) والتي أشارت إليها فيما يلي:

- ◀ التمتع باتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس للمعاقين عقلياً.
- ◀ الصحة الجسمية والعقلية: فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطاً هامة لتحقيق تعليم ناجح مثل التمتع بوضوح الصوت وسلامة النطق أيضاً يجب أن يتمتع المعلم بالسلامة النفسية والاتزان الانفعالي في ضبط انفعالاته قدر الإمكان.
- ◀ الإمام بالمهارات العلمية والعملية في ميدان العمل بمجال تربية المعاقين عقلياً.
- ◀ القدرة علي توظيف المستجدات التكنولوجية المناسبة لتعليم المعاقين عقلياً.
- ◀ الإمام التام بأهداف مدارس التربية الفكرية، والأسس والمبادئ التعليمية للمعاقين عقلياً.
- ◀ التحلي بالصبر والتفاؤل والبشاشة والسماحة والذكاء المرتفع.
- ◀ تنظيم وعلاج المشكلات السلوكية للأطفال المعاقين.
- ◀ تخطيط برامج التعليم الفردية لمراعاة الفروق الفردية بين المعاقين عقلياً.
- ◀ فهم خصائص وحاجات الأطفال ومطالب نموهم فالمعاقون عقلياً مثل العاديين لهم حاجات جسمية ونفسية واجتماعية ، وتقوم تنمية صحتهم النفسية على فهم المعلم لهذه الحاجات وإشباعها ، وتشجيعهم على اجتياز الصعوبات التي تعوقهم عن تحقيق أهدافهم، فمعلم التربية الفكرية ينبغي أن يكون خبير بالصحة النفسية للمعاقين عقلياً قبل أن يكون معلماً للقراءة والكتابة والحساب.
- ◀ التدريب المستمر على استخدام المستجدات التكنولوجية فالمستحدثات تتطور بسرعة في مجال تعليم المعاقين عقلياً وهي أساسية في التدريس لهذه الفئة من المعاقين نظراً لزيادة الفروق الفردية بين المعاقين عقلياً ، ولا يوجد طفل معاق عقلياً يشبه الآخر في النواحي العقلية والمعرفية والمهارية ، فمعلم التربية الفكرية ينبغي أن يكون لديه القدرة على كيفية استخدام هذه المستجدات وتوظيفها من خلال وضع برنامج دراسي لكل طفل مناسب لقدراته وظروفه، ومتابعة الاستفادة منه وتعديل هذا المستجد بحسب تقدم الطفل في البحث.
- ◀ الرغبة في تعليم تلاميذه: حيث ينبغي أن يكون لدى المعلم استعداد صادق للإقبال على تلاميذه بحيوية ونشاط.
- ◀ الإلتزام الطبيعي بمتطلبات مهنة التعليم: لأن هذا الإلتزام يجعل المعلم يخصص معظم وقته للتعليم كمهنة قام باختيارها برغبته.
- ◀ أن يمتلك قدر مناسب من الذكاء حتى يتمكن من تكوين نظرة صائبة لكل الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية، وبالتالي اتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجة المشاكل التي قد تحدث داخل حجرة الدراسة.

- « المظهر اللائق: المعلم يقضى مع طلابه جل وقته وهذا يقتضى منه الالتزام في مظهره العام والشخصي بحيث يكون قدوة لهم.
- « الموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة: المعلم يتعامل مع الطلبة من مختلف المستويات الاجتماعية والثقافية أيضا هناك فروق فردية بينهم وهنا يجب على المعلم أن يتسم بالموضوعية والابتعاد عن الانحياز سواء في تعامله اليومي مع الطلبة أو في حكمه على نتائجهم حتى يشعر الطالب بأنه في يد أمينة لا تحكمها الأهواء الشخصية.
- « المهارات في العلاقات الاجتماعية: إن التعليم مهنة إنسانية واجتماعية ويجب على المعلم أن يكون علاقات ايجابية مع زملائه وهذا بدوره يذلل الصعاب أمام المعلم.
- « الاطلاع والرغبة في التعلم المستمر: نحن نعيش عصر ثورة المعلومات حتى أصبح من الصعب على أى فرد أن يلم بكل ما أنتجته القرحة الإنسانية في مجال تخصصه وهنا يتحتم على المعلم الناجح أن يكون مواكبا لمستجدات مهنته وان يكون دائم الاطلاع لتجديد فكره وإثراء معلوماته وتطوير أسلوبه.
- « المعرفة الخاصة بمصادر وأدوات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم التي يستطيع أن يحضرها للإستخدام في غرفة الصف.
- « القدرة علي تصميم وإنتاج أنواع مختلفة من الوسائل التعليمية والأدوات البسيطة.
- « القدرة على تشغيل الأجهزة الضرورية مثل الأفلام والشرائح الشفافيات والتسجيلات، والصور المتحركة.
- ويمكن للباحث أن يضيف عددً من الخصائص والتي ينبغى توافرها فى معلم التربية الخاصة:
- « الإطلاع المستمر على شتى أنواع المعارف والأفكار والمهارات فى مجالات التعليم المختلفة حتى يتمكن المعلم من تطوير وتنمية مهاراته باستمرار ولأن ذلك يؤدى لإتساع خبرات المعلم وتنوعها.
- « القدرة على التفكير العلمي: حتى يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بإيجابية وأن يحسن التصرف والاختيار.
- « الإلتزام بالأخلاق الحميدة مثل الصدق والأمانة والمساواة بين الطلاب والعدل فى الحكم عليهم.
- « تشجيع المتعلمين وإرشادهم نحو بلوغ الأهداف المرجوة فالمعلم الجيد هو الذى يساند المتعلمين ويشجعهم وينقل إليهم الإحساس بالاحترام الحقيقى لهم ولقدراتهم الفردية.
- « الجدية فى العمل: وذلك يكون من خلال التوجه نحو العمل والتصرف الجدى وتظهر هذه الجدية لدى المعلم فى سلوكه وتصرفاته وفى حرصه على الوقت وتنظيمه وتوظيفه لتحقيق التعلم الفعال.

« قدرته على التكيف المناسب مع الظروف الطارئة التي تواجهه في أثناء عملية التعليم حيث يكون لدى المعلم رغبة في الإطلاع والتعلم.

ويتضح من العرض السابق للخصائص والسمات التي ينبغي توافرها في معلم ذوى الإحتياجات الخاصة انها تسير ضمن مسارين رئيسيين حيث يتمثل المسار الأول منهما في تلك السمات التي تتعلق بسمات شخصية المعلم ومظهرة وطريقة تعامله مع تلاميذه، بينما يتعلق المسار الثانى بالسمات التي تتعلق بالجوانب المهنية مثل المادة الدراسية وطرق التدريس ويمكن تلخيص تلك الخصائص والمواصفات على النحو التالى :

• مواصفات تتعلق بشخصية المعلم :

- « حسن المظهر.
  - « القدرة على التفاهم والاتصال الجيد (سواء مع الطلبة أو أولياء الأمور).
  - « العدل والمساواة والاستقرار في التعامل مع الطلبة والمواقف المختلفة.
  - « التفاؤل.
  - « حسن الاستماع للرأي الآخر.
  - « يتمتع بروح المثابرة والإبداع ويرنو إلى التجديد.
  - « سلامة الصوت والنطق.
  - « السلامة العقلية والإتزان النفسى والعاطفى.
  - « الدقة والإخلاص والإتقان فى العمل.
  - « الترتيب والتنظيم لوقته .
  - « الصحة الجسدية المناسبة حتى يتمكن من أداء عمله على أكمل وجه.
  - « الحماس والإتجاه الإيجابى نحو مهنة التعليم.
- مواصفات تتعلق بالمادة الدراسية وطرائق التدريس :
- « الاطلاع الدائم وخاصة في مجال التخصص.
  - « التخطيط للدرس في إطار الزمن المتاح.
  - « التنوع في استراتيجيات التدريس وأساليبه وتصميمه.
  - « مراعاة الفروق الفردية الشخصية والثقافية والاجتماعية لدى الطلبة.
  - « التنوع في استخدام أساليب التقويم.
  - « تشكيل البيئة التعليمية التعلمية الآمنة والداعمة والمحفزة وذلك حسب طبيعة النشاط التدريسي.
  - « القدرة على توظيف المستحدثات التكنولوجية فى عملية التعليم.
  - « القدرة على إبتكار وتصميم الوسائل التعليمية البسيطة التي تساعده فى عملية التعليم.
  - « المعرفة الخاصة بمصادر وأدوات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم التي يستطيع أن يحضرها للإستخدام في غرفة الصف.

◀ القدرة على تشغيل الأجهزة الضرورية مثل الأفلام والشرائح الشفافيات والتسجيلات، والصور المتحركة.

وعلى الرغم من أن نجاح معلم ذوى الإحتياجات الخاصة فى أداء مهامه يتطلب توافر السمات والخصائص سالفة الذكر إلا أن هناك العديد من التحديات والمشكلات التى تواجهه فى العملية التعليمية وهذه المشكلات تقوض فرص نجاحه فى التعامل مع مثل هذه النوعية من التلاميذ، الأمر الذى قد يؤدى إلى فشل المعلم فى التعامل مع هؤلاء التلاميذ، وهو ما يؤدى إلى فشل العملية التعليمية المقدمة لذوى الإحتياجات الخاصة برمتها.

#### • المشكلات التى تواجه معلمى التربية الفكرية:

لقد أشارت العديد من الدراسات مثل (عصام النمر، ٢٠٠٦، ١٠٣؛ سعيد كمال، ٢٠٠٨، ٢٤؛ خولة يحيى، رنا حامد، ٢٠٠١؛ فايضة الفاعورى، ١٩٩٠؛ حسين النجار، ٢٠٠٤) إلى أن معلمى ذوى الإحتياجات الخاصة مثلهم كمثل غيرهم يتأثرون بخصائص تلاميذهم المعاقين عقليا مما يؤدى بهم الى الشعور بالإرهاك والاحترق النفسى وزيادة نسبة الضغوط حيث يواجه المعلم العديد من المشكلات والتى يمكن تلخيصها فيما يلى:

◀ معوقات تتعلق بالإحالة والتشخيص: تعتبر عملية التشخيص فى التربية الخاصة على وجه الخصوص عملية معقدة وبخاصة فى الاختبارات التى تقيس القدرة العقلية، مما يترتب على نتائج هذه الاختبارات من معوقات تتعلق بالوصمة وبأسرة الطفل. ومن المعوقات المتعلقة بالتشخيص عدم وجود اختبارات مناسبة وعدم مناسبة الاختبارات للفئات العمرية وعدم مناسبة الاختبارات للبيئة لأنها غير مقننة، وعدم وجود أماكن مناسبة للتطبيق، وعدم وجود متخصصين ومدربين تدريب نظري وعملي وكذلك معوقات تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته.

◀ خصائص التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة وظروف العمل والعلاقات مع الأهل والادارة والمعلماء.

◀ الاجهاد الانفعالى وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز.

كما ترى دراسات عديدة مثل دراسة: (صلاح مرسى، ١٩٩٨، ٢٨؛ عبد الفتاح مطر، ٢٠٠٥) أن المعوقات التى تصادف معلم التربية الخاصة يمكن النظر إليها على اعتبارها أسباب الاحتراق النفسى وبذلك تقسم إلى أربعة محاور أساسية هى:

◀ الأول: معوقات تتعلق بالتلاميذ ومنها: عدم التصنيف الجيد للتلاميذ داخل الصف من حيث معاملات الذكاء، أو تعدد الإعاقة، أو شدتها، أو تفاوت العمر الزمنى بين طلبة الصف الواحد، واختلاف مستوى أسر التلاميذ من حيث التعليم، والاهتمامات والتواصل مع المدرسة، وعدم تقبل التلاميذ أنفسهم للإعاقة.

◀ الثاني: معوقات تتعلق بالصف الدراسي ومنها: الاعداد الغير سليم للصفوف بما يتناسب مع فئات الاعاقة، وغياب الشروط الصحية السليمة.  
◀ الثالث: معوقات تتعلق بالمعلم ومنها: الافتقار الى المراجع، وعدم وجود دورات تدريبية. أو ورش عمل متخصصة، وعدم وجود مناهج تعليمية خاصة للمعوقين، والنقص الواضح فى عدد غرف المصادر.  
◀ الرابع: معوقات أخرى ومنها: الحاجة الى تعديل خطة الدراسة حتى تتفق مع الانشطة المصاحبة للمناهج، وزيادة نصاب المعلم عن اثنتي عشر حصة اسبوعية، الحاجة الى التوجيه التربوي المتخصص وعدم مشاركة المعلم فى اعداد المناهج والنشطة والوسائل، والافتقار الى التعاون والتواصل بين الجهات المعنية بالإعاقة.

وبالإضافة للمشكلات السابقة التى تواجه معلم ذوى الإحتياجات الخاصة فى عملية التعليم توجد العديد من المشكلات الأخرى التى تقف حائلاً أمام نجاح عمل معلم ذوى الإحتياجات الخاصة ومنها:

◀ المعوقات التى ترتبط بالخصائص الشخصية للمعلم: وتتمثل فى نقص قدرته على التعامل والتواصل مع تلاميذه، ضعفه فى المهارات العملية وضعف استخدامه للوسائل التكنولوجية الحديثة، قلة الرغبة لديه فى الإطلاع على كل ما هو جديد فى مجالات العلم والمعرفة الأكاديمية والمهنية، إفتقاره ضعف استخدامه للوسائل التكنولوجية الحديثة، قلة الرغبة لديه فى الإطلاع على كل ما هو جديد فى مجالات العلم والمعرفة الأكاديمية والمهنية، إفتقاره للصحة الجسدية المناسبة للقيام بمهنة التعليم كضعف الصوت وسلامة النطق، والمظهر الشخصى غير المناسب وعدم فهمه لخصائص تلاميذه.

◀ المعوقات التى ترتبط بالإدارة المدرسية: وتتمثل فى عدم توافر الغرف الصفية المناسبة لتعليم ذوى الإحتياجات الخاصة، وضعف الإهتمام بتدريب معلم التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة، أيضاً نقص المصادر والوسائل التعليمية المستخدمة فى عملية التعليم، بالإضافة لعدم توافر معلمى ذوى الإحتياجات الخاصة المؤهلين للتعامل مع هذه النوعية من التلاميذ، وأخيراً النظرة السلبية لعملية التعليم عموماً وتعليم ذوى الإحتياجات الخاصة بشكل خاص.

وللتغلب على المشكلات التى تواجه معلم ذوى الإحتياجات الخاصة ينبغى وضع الحلول المناسبة بصورة إجرائية حتى تؤتى العملية التعليمية ثمارها، وحتى ينجح المعلم فى أداء دوره فى تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة ذكر مارتين وآخرون (Martin et al.2002) بعض التوصيات التى تسهم فى خفض الاحترق النفسى لدى معلمى التربية الخاصة وهى:

- « خفض أعداد الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فى الفصول.
- « تخفيف الاعمال الكتابية الملقاة على عاتق معلمى التربية الخاصة.
- « توفير الفرص لزيادة الدعم والتفاعل مع المعلمين الآخرين والمديرين ومنسقى التربية الخاصة فى المدارس.
- « التنمية المهنية لمعلمى التربية الخاصة ومساعدة المهنيين المتخصصين.
- « تنظيم وتخطيط اليوم المدرسى.
- « تقديم البرامج الارشادية لمعلمى التربية الخاصة الجدد.
- « عقد ورش عمل لتدريب المعلمين على إدارة الضغوط بواسطة المهنيين المتخصصين.
- « وصف وتوصيف وظيفة وأدوار المعلم بوضوح.
- « تزويد المعلمين الجدد بسياسات وإجراءات التربية الخاصة.
- « تدريب المعلمين الجدد على إدارة وضبط الفصول.

ولقيام معلم ذوى الإحتياجات الخاصة بالمهمة التدريسية الموكلة إليه فإن هذا يتطلب أن تكون لديه مجموعة من الكفايات التدريسية التى تفرضها طبيعة المجال الذى يعمل به، لأنه ليس معلم عاديا فهو معلم لتلاميذ يحتاجون إلى معاملة خاصة نظرا لطبيعتهم الخاصة، ولذا ينبغى تمكنه من تلك الكفايات للتغلب على المشكلات التى تواجهه فى العملية التعليمية.

#### • الكفايات التدريسية لمعلمى التربية الفكرية :

يعرف هوستون وهاومان (Houston & Howman, 1972) الكفايات التدريسية بأنها امتلاك القدرات والمعلومات والمهارات الازمة لأداء عمل معين، لترجمة معلوماته ومهاراته التى حصلها خلال برنامج لإعداده فى صورة أداءات تتعلق بتدريس المادة الدراسية ويمكن ملاحظاتها وقياسها، وبذلك يصبح معيار تقويم الكفايات التدريسية هو ما يستطيع أن يؤديه المعلم لا ما يعرفه ويعتقده وذلك على اعتبار أن ما يصدر عنه من سلوك ومواقف تعليمية يعكس ما يعرفه ويعتقده.

ومن ذلك فإن الكفايات التدريسية هى عبارة عن مجموعة معارف ومهارات تدريسية تجعل المعلم قادراً على أداء مهنته ضمن مواصفات مناسبة تساعده على أداء العمل بمستوى معين من التمكن.

وتوجد العديد من الإستراتيجيات المهمة لإكساب وتنمية الكفايات التدريسية لمعلمى هذه الفئة ومنها تدريس الأقران والذى يقوم فيه أحد الخبراء من معلمى ذوى الإحتياجات الخاصة بتعليم زميل له وإكسابه تلك الكفايات، ومنها أيضا أسلوب التدريس المصغر والذى أظهر فاعلية كبيرة فى إعداد معلم تلك الفئة قبل الخدمة، وتطوير أداءه بعد الخدمة وفيه يقوم المعلم بالتدريس لمجموعه من زملائه حيث يقوم كلا منهم بدور المعلم لزملائه بالتناوب وزمن

الدرس الواحد عشر دقائق، يتم خلالها التدريس على كفاية واحدة ويتم ملاحظة الأداء التدريس باستخدام بطاقة ملاحظة وتسجيل الأداء التدريسي لكل طالب على حده باستخدام كاميرات فيديو، ويحصل الطالب المعلم على التغذية الراجعة بعد انتهاء أداءه للدرس وذلك من خلال مشاهدة أداءه المسجل وكذلك مناقشة تعليقات وآراء المشرف والزملاء.

وقد توصلت إحدى الدراسات التي أجريت على مجموعة من المعلمين الذين تم إعدادهم للعمل في مجال التربية الخاصة بالمدارس الثانوية باستخدام أسلوب التعليم المصغر بواسطة أجهزة الفيديو مدى فاعلية هذا الأسلوب كأحد المهارات التعليمية التي ينبغي على المعلم أن يضيفها ضمن مهاراته الخاصة. (Wood ward,J & Gersten,R, 1995, 407-410)

وتشير دراسة سامي المنسي، (٢٠١٣) إلى المهارات والكفايات المهنية لمعلمي التربية الفكرية تتمثل فيما يلي:

« كفايات تعديل ومواءمة أساليب التدريس للتلاميذ المعاقين عقلياً، وإدارة التفاعل الصفي: ويتضمن ذلك القدرة على استخدام استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع الأهداف الإجرائية ودرجة الإعاقة لدى التلميذ، والقدرة على التحكم في المتغيرات التعليمية مثل مستوى الصعوبة، والمكان، والوقت، واللغة، وتنفيذ أساليب متعددة للوصول إلى أهداف التعلم، ويشمل أيضاً استخدام أسلوب الاتصال المناسب مع التلاميذ المعاقين عقلياً.

« إدارة الفصل وتعديل السلوك للتلاميذ المعاقين عقلياً: ويمكن تعريف إدارة الفصل بأنها مجموعة من الأنشطة التي بواسطتها يحقق المعلم النظام في الفصل ويحافظ عليه، فإذا كان التعلم مجموعة من الأنشطة التي تستهدف تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية على نحو مباشر وإذا كانت إدارة الفصل تستهدف خلق الظروف، وتوفير الشروط التي تحدث في إطارها عملية التعليم فإن هذا يعني أن الإدارة الفعالة للفصل شرط ضروري للتعلم الفعال، ولا بد من معرفة قواعد الإدارة الصفية، أساليب اثواب والعقاب، التغذية المرتدة.

« مهارة تخطيط الدرس وتحديد الأهداف للتلاميذ المعاقين عقلياً: ويتضمن ذلك معرفة المعلم للأهداف التربوية للتلاميذ المعاقين عقلياً، والقدرة على تصنيف الحالات في المستويات التعليمية المناسبة، ورسم الخطط والبرامج الفردية والجماعية للتلاميذ تبعاً لنوع الإعاقة ودرجة شدتها، وصياغة الأهداف الإجرائية، واختيار استراتيجيات مناسبة للتدريس.

« مهارة تعديل ومواءمة المنهج للتلاميذ المعاقين عقلياً: ويتضمن ذلك فهم مناهج وبرامج التلاميذ عامة، والقدرة على تعديلها وتطويرها لتناسب التلاميذ، والمشاركة في تصميمها وبنائها.

« مهارة اختيار وتعديل استخدام الوسائل التعليمية للتلاميذ المعاقين عقلياً: ويتضمن ذلك كيفية اختيار المواد والوسائل التعليمية، والقدرة على استخدامها والمعرفة بمصادر الحصول عليها والقدرة على تعديلها، والقدرة على إنتاج وسائل تعليم تتناسب مع التلاميذ المعاقين عقلياً.

« مهارة المعلم في استخدام الوسائل التعليمية: وتشير إلى أن المعلم يستخدم ما هو جديد من وسائل سمعية أو بصرية، وما يمكن الحصول عليه من البيئة المحلية لإثارة اهتمام التلاميذ، وبناءً على ذلك فإن معلم أي مادة دراسية لابد من أن يراعى الأمور الآتية في اختياره للوسائل التعليمية واستخدامها إذا كان يريد بالفعل أن يجعل تدريسه فعالاً وعلى المستوى المطلوب:

✓ المعرفة بالمعينات التكنولوجية الملائمة للتلاميذ المعاقين عقلياً.  
 ✓ اختيار المواد والوسائل التعليمية المناسبة لاحتياجات التلاميذ المعاقين عقلياً، القدرة على استخدام المواد والوسائل وتكنولوجيا التعليم، المعرفة بمصادر الحصول عليها.

« مهارة المعلم في اختيار واستخدام الأنشطة التربوية للتلاميذ المعاقين عقلياً: ويتضمن ذلك القدرة على تخطيط أنشطة تعليمية وأنشطة صفية تساعد على تحقيق التفاعل بين التلاميذ وتعديلها لتناسب التلاميذ المعاقين عقلياً، والمعرفة بالأنشطة المناسبة لقدرات هؤلاء التلاميذ واكتساب مهارات تدريسيها وتعليمها، كذلك اقتراح الأنشطة الإثرائية والعلاجية والقدرة على بناء وتنظيم هذه الأنشطة واختيارها وتنفيذها بما يناسب التلاميذ واحتياجاتهم.

« مهارة المعلم في التعرف على المشكلات السلوكية للتلاميذ المعاقين عقلياً ومحاولة حلها: ويتعلق هذا بمظاهر اعتداء التلاميذ المعاقين عقلياً على الآخرين، النشاط الزائد، وعدم الطاعة، والنزعة إلى التخريب، والعراك، وعدم أتباع النظام، مما يسبب العديد من المشكلات السلوكية المختلفة، ومدى قدرة المعلم على حل هذه المشكلات.

« مهارة استخدام استراتيجيات التعليم المختلفة: ويتضمن ذلك التعرف على متطلبات إعداد البرامج التربوية الخاصة التي تواجه احتياجات مختلف التلاميذ المعاقين عقلياً وكيفية استخدام البرامج الفردية واستراتيجيات التعلم التعاوني، والتعلم بالأقران، والتعلم عن طريق اللعب، ولعب الدور، وأساسيات كل منهم .

« النمو المهني والثقافي والعلمي: ويتضمن هذا ما يخص النمو المهني ومدى التزام المعلم بأخلاقيات المهنة، ومدى اهتمامه بالمستجدات التربوية، وأن ينمي نفسه مهنيًا وذلك عن طريق حضور الندوات والتدريبات والاطلاع على الجديد في مجال تخصصه.

« مهارة المعلم في تشخيص مواطن الضعف لدى التلاميذ وتقييمها بأساليب تتناسب مع التلاميذ المعاقين عقلياً: وتشمل التعرف على أساليب وأنواع

التقويم المختلفة (لتقييم التشخيصي، والتقييم المستمر، والتقييم النهائي)، واختيار الأسلوب الذي يتناسب مع التلاميذ المعاقين عقليا، وتحديد الفروق الفردية بينهم، واستخدام اختبارات ومقاييس متعددة ثم تفسير نتائج هذه الاختبارات على أسس موضوعية، كما تشمل المهارة في تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، والقدرة على تعديل الامتحان بما يتناسب مع درجة الإعاقة، واستخدام التغذية الراجعة لتحسين مستوى التعلم.

ومدارس التربية الفكرية دور مهم وفعال في تنمية الكفايات التدريسية المتطلبة لمعلميها وذلك من خلال توفير دورات تدريبية للمعلمين العاملين بها خارج المدرسة أو حتى داخلها عن طريق توفير ورش عمل بمشاركة هؤلاء المعلمين للاستفادة من خبرات بعضهم البعض، كما أن لمدارس التربية الفكرية دور مهم في تقديم خدمة التعليم لهؤلاء الأفراد الذين لهم طبيعة خاصة تميزهم عن غيرهم.

وتعرف نجوى مسعود (٢٠١٠، ١٧) مدارس التربية الفكرية بأنها تلك المؤسسات التعليمية التي تعنى بفئات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ممن تقع نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ - ٧٠)، ويتم فيها تقديم البرامج والأنشطة والفعاليات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتنمية مهاراتهم في المجالات (التعليمية، الاجتماعية، والنفسية، واللغوية) ولتطوير قدراتهم ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع.

وقد أصبح لهذه المدارس أهمية اجتماعية وتربوية فهي تقدم للأطفال المعاقين عقليا برامج خاصة مناسبة لقدراتهم، ومزودة بالوسائل والمستحدثات التعليمية الخاصة التي لا تتوافر في مدارس الأطفال غير المعاقين، حيث تتمشى مع احتياجات عمرهم الزمني وعمرهم العقلي، وتؤدي إلى تحقيق حاجاتهم الأساسية للحياة، حتى يكتسبوا عادات ومهارات حرفية ومهنية تمكنهم من كسب عيشهم في حدود قدراتهم واستعداداتهم. (أمل الهجرسي، ٢٠٠٣، ٢٢٤)

كما أن لهذا النوع من المدارس العديد من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها حيث يتمثل الهدف الرئيسي لها في تربية وتعليم المعاقين ذهنيا ورعايتهم (نفسيا - اجتماعيا - صحيا) ذلك حتى يتمكنوا من التفاعل مع مجتمعهم والعيش فيه حسب قدراتهم واستعداداتهم.

الهدف الرئيسي لمدارس التربية الفكرية هو تربية وتعليم المعاقين ذهنياً ورعايتهم (نفسيا - اجتماعيا - صحيا ويمكن لمدارس التربية الفكرية أن تحقق هدفها الرئيس من خلال الأهداف الفرعية التالية، والتي يلخصها كل من (جمال أمين، ٢٠٠٦، ٧٤؛ نجلاء فتحي، ٢٠١١، ٥٢) فيما يلي:

- « تعليم الأطفال المعاقين عقلياً طبقاً للأسس العلمية لنمو الطفل بالوسائل والطرق والأجهزة التي تتفق وقدراتهم وإمكاناتهم المختلفة وتحقق احتياجاته النفسية والجسمية والاجتماعية والعقلية والتربوية.
- « علاج عيوب اللغة والنطق لدى المعاقين عقلياً.
- « تنمية الخبرات اللغوية والحسابية للمعاقين عقلياً لزيادة إدراكه المعرفي.
- « توفير الرعاية الطبية للأطفال المعاقين، وتنمية العادات الصحية السليمة للمحافظة على سلامتهم من المخاطر.
- « مساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في المدرسة عن طريق تدعيم صحتهم العقلية والانفعالية، وذلك باستخدام أوجه النشاط التي تساعد على الشعور بالطمأنينة والأمن، والتي تعمل على إعادة ثقة الطفل بنفسه وقدراته.
- « تنمية قدراتهم على التفكير والتركيز والانتباه والفهم.
- « تنمية العادات والاتجاهات الاجتماعية السليمة وغرس القيم الدينية لدى المعاقين عقلياً.
- « توجيه وإرشاد أولياء الأمور نحو أساليب التعامل السليمة مع أطفالهم المعاقين عقلياً.
- « تقديم التوجيه المهني المناسب للأطفال المعاقين عقلياً لإعدادهم للحياة العملية.
- « العمل على خلق أفراد لهم كيان في المجتمع قادرين على أن يعملوا عملاً يكسبون منه عيشهم عندما يخرجون للحياة بعد ترك المدرسة.
- « استغلال الطاقات البشرية وتأهيل المعاق عقلياً مهنة تناسب قدراته وميوله ليصبح عضواً منتجاً وصالحاً في المجتمع.
- « تحقيق تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع سواء كانوا معاقين أم عاديين تحقيقاً لمبدأ ديمقراطية تخفيف العبء عن كاهل أسرة المعاق عقلياً.
- « دمج المعاق عقلياً في المجتمع وتحقيق نوع من التكافل الاجتماعي بين أبناء المجتمع.
- « الارتقاء بمستوى الصحة النفسية للمعاق ذهنياً.
- « تدعيم السلوك الإيجابي للمعاق ذهنياً لتنمية ثقته بنفسه.
- « تنمية القدرات العقلية والبصرية والسمعية والحركية لديه.
- « استخدام الأنشطة المناسبة لتنمية مهاراته اليدوية.
- « تنمية المهارات الحياتية اللازمة للمعاق ذهنياً لتنمية السلوك الاستقلالي لديه.

وتؤدي التقنية دوراً مهماً وبارزاً في تحقيق أهداف مدارس وفصول التربية الفكرية، سواء كان هذا الدور يتعلق بتطوير أداء معلمى تلك المدارس، أو

استخدامها كمصادر معلوماتية لتعليم التلاميذ وتدريبهم على مختلف الأنشطة التي تقدم داخلها.

#### • إجراءات البحث الحالي :

نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات) لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؛ لذلك فقد سارت الإجراءات على النحو التالي:

• تحديد مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية: وفيما يلي استعراض الإجراءات التي استخدمت لإعداد قائمة بالمهارات اللازمة لإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية:

#### • تحديد الهدف من القائمة:

تهدف القائمة إلى حصر المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

#### • تحديد محتوى القائمة:

ولتحديد المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية التي تم تضمينها في القائمة، قام الباحث بما يلي:

◀ الإطلاع على الأدبيات والبحوث والمراجع العربية والأجنبية في مجال إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

◀ الاستعانة بأراء السادة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في مجالي المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.

وبعد الحصول على المهارات تم تقسيمها إلى مهارات أساسية، ويتبع كل مهارة أساسية مجموعة من المهارات الفرعية المتعلقة بها، وبلغ عدد المهارات الرئيسة (١٢) مهارات، وبلغ عدد المهارات الفرعية (٣٨) مهارة، وبلغ عدد المهارات الإجرائية (١٨٩) مهارة.

#### • التحقق من صدق القائمة:

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وطلب منهم إبداء الرأي في:

◀ شمولية القائمة لما ينبغي أن تشتمل عليه من جوانب.

◀ سلامة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لكل مهارة.

◀ دقة تسمية المهارات وتعبيرها عن محتوى البرنامج.

« تحديد درجة أهمية كل مهارة منها فى إنتاج المقررات الإلكترونية.  
« إبداء أية ملاحظات أو مقترحات.

وتم إجراء التعديلات التى رأى السادة المحكمون ضرورة تعديلها، حيث أعيد صياغة بعض المهارات، وحذف واستبعاد بعض المهارات الأخرى وذلك للتشابه والتكرار، وبعد الحذف والإضافة والتعديل بناء على آراء السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات، وبلغ عدد المهارات الرئيسة (٨)، والمهارات الفرعية (٣٣)، وعدد المهارات الإجرائية (١٨٢) مهارة.

• حساب ثبات القائمة:

تم حساب ثبات القائمة عن طريق استخدام معادلة معامل الاتفاق (محمد المفتى، ١٩٨٤، ١٠، ٦٢).

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

حيث تم حساب معامل الاتفاق بين مجموعة من السادة المحكمين وقد خرج معامل الاتفاق = ٠.٩٦

• تصميم المعالجة التجريبية للبحث وتطويرها :

لتصميم المعالجات التجريبية وفق لمتغيرات البحث (استراتيجية تفاعل الأقران - استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات - إنتاج المقررات الإلكترونية) تبنى الباحث نموذج " محمد عطية خميس (ب)، ٢٠٠٣ " للتصميم والتطوير التعليمي نظراً لشمولية النموذج غالبية الخطوات والمراحل التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم استراتيجيات التفاعل، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسة هي: التحليل، التصميم، التطوير، التقويم، النشر والاستخدام والمتابعة، وسوف يتم عرض هذه المراحل على النحو التالي:

• أولاً مرحلة التحليل: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

تعد هذه المرحلة العملية الموجهة لعمليات التصميم والبناء والتقويم المرتبطة بالنموذج، والتحليل هو نقطة البداية في عمليات التصميم والتطوير التعليمي ويهدف إلى إعداد خريطة تفصيلية عن الموضوع بشكل كلي، وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

« تحليل المشكلة، وتقدير الحاجات.

« تحليل المهمات التدريبية.

« تحليل خصائص المتدربين وسلوكهم المدخلى.

« تحليل الموارد والقيود في البيئة.

• تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تبين من خلال الدراسات والبحوث والدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث أنه توجد حاجة ضرورية إلى تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، ومن ثم فإن البحث الحالي يهدف إلى تصميم استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات) لتنمية هذه المهارات التدريبية.

• تحليل المهمات التدريبية:

ارتكز البحث الحالي على بعض المهمات التدريبية التي يحتاجها معلمي مدارس التربية الفكرية، حيث تهدف هذه الخطوة إلى تحليل الأهداف العامة إلى مكوناتها الرئيسية والفرعية، وتتم عملية تحليل المهمات التدريبية بالخطوات التالية:

• تحديد المهمات التدريبية النهائية:

في هذه الخطوة يتم تحديد المهمات التدريبية النهائية، وهي مخرجات خطوة تحليل المشكلة وتقدير الحاجات؛ وهي كالتالي:

- ◀ مهارات التعامل مع واجهة برنامج Learning Content Development System لإنتاج المقررات الإلكترونية، وعدد أهدافه (٨) أهداف.
- ◀ مهارات التعامل مع وحدات المقرر الإلكتروني وطرق تنظيم عناصر الوسائط ببرنامج إنتاج المقررات الإلكترونية، وعدد أهدافه (١٤) هدف.
- ◀ مهارات التعامل مع الجداول والروابط التشعبية وبناء الاختبارات وتصدير المشروع النهائي، وعدد أهدافه (١٩) هدف.

• تفصيل المهمات إلى مهمات رئيسة وممكنة:

استخدم الباحث المدخل الهرمي من أعلى إلى أسفل؛ حيث يبدأ من أعلى بالمفاهيم العامة، ويتدرج لأسفل نحو المهمات الفرعية الممكنة، والتي تشكل الأداء النهائي المرغوب فيه من قبل معلمي مدارس التربية الفكرية، فيما يرتبط بالمهارات المعرفية الخاصة بإنتاج المقررات الإلكترونية.

وفيما يلي الصورة النهائية لهذه المهمات:

• المهمة الأولى: مهارات التعامل مع واجهة برنامج Learning Content Development System لإنتاج المقررات الإلكترونية:

ويتفرع منها الموضوعات الآتية:

- ◀ مهارة تثبيت برنامج (Learning Content Development System).
- ◀ مهارة فتح برنامج (Learning Content Development System).
- ◀ مهارة إنشاء مقرر جديد.
- ◀ مهارة فتح مقرر تعليمي سبق إنشائه من قبل.

- ◀◀ مهارة غلق مقرر تعليمي سبق إنشائه من قبل.
- ◀◀ مهارة إعادة تسمية مقرر تعليمي.
- ◀◀ مهارة حفظ المقرر التعليمي.
- المهمة الثانية: مهارات التعامل مع وحدات المقرر الإلكتروني:
  - ◀◀ مهارة تنظيم محتوى المقرر الدراسي.
  - ◀◀ مهارة إضافة وحدة جديدة لمحتوى المقرر الدراسي.
  - ◀◀ مهارة إضافة درس جديد إلى الوحدة التعليمية.
  - ◀◀ مهارة إضافة موضوعات جديدة لمحتوى الدرس الجديد.
  - ◀◀ مهارة إزالة جزء من محتوى المقرر الدراسي.
- المهمة الثالثة: مهارات التعامل مع عناصر الوسائط المتعددة للمقررات الإلكترونية:
  - ◀◀ مهارة مرحلة الإدخال لبعض العناصر.
  - ◀◀ مهارة إدراج نص مكتوب.
  - ◀◀ مهارة تغيير لون الخط وحجمه.
  - ◀◀ مهارة محاذاة النص وضبطه.
  - ◀◀ مهارة إضافة التعداد النقطي لفقرات المحتوى الدراسي.
  - ◀◀ مهارة إضافة التعداد العددي لفقرات المحتوى الدراسي.
  - ◀◀ مهارة إدراج نص مصحوب بصورة ثابتة لمحتوى المقرر الدراسي.
  - ◀◀ مهارة إدراج صورة مصحوب بتعليق صوتي لمحتوى المقرر الدراسي.
- المهمة الرابعة: مهارات التعامل مع الجداول لمحتوى المقرر الإلكتروني:
  - ◀◀ مهارة إدراج الجداول العادية.
  - ◀◀ مهارة إدراج الجداول المصحوبة بصورة ثابتة.
  - ◀◀ مهارة إدراج الجداول المصحوبة بلقطة فيديو.
  - ◀◀ مهارة تصميم الأنشطة التعليمية.
- المهمة الخامسة: مهارات التعامل مع الروابط التشعبية "Hyper Link" لمحتوى المقررات الإلكترونية:
  - ◀◀ مهارة إدراج الروابط التشعبية.
- المهمة السادسة: مهارات التعامل مع الاختبارات الدراسية لمحتوى المقررات الإلكترونية:
  - ◀◀ مهارة إدراج أسئلة الاختيار من متعدد.
  - ◀◀ مهارة إدراج أسئلة الصواب والخطأ.
- المهمة السابعة: مهارات إخراج المشروع النهائي لمحتوى المقررات الإلكترونية:
  - ◀◀ مهارة تصدير المشروع النهائي في صورة ملف Word.
  - ◀◀ مهارة تصدير المشروع النهائي في صورة حزمة المعايير SCORM 1.2.
  - ◀◀ مهارة تصدير المشروع النهائي في صورة Single SCO Package لعرض المقرر على صفحات الويب التعليمية.

• المهمة الثامنة: مهارات تقييم المقررات الإلكترونية:

- ◀ مهارة إعداد أدوات تقييم الجانب المعرفي للمقرر الإلكتروني.
- ◀ مهارة إعداد أدوات تقييم الجانب الأدائي لمهارات المقرر الإلكتروني.
- ◀ مهارة إعداد أدوات تقييم الجانب الوجداني لمحتوى المقرر الإلكتروني.

• تحليل خصائص المتدربين:

عينة البحث الحالي من معلمي مدارس التربية الخاصة ، حيث تمت مقابلة هؤلاء المعلمين لمناقشتهم في بعض الموضوعات التي لها علاقة بتطبيق البحث الحالي، وقد أشارت نتائج هذه المقابلات إلى أن المعلمين الذين يمتلكون قدرات خاصة تساعدهم على تطبيق المهام المنوطة بهم، وتحليل السلوك المدخلي لهم تبين عدم إمتلاكهم لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، هذا فضلاً عن ظهور رغبتهم الكبيرة في تنفيذ المهام التدريبية بصورة تشاركية عبر الويب.

• تحليل الموارد والقيود في البيئة التدريبية:

قامت الباحثة بتطوير الدروس الثلاث محل البحث الحالي ضمن البرنامج المصمم وفق استراتيجيتي التفاعل تفاعل الأقران، التفاعل متعدد المجموعات ورفعته على شبكة الويب، لذلك لم تكن هناك قيود ذات تأثير واضح على إجراء تجربة البحث.

• ثانياً مرحلة التصميم: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية :

• إعداد قائمة الأهداف السلوكية:

قامت الباحثة بصياغة الأهداف تبعاً لنموذج "أبجد ABCD" حيث (A) المتدرب، (B) السلوك المطلوب، (C) الشروط أو الظروف، (D) الدرجة أو المعيار، حيث تم تحديد الأهداف التدريبية للدروس في ضوء توصيف المقرر، وهذا وقد روعي في صياغة الأهداف الشروط والمبادئ التي يجب مراعاتها في صياغة الأهداف التدريبية، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالأهداف في صورتها المبدئية، وقام بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدى تحقيق صياغة الهدف للسلوك التعليمي المطلوب، ومدى كفايتها لتحقيق الأهداف التدريبية.

وقد جاءت نتائج التحكيم على قائمة الأهداف كالتالي؛ جميع الأهداف بالقائمة جاءت نسبة صحة صياغتها وكفايتها أكثر من (٩٤%)، كذلك اتفق بعض المحكمين على إجراء تعديلات عدة في صياغة بعض الأهداف؛ حيث قام الباحث بتعديلها وبذلك أصبحت قائمة الأهداف في صورتها النهائية تتكون من (٤١) هدف.

• **تصميم استراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع عرضه:**

تم تحديد محتوى البرنامج وفق الاستراتيجيات المستخدمة في البحث والقائمة على الويب في ضوء الأهداف التدريبية السابق تحديدها وذلك بالاستعانة بالأدبيات والدراسات العلمية التي تناولت المهام التدريبية السابق الإشارة إليها، وقد روعي عند اختيار المحتوى أن يكون مرتبطاً بالأهداف، ومناسباً لفئة المتدربين، وصحيحاً من الناحية العلمية، وقابلًا للتطبيق وكافياً لإعطاء فكرة واضحة ودقيقة عن المادة العلمية، وقد أتبع الباحث الأسلوب المنطقي في ترتيب محاور كل مهمة حسب طبيعة أجزائها.

وللتأكد من صدق المحتوى تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، حيث تم عرض الموضوعات الثلاثة مع أهداف كل مهمة تدريبية وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدى ارتباط المحتوى التدريبي بالأهداف، ومن كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف، والصحة العلمية للمحتوى، ووضوحه وملائمته لخصائص المتدربين، ومدى ملائمة ترتيب أجزائه، وقد تقرر اختيار المحتوى الذي يجمع عليه (٨٥%) من المحكمين فيما يتعلق بالمهام التدريبية السابقة يعد صحيحاً ومقبولاً، وقد جاءت نتائج التحكيم على جميع محاور المحتوى بالنسبة لجميع البنود السابقة أكثر من (٩٠%)، وقد أشار المحكمين ببعض التعديلات في الصياغة وإعادة ترتيب بعض المحاور داخل المهام التدريبية، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات حيث أصبحت المهام في صورتها النهائية.

• **تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم:**

نظراً لطبيعة إنتاج المقررات الإلكترونية؛ فإن استراتيجية التعليم والتعلم هي أسلوب التعلم التشاركي والقائم على استخدام أساليب التفاعل لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، وتعد طريقة البحث والاكتشاف هي الطريقة الأنسب؛ حيث تستخدم غالباً في التعلم الممركز حول المتدرب، حيث يكون دور المتدرب نشطاً في عملية التعلم، فهو الذي يقارن ويحلل، ويكتشف العلاقات أو الخصائص، أما دور المعلم فيقتصر على تقديم المساعدة والتوجيه.

وفيما يخص استراتيجيات التعليم أتمد البحث الحالي على استراتيجية تفاعل الأقران واستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات من خلال عرض المهام التدريبية والسماح للمتدربين بالدخول على البرنامج التدريبي القائم على الويب تشاركياً، واقتصر دور الباحث على عرض الفكرة التي يقوم عليها البرنامج التدريبي للمعلمين قبل الدخول على شبكة الويب.

• **كيفية تطبيق الاستراتيجية موضوع البحث:**

لتطبيق هذه الاستراتيجية قام الباحث بإعطاء المتدربين مجموعة من الأنشطة بعد التعرف على المهام التدريبية، وطلب من كل مجموعة أن تقوم

بتنفيذ النشاط المطلوب، وتم ذلك باستخدام استراتيجية التدريب المقترحة، لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

« تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التدريبية: على ضوء طبيعة البحث الحالي والمعالجات المرتبطة باستراتيجيات التفاعل سوء كانت استراتيجية تفاعل الأقران أو استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات، تم تصميم ثلاث دروس وأتاحها من خلال شبكة الويب لتنفيذ المهام التدريبية وفقاً للتصميم التجريبي للبحث، وبذلك يكون التفاعل الأساسي للمتعلمين تفاعلاً مع الأنشطة والمحتوى التدريبي حيث أتيح لكل مجموعة الدخول على المهام وتنفيذها باستراتيجية التعلم التشاركي.

« تصميم نمط التدريب وأساليبه: في ضوء تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التدريبية السابق ذكرها، فقد تم تحديد نمط التدريب اللازم لاكتساب الأهداف التدريبية، حيث تناول الباحث في إنتاج المقررات الإلكترونية نمط التدريب التشاركي في مجموعات صغيرة؛ حيث إن البيئة التدريبية الخاصة بهذا البحث بيئة تعلم تفاعلي، يتفاعل فيها المتدرب مع المحتوى ومع المتدربين ومع المعلم، وهذه التفاعلات تعتمد على نمط التدريب في مجموعات صغيرة.

« تصميم استراتيجية التدريب العامة: استراتيجية التدريب العامة: هي خطة عامة ومنظمة، تتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات التدريبية المحددة والمرتبطة في تسلسل مناسب؛ لتحقيق أهداف تعليمية معينة في فترة زمنية محددة، ونظراً لأن طبيعة البحث تقوم على استخدام استراتيجية التعلم التشاركي لتنفيذ المهام التدريبية وتحقيق الأهداف التعليمية في سياق تدريبي يساعد على التكيف مع البيئة التدريبية المصممة للتدريب عبر الويب.

« اختيار مصادر التدريب المتعددة: ينطلق البحث الحالي من مشكلة مرتبطة باكتساب المتدرب بعض المهارات الخاصة بإنتاج المقررات الإلكترونية والتي يجد المعلمين صعوبة في أثناء إعدادها لذلك تم اختيار بيئة تدريب عبر الويب تحتوي على مصادر التدريب المختلفة تتيح للمتدربين تنفيذ المهام بصورة تشاركية وتفاعلية.

« وصف مصادر التعلم ووسائله المتعددة: بعد تحديد المصادر والوسائط المتعددة اللازمة لإنتاج المقرر الإلكتروني والقائم على الويب، قام الباحث بتقديم وصف تفصيلي لهذه الوسائط، ويشتمل على النص المكتوب، والمؤثرات الصوتية، والرسوم الثابتة، والصور الثابتة، والرسوم المتحركة والتي تم تحديدها في ضوء المعايير المحددة، حيث تم عرض الإمكانيات المتعددة لبيئة التعلم المدمج في المحور الأول بالإطار النظري الخاص بالبرامج التدريبي وفق الاستراتيجيات والتطبيقات الإلكترونية الملائمة لاستخدام استراتيجية التعلم التشاركي.

• **ثالثاً : مرحلة التطوير:** اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية :

• **التخطيط للإنتاج:**

بعد الانتهاء من كتابة السيناريو قام الباحث بالتخطيط لإنتاج المحتوى التدريبي وذلك بتجهيز البرامج التي سيتم بها كتابة النصوص وتحريها وكذلك معالجة الصور وتجهيز لقطات الفيديو، وتنقية الملفات الصوتية من الضوضاء، وذلك لتجهيزها لبرنامج التدريب المصمم وفق الاستراتيجية المقترحة والمتاح عبر الويب للتدريب.

• **التطوير (الإنتاج الفعلي):**

« كتابة النصوص: استخدم الباحث في كتابة النصوص برنامج " Microsoft Word 2010".

« إنتاج الصور والرسومات الثابتة: تم تجهيز بعض الصور من خلال تدعيمها بالنصوص المكتوبة من خلال استخدام برنامج paint وقد قام الباحث بتصميم بعض الرسومات وإنتاجها لبعض محتويات المهام التدريبية باستخدام برنامج Microsoft Word.

« اختيار المؤثرات البصرية: تم استخدام مؤثرات ثابتة في ملفات المحتوى التدريبي؛ حتى لا يؤدي زيادتها إلى تشتيت انتباه المتدربين في أثناء التدريب، وحتى تتاح الفرصة للمتدربين لاستخدام الألوان كتلميحات بصرية للتدريب وكتابة الأسئلة وإجاباتها لضمان الجودة التدريبية.

• **عمليات التقويم البنائي للمحتوى التعليمي:**

بعد الانتهاء من إعداد المحتوى التدريبي تم ضبطها والتحقق من صلاحيتها للتطبيق، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، حول مدى جودة تصميم وإنتاج المهام التدريبية، وقد أبدى بعض السادة المحكمين ببعض الملاحظات التي وضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للمهام التدريبية.

• **التشطيب والإخراج النهائي:**

بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة، يتم إعداد المهام التدريبية في صورتها وتجهيزها للعرض على المتدربين.

• **رابعاً : مرحلة التقويم النهائي:**

بعد الانتهاء من عملية الإنتاج للمهام التدريبية، تتم عملية التقويم من حيث تصميم البيئة، وصياغة الأسئلة، وطرق تقويم المتدربين، ومن ثم التعديل، قبل البدء في عمليات الإخراج النهائي لها.

• **خامساً : مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة :**

بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد النسخة النهائية وتجهيزها للعرض؛ كما يلي:  
« إعداد المقدمة والنهاية وتركيبهما.

« تم إضافة بعض الكادرات الرابطة والشارحة للعروض، وإعداد الإطارات التوجيهية للمتدربين، والتي تقدم له المساعدة والتوجيه والتعزيز والرجع المناسب.

« كما تم إضافة بعض التشطبيات والرتوش النهائية؛ مثل: الألوان والخلفيات المناسبة للعرض وإضافة الكلمات والصور.

« تحزيم النسخة النهائية من المهام التدريبية.

« وأخيراً رفع البرنامج عبر شبكة الويب.

#### • بناء أدوات البحث :

#### • إعداد الاختبار التحصيلي:

تم إتباع الإجراءات التالية فى إعداد الاختبار التحصيلي:

#### • تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل معلمي مدارس التربية الفكرية، في الجانب المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، قبل وبعد دراسة البرنامج التدريبي وفق الاستراتيجيات التفاعل (تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات) والقائمة على الويب.

#### • وضع تعليمات الاختبار:

تعد تعليمات الاختبار من العوامل المهمة لنجاح تطبيق الاختبار على أفراد العينة، فإذا كانت واضحة ودقيقة فإنها تؤدي إلى فهم صحيح لهدف الاختبار، وكيفية الإجابة على مفرداته، وإن كانت غامضة فإنها تؤدي إلى صعوبة في فهم هدف الاختبار وبالتالي صعوبة في الإجابة عن بنود الاختبار، وقد وجهت تعليمات الاختبار إلى المتدربين، وروعي أن تكون معايير صياغتها (الوضوح، مناسبة لمستوى المتدربين)، وبالتالي يستطيع المتدربين فهم كيفية الإجابة عن الاختبار من خلالها.

#### • صياغة مفردات الاختبار:

تكون الاختبار أسئلة الصواب والخطأ وعددها (٦٥) مفردة، أما أسئلة الاختبار من متعدد وعددها (١٨) مفردة، وتم مراعاة الشروط اللازمة لها حتى يكون الاختبار بصورة جيدة، وفي ضوء محتوى البرنامج التدريبي المصمم وفق استراتيجيات التفاعل (تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات) تمت صياغة مفردات الاختبار.

#### • صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، وقد تم تقدير صدق الاختبار فى البحث الحالي بطريقتين هما:

#### • الصدق الظاهري:

تم تحديد صدق الاختبار عن طريق الصدق الظاهري، وتم التحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق ما يسمى بصدق المحتوى

"Content validity"، وذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والمنهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، بهدف الاسترشاد برأيهم فيما يلي:

« مدى وضوح تعليمات الاختبار ومناسبتها لمعلمي مدارس التربية الفكرية.  
« مدى مناسبة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار لمعلمي مدارس التربية الفكرية.

« مدى سلامة صياغة كل سؤال.

« صلاحية كل مفردة لقياس تحصيل معلمي مدارس التربية الفكرية على المستوى المعرفي المحدد لها.

وقد أوصى السادة المحكمين ببعض التعديلات على الاختبار ومنها:

« حذف بعض الأسئلة لعدم مناسبتها لمحتوى المقرر التعليمي.

« إعادة صياغة بعض الأسئلة، لتصبح أكثر وضوحاً لمعلمي مدارس التربية الفكرية.

وقد تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وقد وصل عدد البنود الاختبارية، بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون إلى (٦٠) بند صواب وخطأ، (١٥) بند اختيار من متعدد.

#### • الصدق الداخلي:

يعنى تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها، والذي يتم التأكد منه عن طريق تحديد مدى ارتباط البنود الاختبارية بمستويات الأهداف المراد قياسها، وتم التأكد من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق وضع جدول مواصفات يوضح الموضوعات الخاصة بالبرنامج التدريبي وفق الموديولات التدريبية وتوزيع الأهداف بمستوياتها: (التذكر، الفهم، ما بعد الفهم)، على تلك الموضوعات، وكذلك عدد البنود الاختبارية التي تغطي تلك الأهداف وأوزانها النسبية، ويوضح جدول مواصفات اختبار التحصيل المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:

#### • إنتاج الاختبار إلكترونياً:

بعد صياغة عبارات الاختبار وفقاً لجدول المواصفات، تم إنتاج الاختبار الإلكتروني باستخدام لغة "ASP" ولغة "HTML"، ومن مميزات سهولة وسرعة تحميل الاختبار على الإنترنت بطريقة خفيفة، والتعامل مع قاعدة بيانات "Data Base"، والتعامل معها بشكل تفاعلي، وإمكانية تسجيل البيانات وإظهار النتيجة.

#### • طريقة تصحيح الاختبار:

يحصل المتدرب على درجة واحدة على كل مفردة يجيب عنها إجابة صحيحة، وصفر على كل مفردة يتركها أو يجيب عنها إجابة خطأ، وبذلك تكون الدرجة

الكلية للاختبار تساوى عدد مفردات الاختبار، ويقوم البرنامج التدريبي المصمم وفق استراتيجيات التفاعل (تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات) بحساب درجات المتدربين، وذلك فور انتهاءه من الإجابة على أسئلة الاختبار.

جدول (٣) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية

مستوى العمليات الموضوعات	التذكر		الفهم		ما بعد الفهم		المجموع الكلى للأصناف	المجموع الكلى لأصناف الاختبار	الأوزان النسبية للأصناف	الأوزان النسبية لأصناف الاختبار
	عدد الأصناف	عدد الأسئلة	عدد الأصناف	عدد الأسئلة	عدد الأصناف	عدد الأسئلة				
	عدد الأصناف	عدد الأسئلة	عدد الأصناف	عدد الأسئلة	عدد الأصناف	عدد الأسئلة				
مهارات التعامل مع واجهة برنامج Learning Content Development System المقررات الإلكترونية	٣	٨	٢	٥	٣	٩	٨	٢٢	١٩,٥%	٢٩%
مهارات التعامل مع وحدات المقرر الإلكتروني وطرق تنظيم عناصر الوسائط ببرنامج إنتاج المقررات الإلكترونية	٦	٩	٥	١٠	٣	٧	١٤	٢٦	٣٤%	٣٥%
مهارات التعامل مع الجداول والروابط التشعبية وبناء الاختبارات وتصدير المشروع النهائي	٨	١٣	٧	٩	٣	٥	١٩	٢٧	٤٦,٥%	٣٦%
المجموع الكلى	١٧	٣٠	١٤	٢٣	٩	٢١	٤١	٧٥	-	-
الأوزان النسبية	٤٢%	٤٠%	٣٥%	٣١%	٢٣%	٢٩%	-	-	١٠٠%	١٠٠%

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم اختيار عينة التجربة الاستطلاعية من معلمي مدارس التربية الفكرية، وهى نفس عينة التجريب الاستطلاعي للبرنامج التعليمي، وقد بلغ عددها (٣٠) متعلماً، وذلك بهدف الآتي:

• حساب ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test)، تم توزيع الاختبار على العينة الاستطلاعية وبعد أسبوعين تم تطبيقه مرة ثانية، تم استخدام معادلة معاملات الثبات بيرسون والتي يتضح نتائجها في الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ثبات الاختبار التحصيلي للحوائب المعرفية الخاصة بإنتاج المقررات الإلكترونية

معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار
معامل ارتباط بيرسون
٠,٨٦٧

وبالنظر إلى المعامل السابقة بالجدول جعلنا نطمئن إلى استخدام الاختبار كأداة للقياس بالبحث الحالي في ضوء خصائص عينتها؛ حيث أنها معاملات مرتفعة.

• **الصدق التجريبي للاختبار:**  
يتضمن الصدق التجريبي للاختبار الاتساق الداخلي له وصدق المقارنة الطرفية ويتم عرضه فيما يلي:

• **الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية لكل اختبار، وقد أظهرت الأسئلة معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ - ٠.٠٥)، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

• **حساب معامل السهولة والصعوبة لكل بند من بنود الاختبار:**

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٠.٣٧ - ٠.٥٨) بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٤٢ - ٠.٦٣) وهي تعتبر معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، كما تم حساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار بحساب عدد الإجابات الصحيحة - للسؤال الواحد في المجموعة العليا التي تضم أوراق إجابات المعلمين الذين حصلوا على أعلى الدرجات في كل اختبار ويمثلوا (٢٧٪) من التجربة الاستطلاعية، ثم حساب عدد الإجابات الصحيحة - للسؤال الواحد في المجموعة الدنيا التي تضم أوراق إجابات المعلمين الذين حصلوا على أقل الدرجات في كل اختبار ويمثلوا (٢٧٪) من التجربة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة اختبار التحصيل المعرفي بين (٠.٣٧ - ٠.٧٢) وهي تعتبر معاملات تمييز مقبولة.

• **بطاقة الملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:**

تتطلب طبيعة هذا البحث إعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء المتدربين لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وقد تم بناء وضبط بطاقة الملاحظة باتباع الخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة:**

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء المتدربين لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية بعد دراسة البرنامج التدريبي وفق استراتيجيات التفاعل عبر الويب (تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات).

• **تحديد الأداء التي تتضمنها البطاقة:**

تم تحديد الأداء من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التي تم ذكرها، واشتملت على المحاور التالية:

واشتملت البطاقة على مجموعة من المهارات الرئيسية والفرعية والإجرائية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، وقد روعي في صياغة المهارات الفرعية والإجرائية أن تكون:

« محددة بصورة إجرائية.

- ◀ غير مركبة أي تصف مهارة واحدة فقط.
- ◀ غير منفية أي لا تحتوي على أداة نفي.
- ◀ موصفة توصيفا دقيقا للمهارة الرئيسة.
- ◀ مرتبة ترتيباً منطقياً.

• **تعليمات بطاقة الملاحظة والتقدير الكمي:**

وضعت تعليمات البطاقة؛ بحيث تكون واضحة ومحددة وشاملة وسهلة الاستخدام لأي ملاحظ يقوم بعملية الملاحظة، وتضمنت أن يقوم بقراءة البطاقة جيداً قبل القيام بعملية الملاحظة، وتوجيه المتدربين للمهارة ليقيم بتنفيذها، وإعطاء الدرجة في ضوء ثلاثة مستويات (جيد - متوسط - ضعيف)؛ حيث يأخذ المتدرب (٣) درجات في حالة جيد، (٢) درجة في حالة متوسط، (١) درجة في حالة ضعيف لتصبح مجموع درجات البطاقة (٥٤٦) درجة.

• **ضبط بطاقة الملاحظة:**

تم ضبط بطاقة الملاحظة عن طريق التأكد من صدقها وثباتها ويتضح ذلك من الآتي:

• **صدق بطاقة الملاحظة:**

تم تقدير صدق البطاقة عن طريق الصدق الظاهري، ويقصد به المظهر العام للبطاقة من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها وتعليمات البطاقة ومدى دقتها. (رمزية الغريب، ١٩٩٦، ٦٨٠)

ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التأكد من دقة التعليمات، وسلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، وإبداء أي تعديلات يرونها.

وقد كانت التعديلات التي اقترحتها السادة المحكمون بسيطة، نظراً لأن البطاقة تم بناؤه في ضوء قائمة المهارات التي تم التوصل إليها بعد التحكيم والتعديل، حيث تم تحويل قائمة المهارات إلى بطاقة ملاحظة لقياس الأداء العملي، مع التعديل في صياغة العبارات بحيث تكون العبارة في البطاقة بصيغة المضارع لا بصيغة المصدر كما في قائمة المهارات. وتم تعديل ما يحتاج إلى تعديل.

• **ثبات بطاقة الملاحظة:**

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المتدرب الواحد ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء، وبملاحظة أداء ثلاثة من المتدربين، ثم حساب معامل الاتفاق لكل متعلم باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، ويوضح جدول (٣) معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء المتدربين الثلاثة، حيث قام الباحث ومجموعة من الزملاء بملاحظة أداء ثلاثة

من المعلمين بعد أن أوضح لهما الباحث الهدف من البطاقة وكيفية التعامل معه وطبيعة المهمة المطلوبة منهم، ثم قام الباحث بحساب معامل الاتفاق على أداء كل معلم من المعلمين باستخدام معادلة "كوبر" والتي سبقت الإشارة إليها، ويوضح الجدول التالي معامل الاتفاق بين الملاحظين في حالات المعلمين الثلاثة

جدول (٥) معامل الاتفاق بين الملاحظين في حالات المعلمين الثلاثة

معامل الاتفاق في حالة الطالب الأول	معامل الاتفاق في حالة الطالب الثاني	معامل الاتفاق في حالة الطالب الثالث
%٩٣	%٩٧	%٩٥

باستقراء النتائج في جدول (٥) يتضح أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة المعلمين الثلاثة على مجموع المهارات الفرعية يساوي (٩٥)، مما يعني أن البطاقة حصل على درجة عالية من الثبات، مما يؤهلها للاستخدام كأداة للقياس.

#### • التأكد من تكافؤ المجموعات:

#### • نتائج اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:

تم تطبيق الاختبار قبلًا على عينة الدراسة (التجريبية الأولى - التجريبية الثانية)، وتم تحليل نتائج التطبيق القبلي باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيق القبلي للاختبار عن طريق برنامج الإحصاء SPSS وذلك لزوم الضبط التجريبي، حيث يتم معرفة مدى تجانس طلاب العينة (التجريبية الأولى - التجريبية الثانية)، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (٦) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التحصيل المعرفي قبلًا

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
التجريبية الأولى	30	8.83	1.876	0.342	٥٨	٠.٧٦٧	٠.٤٤٦
التجريبية الثانية	30	9.20	1.827	0.333		غير دالة إحصائية	

بالنظر إلى بيانات الجدول (٦) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية من عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٧٦٧) لاختبار التحصيل المعرفي وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٠٩) عند درجة حرية (٥٨)، وعليه يصبح هناك تكافؤ وتجانس بين عينة الدراسة على اختبار التحصيل المعرفي.

- نتائج بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:  
تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبليا على عينة الدراسة (التجريبية الأولى - التجريبية الثانية)، وتم تحليل نتائج التطبيق القبلي باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيق القبلي للاختبار عن طريق برنامج الإحصاء SPSS وذلك لزوم الضبط التجريبي، حيث يتم معرفة مدى تجانس طلاب العينة (التجريبية الأولى - التجريبية الثانية)، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (٧) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في بطاقة الملاحظة قبلياً

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
التجريبية الأولى	30	15.50	4.423	0.807	٥٨	٠.١٢٠	٠.٩٠٥
التجريبية الثانية	30	15.36	4.189	0.764			غير دالة إحصائياً

بالنظر إلى بيانات الجدول (٧) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية من عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.١٢٠) للمقياس المتدرج وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٩) عند درجة حرية (٥٨)، وعليه يصبح هناك تكافؤ وتجانس بين عينة البحث الحالي على بطاقة الملاحظة لقياس الأداء العملي.

#### • نتائج البحث الحالي:

- عرض النتائج المرتبطة بتطبيق قائمة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:  
ترتبط نتائج هذا المحور بالإجابة على السؤال الأول من تساؤلات البحث ونصه: (ما مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازم توافرها لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟) وللإجابة على هذا السؤال: تم مراجعة وتحليل البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وإعداد قائمة المهارات اللازمة لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازم توافرها لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم التوصل إلى قائمة المهارات في صورتها النهائية.

- عرض النتائج المرتبطة بفاعلية استراتيجيتي تفاعل الأقران والتفاعل متعدد المجموعات في تنمية التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية:

ترتبط نتائج هذا المحور بالإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: (ما فاعلية استراتيجيتي تفاعل الأقران والتفاعل متعدد المجموعات في تنمية التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟)

ترتبط نتائج هذا السؤال بكل من الفرض الأول والثاني والثالث من فروض البحث الحالي، والتي تنص على:

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية.

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية.

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران والمجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية.

وللتحقق من صحة الفروض تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بمهارات إدارة المقررات الإلكترونية. قبلًا وبعديًا على عينة البحث (المجموعتين التجريبتين)، وعددهم (٣٠) طالبًا للمجموعة التجريبية الأولى، (٣٠) طالبًا للمجموعة التجريبية الثانية؛ وفيما يلي ملخص نتائج التطبيق القبلي والبعدي:

تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية، وفيما يلي ملخص لنتائج الاختبار.

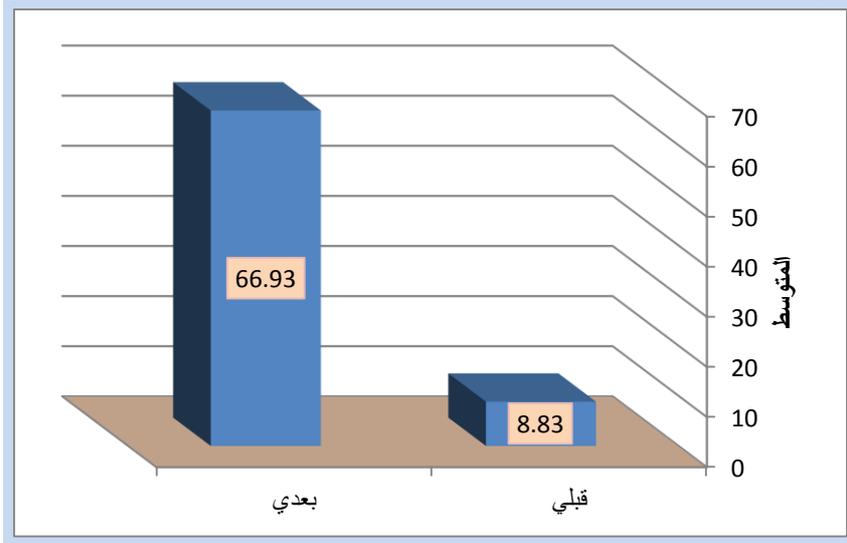
يتضح من بيانات الجدول (٨) وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٠٤.١٥٨) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢.٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أفضل أداء المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تفاعل الأقران في القياس البعدي، كما يتضح من قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا (٠.٩٩٨) ذات تأثير كبير، مما يؤكد فاعلية استراتيجية تفاعل الأقران في تنمية الجانب التحصيلي تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي

مدارس التربية الفكرية، حيث جاءت ( $\eta^2$ ) بقيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٨)؛ وبالتالي تم رفض الفرض الأول سالف الذكر.

جدول (٨) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

التجريبية الأولى	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)	حجم الأثر ( $\eta^2$ )
القبلي	٣٠	8.83	1.877	0.343	٢٩	104.158	٠.٠٠٠	٠.٩٩٨
البعدي		66.93	2.463	0.450			دالة إحصائية	

ويوضح الرسم البياني (٢) حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.



شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي

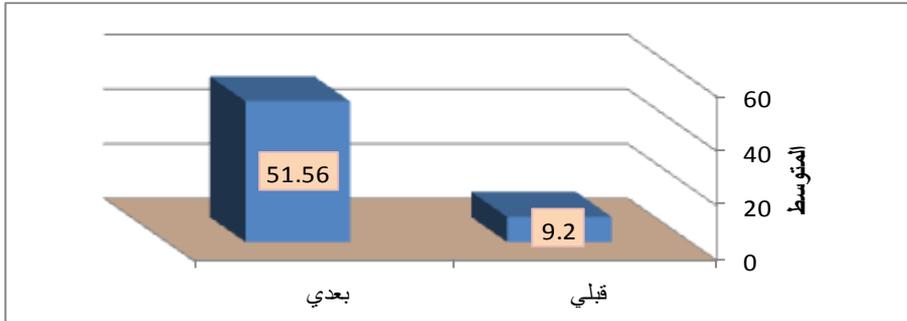
تم حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، وفيما يلي ملخص لنتائج الاختبار.

يتضح من بيانات الجدول (٩) وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في القياسين

القبلي والبعدي للجانب المعرفي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٥.٧٢٣) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢٠٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أفضل أداء المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي، كما يتضح من قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا (٠.٩٩٣) ذات تأثير كبير، مما يؤكد فاعلية باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في تنمية الجانب التحصيلي تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، حيث جاءت (١٢) بقيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٨)؛ وبالتالي تم رفض الفرض الثاني سالف الذكر.

جدول (٩) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

التجريبية الثانية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)	حجم الأثر (١٦)
القبلي	٣٠	9.20	1.827	0.333	٢٩	45.723	٠.٠٠٠	٠.٩٩٣
البعدي		51.56	4.628	0.845			دالة احصائياً	



شكل (٣) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي

ويوضح الرسم البياني (٣) حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

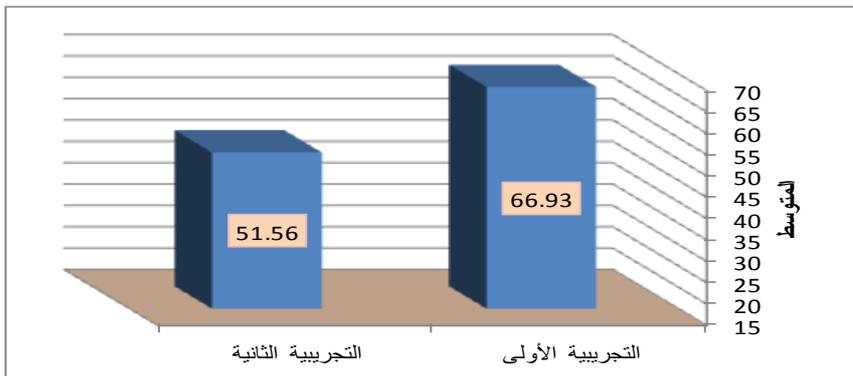
تم حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية تفاعل الأقران، والتجريبية الثانية التي درست باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لجانب تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، وفيما يلي ملخص لنتائج الاختبار:

جدول (١٠) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية على اختبار التحصيل المعرفي بعدياً

عينه البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)	حجم الأثر ( $\eta^2$ )
التجريبية الأولى	٣٠	66.93	2.462	0.449	٥٨	16.053	٠.٠٠٠	٠.٩٠٣
التجريبية الثانية		51.56	4.628	0.845				

يتضح من بيانات الجدول (١٠) وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية تفاعل الأقران، والتجريبية الثانية التي درست باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لجانب تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٦.٠٥٣) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢.٠٠٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أفضلية أداء المجموعة التجريبية التي درست تفاعل الأقران، كما يتضح من قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا (٠.٩٠٣) ذات تأثير كبير، مما يؤكد أفضلية استراتيجية تفاعل الأقران على استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في تنمية الجانب التحصيلي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، حيث جاءت ( $\eta^2$ ) بقيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٨)؛ وبالتالي تم رفض الفرض الثالث سالف الذكر.

ويوضح الرسم البياني (٤) حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية في الجانب المعرفي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.



شكل (٤) الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في اختبار التحصيل المعرفي بعدياً.

• عرض النتائج المرتبطة بفاعلية استراتيجيتي تفاعل الأقران والتفاعل متعدد المجموعات في تنمية الأداء العملي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية:

ترتبط نتائج هذا المحور بالإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه:  
(ما فاعلية استراتيجيتي تفاعل الأقران والتفاعل متعدد المجموعات في تنمية الأداء العملي للمعلومات المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟)

ترتبط نتائج هذا السؤال بكل من الفرض الرابع والخامس والسادس من فروض البحث الحالي، والتي تنص على:

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران والمجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

وللتحقق من صحة الفروض تم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية قبلياً وبعدياً على عينة البحث (المجموعتين التجريبيتين) وعددهم (٣٠) طالباً للمجموعة التجريبية الأولى، (٣٠) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية؛ وفيما يلي ملخص نتائج التطبيق القبلي والبعدي:

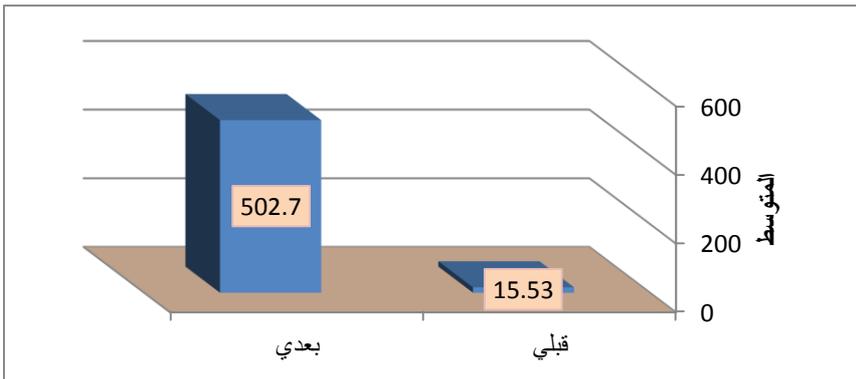
تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، وفيما يلي ملخص لنتائج الاختبار:

جدول (١١) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي

التجريبية الأولى	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)	حجم الأثر (η <sup>2</sup> )
القياس القبلي	٣٠	15.50	4.423	0.807	٢٩	178.451	٠.٠٠٠	٠.٩٩٩
القياس البعدي		502.70	13.94	2.545				

يتضح من بيانات الجدول (١١) وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لجانب الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٧٨.٤٥١) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أفضل أداء المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تفاعل الأقران في القياس البعدي، كما يتضح من قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا (٠.٩٩٩) ذات تأثير كبير، مما يؤكد فاعلية باستراتيجية تفاعل الأقران في تنمية جانب الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية، حيث جاءت (η<sup>2</sup>) بقيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٨)؛ وبالتالي تم رفض الفرض الرابع سالف الذكر.

ويوضح الرسم البياني (٥) حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لجانب الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية.



شكل (٥) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي - البعدي في بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية

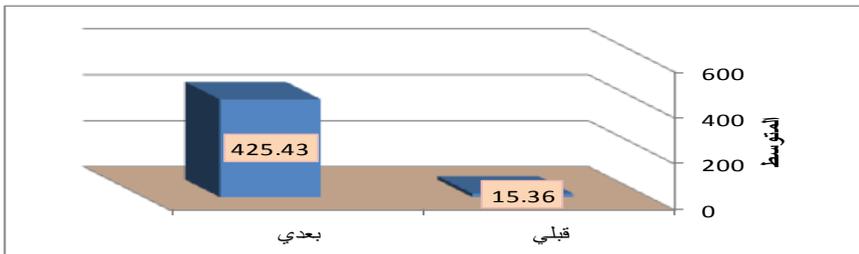
تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية، وفيما يلي ملخص لنتائج الاختبار:

جدول (١٢) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي

التجريبية الثانية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)	حجم الأثر (η <sup>2</sup> )
القياس القبلي	٣٠	15.36	4.189	0.764	٢٩	72.371	٠.٠٠٠	٠.٩٩٧
القياس البعدي		425.43	31.89	5.823				

يتضح من بيانات الجدول (١٢) وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لجانب الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧٢.٣٧١) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢٠.٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أفضل أداء المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي، كما يتضح من قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا (٠.٩٩٧) ذات تأثير كبير، مما يؤكد فاعلية باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في تنمية جانب الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية، حيث جاءت (η<sup>2</sup>) بقيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٨)؛ وبالتالي تم رفض الفرض الخامس سالف الذكر.

ويوضح الرسم البياني (٦) حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لجانب الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية.



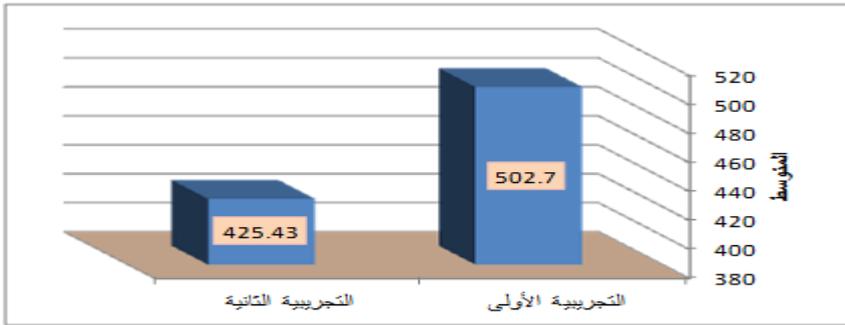
شكل (٦) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية

تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية تفاعل الأقران، والتجريبية الثانية التي درست باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لجانب الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية، وفيما يلي ملخص لنتائج الاختبار:

جدول (١٣) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية على اختبار التحصيل المعرفي بعدياً

عينه البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)	حجم الأثر ( $\eta^2$ )
التجريبية الأولى	٣٠	502.70	13.941	2.545	٥٨	12.157	٠.٠٠٠	٠.٨٤٧
التجريبية الثانية		425.43	31.898	5.823			دالة إحصائية	

يتضح من بيانات الجدول (١٣) وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية تفاعل الأقران، والتجريبية الثانية التي درست باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لجانب الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢.١٥٧) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢.٠٠٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أفضل أداء المجموعة التجريبية التي درست تفاعل الأقران، كما يتضح من قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا (٠.٨٤٧) ذات تأثير كبير، مما يؤكد أفضل استراتيجية تفاعل الأقران على استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في تنمية الجانب التحصيلي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية؛ حيث جاءت ( $\eta^2$ ) بقيمة مرتفعة قدرها (٠.٩٨)؛ وبالتالي تم رفض الفرض السادس سالف الذكر.



شكل (٧) الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية بعدياً.

ويوضح الرسم البياني (٧) حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية في الجانب المعرفي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

• عرض النتائج المرتبطة بالعلاقة الارتباطية بين التحصيل وملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية:

ترتبط نتائج هذا المحور بالإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل المعرفي وملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟

ترتبط نتائج هذا السؤال بالفرض السابع من فروض البحث، ونصه: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين النسبة المئوية لدرجات الاختبار التحصيلي والنسبة المئوية لدرجات بطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى المجموعة التجريبية بعدياً، ويتضح ذلك فيما يلي:

جدول (١٤) معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي

الأدوات	العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
اختبار التحصيل المعرفي	٦٠	٠.٧٢١	داله عند (٠.٠١)
بطاقة الأداء المهاري			

يتضح من قيمة معامل الارتباط بالجدول السابق، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وعليه يتم رفض الفرض السابع من فروض البحث.

• تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بتساؤلات البحث وفروضه:

• تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بتحديد مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية اللازمة لمعلمي مدارس التربية الفكرية:

◀ عند استعراض المهارات التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، والخاصة بإنتاج المقررات الإلكترونية اللازمة لمعلمي مدارس التربية الفكرية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، وجد أن تلك المهارات ترتبط بالمهام والكفايات الوظيفية لهؤلاء المعلمين باعتبارهم القائمين على عمليات التدريس وإنتاج المقررات والمناهج الدراسية عبر شبكة الويب، حيث تعتبر عملية إنتاج المقررات الإلكترونية، أحد المهام الوظيفية التي يقوم بها هؤلاء المعلمين.

◀ وقد اشتملت المهارات على مجموعة من الجوانب الوظيفية والمنتكاملة، والتي ينبغي على معلمي مدارس التربية الفكرية أن يكتسبها لتقديم الدور المنوط به داخل البيئة التعليمية، ويقوم بتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، والاستفادة منها في إنتاج وإدارة المقررات والمناهج الدراسية عبر شبكة الويب.

◀ كما ساعد ترتيب قائمة المهارات بشكل منطقي ومتسلسل في عرض مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية واللازمة لمعلمي مدارس التربية الفكرية في سهولة تنفيذ وتطبيق تلك المهارات والتوصل إلى منتج تعليمي يسمح للمعلمين بالتدريب عليه وذلك للاستفادة منه في عمليات إنتاج وإدارة المقررات والمناهج الدراسية المتاحة عبر الويب.

◀ بالإضافة إلى ما سبق يمكن الاستفادة من قائمة المهارات في سد الاحتياجات التدريسية اللازمة للمعلمين من مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وذلك لتحقيق التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين.

#### • تفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:

كشفت النتائج الخاصة بمدى فاعلية استراتيجية تفاعل الأقران عن فاعلية استراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية عن رفض الفرض الأول والثاني والثالث وقبول الفروض البديلة والخاصة بالاختبار التحصيلي، والتي يشير إلى أنه:

◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي.

◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي.

◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران والمجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لاختبار تحصيل المعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح المجموعة التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران.

ومن خلال ملاحظة النتائج أعلاه، يتضح لنا ما يلي:

تفوق المجموعة التجريبية الأولى (والتي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران) على المجموعة التجريبية الثانية (والتي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات) في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية عن أدائهم للاختبار التحصيلي القبلي، وقد يرجع ذلك إلى أن:

« بناء بيئة الويب الإلكترونية التعليمية باستراتيجياتها المختلفة (تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات) في ضوء المدارس السلوكية والمعرفية والبنائية؛ حيث ركزت كل منهما على دور كل من المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية والتكنولوجيا، فالمدرسة السلوكية تدور حول المثير والاستجابة وترى أن التعلم يهدف إلى تشكيل سلوك المتعلمين أو تعديله نتيجة للمثيرات البيئية (المعلومات) المعطاه لهم، ولكن المدرسة المعرفية أكدت على أن التعلم يصبح ذا معنى حينما تحدث الرابطة بين ما لدى المتعلم من معلومات سابقة وما يتعلمه حالياً، أما المدرسة البنائية فركزت على دور المتعلم في بناء المعرفة وتشكيلها من خلال مشاركته النشطة في عملية التعلم، بحيث تأخذ الأفكار والمفاهيم معنى داخل كل متعلم قد يختلف عن المعنى لدى متعلم آخر حسب ما لديه من خبرات سابقة وبالتالي كل متعلم يبني معرفه الخاصه به، وفي ضوء ذلك دمج الباحث بين المبادئ التي تناسب البيئة التعليمية من النظريات الثلاث لتصميم البيئة التعليمية الخاصة به.

« علماء النفس البنائيون ومتخصصي التعليم المعاصر ينظرون إلى التعلم على أنه عملية بنائية يبني خلالها المتعلم معارفه عن العالم بصورة نشطة وغرضية التوجه، وذلك عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية، يعيد خلالها بناء معرفته بالتفاوض الاجتماعي مع الآخرين، محدثاً تكيفاً يتواءم والضغوط المعرفية الممارسة على خبرته، وهذا يتفق مع بيئة الويب الإلكترونية التعليمية مما ساعد على تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في البيئة التعليمية.

« تأثير المتغير المستقل (وهو استراتيجيات التفاعل: تفاعل الأقران - التفاعل متعدد المجموعات) على المتغير التابع (وهو مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية) كان قوياً، بما يعني أن تفوق المجموعة التجريبية الأولى (والتي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران) على المجموعة التجريبية الثانية (والتي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات) في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية كان قوياً، كما أتاحت تلك البيئة للمعلمين فرصة التعمق وفهم المهارات التدريبية موضوع البحث بطريقة أشمل، ليصبح دور المتدرب مستكشفاً من خلال المساعدات والتوجيهات المختلفة حتى تم تنفيذ المهام التدريبية بشكل جيد دون إهدار

للوقت وتحقيق استفادة من المعرفة التي قام المعلمين باكتسابها وتوظيفها بشكل منتج بدلا من حفظها بشكل عشوائي في الذاكرة.

◀ وضوح الأهداف التعليمية، وجاذبية بيئة التدريب وحرية الوقت والمشاهدة والتكرار أكثر من مرة للمهارات وتصميم مصادر التعلم بشكل مناسب ساعد في بناء بيئة التدريب بما يتفق مع الأهداف المراد تحقيقها، والتي ساهمت في توضيح وتبسيط المعلومات وزيادة الدافعية للمتدرب، وكذلك توافر الأنشطة التعليمية داخل كل موديول على حده، حيث ساعد المتدربين أن يطبقوا ما تدربوا عليه في كل موديول من خلال ممارستهم لتلك الأنشطة، ولم تسمح البيئة للمتدربين بدراسة أى عنصر من عناصر المحتوى لأي موديول إلا بعد التأكد من تمكنه من دراسة العنصر الذى يسبقه، بالإضافة إلى أساليب التقويم التي تساعد على الوصول إلى مستوى الإتقان المحدد مما ساهم ذلك أيضاً في حصول هؤلاء المعلمين على درجات مرتفعة فى القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، مقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي.

◀ ساهمت واجهة التصميم وتعدد البدائل والخيارات المتاحة في البرنامج التدريبي عبر الويب وفق استراتيجية المديولات المقترحة للبحث في إمداد المعلمين بقدر وافر من المعلومات مما أدى إلى تحسن في إجابة المتدربين على الاختبار التحصيلي البعدي مقارنة بالقبلي بالنسبة للمعلومات المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وتحقيق العائد التعليمي بصورة صحيحة وفق المعايير المعدة لتصميم البيئات التعليمية.

◀ هذا وتتفق هذه النتائج التي توصل إليها البحث الحالي من التأثير الملحوظ للبرنامج التدريبي عبر الويب وفق استراتيجية تفاعل الأقران على تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية مع نتائج دراسة كل من: (Parker, 2013)؛ (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٤؛ نبيل عزمي، ٢٠٠٨؛ جمال الشرقاوي، ٢٠٠٩؛ الغريب زاهر، ٢٠٠٩؛ محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩؛ عبد العزيز طلبية، ٢٠١٠؛ إيمان بيومي، ٢٠١١؛ وليد الحلفاوي، ٢٠١١؛ محمد سعيد، ٢٠١٢؛ أمل سليمان، ٢٠١٣)، والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي عبر الويب والقائم على استراتيجية تفاعل الأقران في تحسين مستوى تحصيل المعلمين وتطوير قدراتهم التدريبية مما ينعكس ذلك على تطوير مهاراتهم لتحقيق المهام الوظيفية المنوطة بهم.

• تفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بتنمية الأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:

كشفت النتائج الخاصة بمدى فاعلية البرنامج التدريبي عبر الويب وفق استراتيجية تفاعل الأقران في تنمية معدل الأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج

المقررات الإلكترونية التعليمية عن رفض الفرض الرابع والخامس والسادس وقبول الفروض البديلة والخاصة ببطاقة ملاحظة الأداء العملي، والتي يشير إلى:

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح القياس البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران والمجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي معلمي مدارس التربية الفكرية لصالح المجموعة التي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران.

ومن خلال ملاحظة النتائج أعلاه، يتضح لنا ما يلي: تفوق المجموعة التجريبية الأولى (والتي تدرس باستراتيجية تفاعل الأقران) على المجموعة التجريبية الثانية (والتي تدرس باستراتيجية التفاعل متعدد المجموعات) في بطاقة ملاحظة الأداء العملي البعدي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية عن معدل أدائهم لبطاقة ملاحظة الأداء العملي القبلي، وقد يرجع ذلك إلى:

« مراعاة المصمم التعليمي أثناء بناء بيئة التدريب للتفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والظروف الاجتماعية في حدوث التدريب، ويعني ذلك أن التدريب لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي، وقد أثبت للكثير من العلماء أن الأنماط السلوكية والاجتماعية وغيرها يتم اكتسابها من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة، حيث تنادي النظرية البنائية بضرورة التفاعل الاجتماعي أثناء تصميم الموقف التعليمي كأحد ركائز العملية التدريبية وذلك يساهم بشكل كبير داخل بيئة المدونات الاجتماعية حيث أن هذا التفاعل قائم بالفعل داخل تلك البيئات التدريبية مما يسهل عملية التدريب والتعلم.

« قدمت استراتيجية تفاعل الأقران تدريباً تفاعلياً ونشط حيث تضمن العديد من الأنماط التي تساعد على التفاعل مع المحتوى والأنشطة التدريبية وذلك من خلال أدوات الاتصال الاجتماعي والتي يصعب توفيرها من خلال الطرق التقليدية.

◀ يتسق هذا التفسير مع نظرية التشفير المعرفي والتي تؤكد على أن المعلومات التي يتم تقديمها بشكل بصري وسمعي يتم استدعائها بشكل أفضل من المعلومات التي يتم تقديمها بشكل واحد فقط.

◀ ارتباط هذه النتيجة بالنتيجة السابقة وهى فاعلية استراتيجية تفاعل الأقران للبحث فى تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية لدى عينة البحث، يؤدي إلى تحسن معدل الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية لدى هؤلاء المعلمين.

◀ المشاركة الإيجابية بين المعلمين في التدريب لتنفيذ المهام التدريبية تفضل من هذا النمط في التعلم وذلك باستخدام أدوات المشاركة مما يزيد من ثقة المدرسين بأنفسهم.

◀ أسلوب شرح المهارات داخل كل مهمة تعليمية؛ حيث تم تقديم المهارات من خلال تقسيمها إلى أداءات فرعية متسلسلة ومتراصة، هذا ساعد المدرسين في تسهيل عملية التعلم على مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية وإتقانها.

◀ احتواء البيئة المصممة في ضوء الاستراتيجية (تفاعل الأقران) على الكثير من المهارات العملية التي لم تكن متوافرة لدى المدرسين قبل دراستهم لمهام التدريب المتاحة من خلال الموديوالات التدريبية عبر البرنامج، وكذلك الطريقة التي تم من خلالها تنظيم تلك المهارات، حيث تم تقسيمها إلى خطوات، وأداءات بسيطة متسلسلة، ومتراصة مما سهل على المدرسين التدريب عليها وتعلمها، وممارستها، وبالتالي إتقانها.

◀ وهذه النتائج تتفق جميعها مع نتائج مجموعة من الدراسات والبحوث والأدبيات وتوجهات بعض النظريات ومنها (السيد أبو خطوة، ٢٠١١)؛ (Jadin & Anderson, 2006; Barker, B. , 2004; Pearson, E. , 2002) والتي أكدت جميعها على أهمية مدخل نمط تقديم لقطات الفيديو والتدريب وفاعليته وأثره في تنمية المهارات المختلفة وأيضاً تساعد على رفع معدلات الأداء العملي في المواد الدراسية المختلفة.

#### • تفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بالعلاقة الارتباطية بين التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية:

كشفت النتائج الخاصة بمدى فاعلية استراتيجية تفاعل الأقران عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية ومعدل الأداء العملي المرتبط بمهارات إدارة المقررات الإلكترونية التعليمية، وكذلك يتضح أن قوة العلاقة بين التحصيل ومعدل الأداء العملي كبيرة حيث إن معامل الارتباط (٠.٧٢١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على رفض الفرض السابع وقبول الفرض البديل والخاص

بالعلاقة الارتباطية بين التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية، والذي يشير إلى أنه:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ومن خلال ملاحظة النتائج أعلاه، يتضح لنا ما يلي: وجود علاقة ارتباطية قوية بين متغير التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية ومعدل الأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية، وقد يرجع ذلك إلى:

« ذات الأسباب التي تتناول مميزات البرنامج التدريبي عبر الويب وفق استراتيجية تفاعل الأقران والتي ذكرت في تفسير (الفروض الستة والخاصة بالاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لهذا البحث).

« وهذه النتائج تتفق مع العديد من نتائج البحوث والدراسات التربوية السابقة، مثل: (عبد الله بن يحيى، ٢٠٠٨؛ منى الجعفري، ٢٠٠٩؛ السيد عبد المولى، ٢٠١٠؛ إيمان بيومي، ٢٠١١)؛ (Jadin & Others 2009)، حيث أشارت مجمل نتائج هذه البحوث والدراسات إلى أن زيادة معدل الأداء العملي على المهارة يرتبط طردياً بمتغير التحصيل المعرفي لنفس المهارة، مما يؤدي إلى وجود علاقة تأثير قوية بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة ترجع لنمط تقديم البرنامج التدريبي المقترح وفق الاستراتيجية.

« فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية لدى الطلاب المعلمين يؤدي إلى تحسن معدل الأداء العملي لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية عند المعلمين، مما أدى إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما، وهذا يتفق مع نتيجة بحث (حسن الباتع، السيد عبد المولى، ٢٠٠٧).

« تصميم بيئة البرنامج التدريبي وفق استراتيجية تفاعل الأقران من المنظور البنائي يتحقق من خلال توفير مصادر التدريب والملفات والمواقع الإثرائية التي يختار منها المعلم ما يتناسبه ويتفق مع اهتماماته واحتياجاته ومستوياته المعرفية، وتعزيز عملية التواصل والمشاركة بشكل فعال بين المعلمين باستخدام أدوات الويب (٢.٠) من (البريد الإلكتروني- الفيس بوك)، ونظام إدارة التدريب الإلكتروني "Moodle"، وتقديم التغذية الراجعة عقب الأداء مباشرة بما يعزز من دافع الإنجاز لديهم، وتوفير أدوات للبحث عبر الويب تساعد على اكتشاف وبناء المعلمين لمعارفهم بأنفسهم، مما يؤدي إلى الاعتراف الإيجابي للمعلم بقيمته وكفاءته في أداء وممارسة المهام وزيادة قدرته الإنتاجية، وبالتالي زيادة الجانب التحصيلي مما أثر بشكل إيجابي على مستوى أدائهم العملي.

### • التوصيات والمقترحات:

استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

« التدريب المستمر لمعلمي مدارس التربية الفكرية بما يتناسب مع التطور السريع في المعارف والمهارات المرتبطة بمجال الإعاقة العقلية.  
« الاستفادة بقائمة المهارات التي تم إعدادها في البحث للاسترشاد بها في بحوث أخرى تجرى لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة.

« ضرورة الربط والتواصل المستمر بين الكليات وبينالواقع الخارجي من مؤسسات تعليمية، وذلك لإمدادهم بكل ما هو جديد في عالم المعرفة المهنية، وبما يتوافق مع متطلبات سوق العمل مما يحقق مبدأ التكامل بين العلوم والمعرفة من جهة وبين الخريج وسوق العمل من جهة أخرى.

« تنظيم دورات تدريبية متخصصة لمعلمي مدارس التربية الفكرية تمكنهم من معرفة طرق التعليم الحديثة للأطفال المعاقين عقليا ويكون بها جانب عملي يمكن السادة المعلمين من تطبيق ما يتعلموه ويكون لمدة كافية.

« الاستفادة بالأدوات التي أعدها الباحث وهي: (اختبار تحصيلي في الجوانب المعرفية لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي للمعلمين على مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية التعليمية.

« ضرورة استفادة الجهات المعنية بتدريب المعلمين من برنامج التدريب المقترح وفق استراتيجيات تفاعل الأقران من خلال بيئة شخصية عبر الويب والتي تم إعدادها وتجريبها في البحث الحالي في تدريب معلمي مدارس التربية الفكرية.

« قيام مراكز التدريب بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بعقد برامج تدريبية متنوعة ومستمرة تركز على تنمية مهارات المعلمين في مختلف الجوانب .

« ضرورة توظيف واستخدام العديد من إمكانات الوسائط المتعددة الفائقة وخاصة (الرسوم المتحركة - والمواقع الإثرائية - ولقطات الفيديو) بما تتضمنه من مصادر التعلم الإلكترونية في التعليم.

« يراعى عند تصميم البرنامج القائم على أنماط تقديم المحتوى باستراتيجيات التفاعل من خلال بيئة عبر الويب باختيار أنماط تصميم تناسب تخصصات المتدربين ليعود تأثيرها على تحسين نواتج العملية التدريبية بصورة واضحة.

« إعداد قاعدة بيانات منشورة عبر الويب لمساعدة معلمي مدارس التربية الخاصة على البحث عن المعلومات والمهارات المرتبطة بمجال تخصصهم.

### • مقترحات البحوث المستقبلية :

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل إليها يقترح البحث الحالي إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- ◀ إجراء دراسات تتناول واقع إعداد وتدريب معلمي التعليم العام في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) على المستجدات التكنولوجية.
- ◀ دراسة التفاعل بين نمطي التدريب (المتزامن - والغير متزامن) في بيئة الشبكات الاجتماعية وأثره على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.
- ◀ إجراء دراسات تستهدف معوقات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في مجال تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها.
- ◀ دراسة أثر البرنامج التدريبي المقترح وفق استراتيجيات التفاعل الإلكتروني على تنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات التعليمية.
- ◀ أثر البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات التفكير المختلفة والتحصيل الدراسي.
- ◀ إجراء دراسات تتعلق بالتعرف على أثر اختلاف الجنس (ذكور - إناث) عند استخدام برامج التعليم من بعد عبر أدوات الويب ٢.٠ لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.
- ◀ إجراء دراسات تتناول فعالية الأنماط المختلفة للتوجيه في بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية التحصيل ومهارات إنتاج البرمجيات الإلكترونية.
- ◀ إجراء دراسة للمقارنة بين الوسائط الفائقة، والوسائط المتعددة في تنمية مهارات تصميم المواقع التعليمية وإنتاجها لدى طلاب كلية التربية.
- ◀ دراسة أثر استخدام الشبكات الاجتماعية على اكتساب المتدربين لبعض المهارات العليا؛ مثل: التفكير الابتكاري وحل المشكلات.
- ◀ توجيه البحوث المستقبلية إلى دراسة إمكانية تطبيق الأنشطة التعليمية من خلال بيئات الشبكات الاجتماعية في التعليم الجامعي في ضوء معطيات النظام التربوي المصري.
- ◀ إجراء المزيد من الدراسات والبحوث، التي تتناول أنماطاً مختلفة للتعليم الإلكتروني والتخصصات العلمية علي مقررات مختلفة للوصول إلى أفضل أساليب التفاعل بين هذه الأنماط علي تنمية الأداء العملي للمهارات المختلفة.

#### • قائمة المراجع:

- أحمد محمد سالم. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.
- إبراهيم عبد الوكيل الفار. (٢٠١٢). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا ويب ٢.٠ (ط١). سلسلة تربويات الحاسوب، استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التربية.

- إبراهيم محمد شعير. (١٩٩٣). مهارات اختيار واستخدام الوسائل التعليمية القاهرة عند معلمي المتخلفين عقليا بدولة الإمارات العربية المتحدة" دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية. ٢٣. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- أحلام رجب عبد الغفار. (٢٠٠٣). تربية المتخلفين عقليا. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أحمد محمد سالم. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. (ط١). الرياض: مكتبة الرشد.
- أكرم فتحى مصطفى (٢٠١٣). العوامل المؤثرة في المشاركة بمنشآت المناقشة الإلكترونية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المشاركين بمنشآت التدريب والتعلم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م.
- أمل معوض الهجرسى. (٢٠٠٣). تربية الأطفال المعاقين عقليا. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- أمل نصر الدين سليمان. (٢٠١٣). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م.
- إيمان عطيفي بيومي. (٢٠١١). أثر استراتيجية توليفية لإدارة المناقشات غير المتزامنة في التعلم الإلكتروني القائم على الويب في التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير لدى الطلاب المعلمين. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس. كلية البنات.
- جمال الخطيب، ومنى الحديدى. (١٩٩٤). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين. الجامعة الأردنية. عمان/الأردن.
- جمال أمين عبد العال. (٢٠٠٦). دراسة تقويمية لمدارس التربية الفكرية بمحافظة كفر الشيخ في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- جمال أمين عبد العال. (٢٠٠٦). دراسة تقويمية لمدارس التربية الفكرية بمحافظة كفر الشيخ في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- جمال مصطفى عبد الرحمن الشرقاوي. (٢٠٠٥). تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية. ٥٨.
- جمال مصطفى عبد الرحمن الشرقاوي، السعيد السعيد عبد الرزاق. (٢٠٠٩). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات التفاعل مع تطبيقات الجيل الثاني للويب لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، في الفترة من ٢٨ - ٢٩ أكتوبر ٢٠٠٩. ٢٧٥ - ٣١٧.
- حسن الباتع عبد العاطي. (٢٠٠٨). المعايير العلمية والتربوية والفنية لمنشآت المناقشة الإلكترونية المستخدمة في برامج ومقررات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت. بحث مقدم إلى

- المؤتمر الدولي لتقنيات التعليم " التربية والتكنولوجيا: تطبيقات مبتكرة " جامعة السلطان قابوس. مسقط. سلطنة عمان. الفترة من ٣ - ٥ مارس.
- حسن الباتح محمد عبد العاطي، السيد عبد المولى السيد (٢٠٠٩). التعلم الإلكتروني الرقمي: النظرية، التصميم، التطبيق. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- حسن حسين زيتون. (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني": المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم. المملكة العربية السعودية. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- حنان محمد الشاعر. (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي عن مدخل عالمية التصميم للمقررات الإلكترونية على معرفة مبادئه واستخدامه في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى المصممين التعليميين بمراكز التعلم الإلكتروني. كلية الآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس.
- خالد محمد فرجون. (٢٠٠٨). إعداد مقرر إلكتروني لطلبة قسم تكنولوجيا التعليم بدراسات تربوية واجتماعية. مجلة دورية محكمة تصدرها، (Wids). وفق نظام كلية التربية بجامعة حلوان بالقاهرة. ٢ (١٤).
- خولة أحمد يحيى، ورناء نجيب حامد. (٢٠٠١). مصادر الاحترق النفسى لدى معلمى الطلبة المعوقين عقليا فى اليمن. مجلة مركز البحوث التربوية. ٢٠. جامعة قطر.
- ربيع عبد العظيم رمود. (٢٠١١). "أثر اختلاف نمطين لتصميم المقررات الإلكترونية والأسلوب المعرفي على زيادة التحصيل لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. مجلة كلية التربية". جامعة عين شمس. ٣٥ (٤).
- رضا مسعد السعيد ، هويدا محمد الحسيني. (٢٠٠٧): استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين. القاهرة: مركز الأسكندرية للكتاب.
- رنيا أحمد كساب. (٢٠٠٩). "أثر اختلاف أساليب عرض المحتوى الإلكتروني على الأداء المهاري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- ربما الجرف. (٢٠٠١). "مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة " المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس من ٢٤ - ٢٥ يناير، القاهرة.
- ريهام مصطفى محمد أحمد. (٢٠١٢). توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ٩.
- سامي عبد اللطيف المنسي. (٢٠١٣). فاعلية اختلاف نمط التوجيه في برامج الكمبيوتر التعليمية علي تنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لدي معلمي التربية الفكرية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- سامية شحاتة، محمود يوسف. (٢٠٠٧). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لمعلمي التربية الفكرية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس.

- سعد شاهين، إبراهيم الفار. (٢٠٠١). المدرسة الإلكترونية رؤى جديدة لجيل جديد، المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم من ١٢ - ١٣ أكتوبر. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- سعد خليفة عبد الكريم. (٢٠١١). "فعالية التعلم الفردي الذاتي بالحاكاة بالكمبيوتر والكتاب الإلكتروني في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب العلوم بالفرقة الثانية بكلية التربية بسلطنة عمان. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط. ٢. (٢٧). جزء (١).
- سعيد كمال. (٢٠٠٨). التقييم والتشخيص لذوى الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.
- السيد عبد المولى أبو خطوة. (٢٠١١): "ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها"، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، جامعة الاسكندرية، الفترة من ٢١ - ٢٣ فبراير.
- السيد عبد المولى السيد. (٢٠١٠). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. دراسة مقدمة إلى مؤتمر "دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة" المنعقد بمركز زين للتعلم الإلكتروني - جامعة البحرين في الفترة من ٦-٨ / ٤ / ٢٠١٠ م.
- شكري سيد أحمد. (١٩٨٩). إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته فى الوطن العربى. المجلة العربية للتربية.
- شيماء يوسف صويفي (٢٠٠٩). أثر اختلاف أساليب المناقشات الإلكترونية في بيئات التعليم القائم عبر الويب على بناء المعرفة وتنمية التفكير لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس: كلية البنات.
- صلاح الدين محمد مرسى. (١٩٩٨). أهم المعوقات التى تصادف معلم التربية الخاصة داخل الصف المدرسى. مجلة المنار. الشارقة. ٣٤. ١٢٥.
- صلاح الدين محمد مرسى. (١٩٩٨). أهم المعوقات التى تصادف معلم التربية الخاصة داخل الصف المدرسى، مجلة المنال، الشارقة، عدد ١٢٥.
- عباس إبراهيم الزهيري. (٢٠٠٨). خطة لاستراتيجيات التعليم والتعلم وفقاً لمتطلبات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. مركز ضمان الجودة. القاهرة: جامعة حلوان.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد. (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم الإلكتروني، جامعة المنصورة. مجلة التعليم الإلكتروني، ٦. متاح على الشبكة من خلال الرابط التالي:  
<http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=102>
- عبد اللطيف حسين فرج. (٢٠٠٥). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر.
- عبد الله بن يحيى حسن. (٢٠٠٨). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-Learning 2.0 على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى: كلية التربية.

- عبد الله عطية عبد الكريم. (٢٠١٣). "برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- عبدالعزيز طلبة عبد الحميد. (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عبدالعليم أحمد عبدالعليم الغرباوى. (٢٠١٣). أثر اختلاف بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني على اكتساب مهارات انتاج الدروس الإلكترونية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. دكتوراه. غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر القاهرة.
- عثمان دحلان. (٢٠١٠). فاعلية البرنامج المقترح في إكساب طالبات التعليم الأساسي بجامعة الأزهر بغزة مهارات التخطيط اليومي للدروس. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: جامعة الأزهر.
- عصام النمر. (٢٠٠٦). محاضرات فى أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.
- عصام محمد عبد القادر. (٢٠١٤). استراتيجيات التدريس المتقدمة. مقرر دراسي لطلاب الدراسات العليا. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- علي محمد بكر. (٢٠٠٦). موقوفات استخدام المستحدثات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليا كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض. جامعة الملك سعود، الرياض.
- عماد بديع خيرى. (٢٠١١). "فاعلية التعلم الإلكتروني الذكي للمقررات الإلكترونية في تنمية التحصيل لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- عمرو محمد أحمد درويش. (٢٠١٢). فاعلية استخدام بعض أنماط التعلم في بيئة شبكات الويب الإجتماعية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بمرحلة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الشبكات. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعه حلوان.
- الغريب زاهر إسماعيل. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الإحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتاب.
- الغريب زاهر إسماعيل. (٢٠٠٩). المقررات الإلكترونية: تصميمها - إنتاجها - نشرها - تطبيقها - تقويمها. القاهرة. عالم الكتب.
- لطفية علي الكميشي. (٢٠١٠). دور المعلم في التعليم الإلكتروني. للمؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني. مركز زين بجامعة البحرين.
- مجدي عزيز إبراهيم. (٢٠٠٤). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد رمضان عبد الغني عطية. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية توليفية للتفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات التصميم التعليمي عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الفيوم.

- محمد رمضان عبد الغني. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية توليفية للتفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات التصميم التعليمي عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الفيوم.
- محمد زيدان عبد الحميد. (٢٠٠٨). مدى وعى معلمى ذوى الإحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو استخدامها. مجلة كلية التربية. ٣. (١). جامعة المنوفية.
- محمد شعبان سعيد. (٢٠١٢). أثر التفاعل بين أساليب التحكم في المناقشة الإلكترونية عبر الويب والأساليب العرفية على تنمية مهارات حل المشكلات ومعدلات التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية. رسالة ماجستير. جامعة الفيوم: كلية التربية.
- محمد عبد الحميد. (٢٠٠٥). منظومة التعلم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتاب.
- محمد عبد الحميد. (٢٠٠٩ب). منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد عبد الوهاب غضبان. (٢٠١٢). أثر اختلاف مستويات التوجيه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط علي تنمية مهارات البرهان الرياضي لطلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث. جامعة القاهرة.
- محمد عطية خميس. (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم. (ط١). القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس. (٢٠٠٩). تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم. القاهرة: مكتبة دار السحاب.
- محمد عطية خميس. (٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني (ط١)، القاهرة: دار السحاب.
- محمد محمد الهادي. (٢٠٠٥). التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
- محمد محمود الحيلة. (٢٠٠٠). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. (ط٢). عمان/الأردن: دار المسيرة.
- محمد محمود الحيلة. (٢٠٠٦). طرائق التدريس واستراتيجياته. (ط٣). العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- محمد محمود زين الدين. (٢٠٠٥). تطوير كفايات المعلم عبر الشبكات. في كتاب محمد عبد الحميد منظومة التعلم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتاب.
- مروة زكى توفيق. (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية تعليمية مقترحة بمواقع الإنترنت على تنمية التفكير والإتجاهات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه. كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس.
- منى حسن الجعفري. (٢٠٠٩). وحدة مقترحة لاكتساب مهارات تصميم وتقويم البرمجيات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. كلية التربية.

- نادر سعيد شيمي، سامح إسماعيل. (٢٠٠٩). مقدمة في تقنيات التعليم. (ط١). الأردن/ عمان: دار الفكر.
- نبيل جاد عزمي. (٢٠٠٦). كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد. المؤتمر الدولي للتعليم من بعد. مسقط: سلطنة عمان، ٢٧ - ٢٩ مارس.
- نبيل جاد عزمي. (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعلم الإلكتروني. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- نبيل جاد عزمي. (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- نجلاء فتحي أحمد عبد الحلیم. (٢٠١٢). المعوقات التي تواجه معلمي مدارس التربية الفكرية وأثرها في اتجاهاتهم نحو الأطفال المعوقين عقلياً. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- نجوي مسعود الطلال. (٢٠١٠). واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفاياتهم المهنية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- نيفين رفعت رشدي. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي التربية الفكرية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث. جامعة القاهرة.
- وليد سالم محمد الحلفاوي. (٢٠١١). التعليم الإلكتروني: تطبيقات مستحدثة (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- ياسر علي البدرشيني. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات إنتاج الوسائل التعليمية والاتجاهات لدى معلمي مدارس الأمل للصم بجمهورية مصر العربية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- يسرية يوسف، هيام سالم. (٢٠١١): "تصميم مقرر إلكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية. المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس - الدولي الثالث (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في متطلبات عصر المعرفة، مصر، مجلد ١. ٤٩٧- ٥٣٥.
- Anderson, Janna Quitney؛ Boyles, Jan Lauren؛ Rainie, Lee. (2012). The Future Impact of the Internet on Higher Education : Experts Expect More Efficient Collabortive Environments and New Grading Schemes ؛ They Worry about Massive online Courses, the Sgift Away from on-Campus life , Pew Internet &American Life Project.
- Anderson, T. (200٦). Toward A Theory Of Online Learning , in Anderson, T. & Elloumi, Fa. (Eds.)Theory and Practice of Online Learning, (pp33-60).CA: Athabasca University.

- Baim, A. (2005). Developing Distance Learning Programs: Applied Learnings and Thoughts USA In Darbyshire, P. (Ed). Instructional technologies: Cognitive aspects of online programs(pp1-27). Hershey, PA: IRM Press. International Society for Technology
- Barker, B. (2004). Adapting Scorm Standards in Courseware Production Environment, International Journal on E- Learning, vol. (3), No. (3), P. P. 21- 24.
- Bram, De Wever & Hilde, Van Keer & Others (2010). "Roles as Structuring Tool in Online Discussion Groups: The Differential Impact Different roles on Social Knowledge Construction", Research Article Computer in Human Behavior, Volume 26, Issue 4, 516-523.
- Brewer, Ernest W. & others (2001). Moving to online, Making transition from traditional instruction and communication strategies. CORWIN Press Inc., California.
- Brewer, Ernest W. & others. (2001). Moving to online, Making transition from traditional instruction and communication strategies. CORWIN Press Inc., California.
- Dabbagh,(2005).Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework International, Journal of Technology in Teaching and Learning, 1(1), 25-44.
- Elder, Ruth; evans& Nizette, Debra. (2005). Psychiatric and mental health nursing. Australia, Elsevier Ltd
- Graves, Elizabeth A. (2008). IS ROLE-PLAYING AN EFFECTIVE TEACHING METHOD?. Faculty of the College of Education, Ohio University.
- Harrison, N. & Bergen, C. (2000). Some Design Strategies for Developing an Online Course. Educational Technology, 40 (1), 57-60.
- Horton, W., & Horton, K. (2003). E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers. Wiley Publishing, Inc., Indianapolis, Indiana ,Retrieved from [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article\\_01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article_01.htm).

- Jadin, Tanja; Gruber, Astrid & Others (2009). "Learning with E-Lectures: The Meaning of Learning Strategies, Educational Technology & Society, v12 n3 p282-288.
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T. & Schreurs, J. (2009). E-Learning and Constructivism: From Theory to Application. Interdisciplinary, Journal of E-Learning & Learning Objects, 5(1), 91-109.
- Lynch, M. (2004): Learning online a guide to success in the virtual.
- Macon, Don Kirk. (2011). Student Satisfaction with Online Courses versus Traditional Courses: A Meta-Analysis, Proquest, LLC, and Es.D. Dissertation, Northcentral University.
- Mark, J.P.Pullen. (2006). Integration synchronous and a synchronous internet distributed education maximum effectiveness, IFIP. World computer congress, TC3- Education, available at (<http://www.informatic.uni-trier.de/Nley/db/conf/ifip3-2006.htm.pull>).
- Martin, Cecil; Brnder, Christopher& William N (2002). Teacher Burnout In Special Educathion: The Causes and The Recommended Solutions. High School Journal. Vol 86, NO 1, pp36-49.
- Mery, C. (2004). Synchronous sessions with collaborative work for distance learning in multicultural context, International Conference on Computer Aided learning in Engineering Education. France. Grenoble, Feb. 16-18.
- Moedritscher, F. (2006). E-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods, J. of Universal Science and Technology of Learning, (4), 3-18.
- Passerini & CGranger. (2005). A new model for the world of instructional design: A new model, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4 (3), July. Retrieved in February, 2007 from [www.toet.org](http://www.toet.org)
- Paul, J. G. (2004). A Communication Protocol in a Synchronous Chat Environment: Student Satisfaction in a Web based Computer Science, Nova Southeastern Univ. [online] Available at (<http://dissertation.com/library/1121792a.htm>).

- Pearson, E. (2002). Essential Elements in the Design and Development of Inclusive Online Courses. Ep- Media 2002, World Conference on Educational Multimedia (14 th, Denver Colorado, June 24- 29)
- Pozzi, Francesca. (2011). The impact of scripted roles on online collaborative.
- Schaap, A. (2005). Learning political theory by role-playing. Politics, V. 25, No.1, 46-52.
- Sonnentag, Sabin (2002). Psychological Management of Individual Performanc. England, John Wiley& Sons Ltd.
- Zielinski, D. (2000). Can you Keep Learner Online? ERIC, No. EJ600804.





## البحث السادس :

مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وأثرها على تنمية مهارات التفكير  
التأملي وإدارة المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا واتجاههم نحوها

### المصادر :

د/ إيمان زكي موسى محمد  
مدرس تكنولوجيا التعليم  
كلية التربية النوعية جامعة المنيا

## ” مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وأثرها علي تنمية مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة لدي طلاب الدراسات العليا واتجاههم نحوها ”

د/ إيمان زكي موسى محمد

### • مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي الي الكشف عن أثر مهارات انتاج خرائط المعرفة الرقمية علي تنمية مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة والاتجاه نحوها لدي (٢٧) متعلما من طلاب الدبلوم الخاص الفرقة الأولى تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا في العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج التطويري الذي يتضمن المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي وأعدت أدوات القياس المتمثلة في اختبار التفكير التأملي، وبطاقة تقييم الخرائط المعرفية الرقمية، ومقياس إدارة المعرفة، ومقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية. وقامت الباحثة بتطبيق أدوات القياس قبل التعلم وبعده. وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية انتاج خرائط المعرفة الرقمية في تنمية كل من: التفكير التأملي، وإدارة المعرفة، والاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: خرائط المعرفة الرقمية - التفكير التأملي - إدارة المعرفة

### *The Effect of Digital Knowledge Maps Production Skills on Developing the Skills of Reflective Thinking, Knowledge Management of Post Graduated Students and their Attitude Towards it*

*Dr.Eman zaki mousa Mohamed*

#### Abstract:

The current research aimed to examine the effect of digital knowledge maps production skills on developing the skills of reflective thinking, knowledge management of post graduated students and their attitude towards it. The participants were (27) first year students of instruction technology private diploma of Specific Education Faculty, Minia University in 2014/2015 academie year. To achieve the current research aims, the researcher used Developmental method which includes both of descriptive and quasi- experimental methods. The researcher prepared measurement tools which were reflective thinking test, knowledge management scale, and rubric of assessment digital knowledge maps production skills, and she prepared experimental material which was the suggested web site. The researcher applied measurement tools pre- and post learning. The result have showed the effectiveness of knowledge maps production skills on developing the skills of reflective thinking, knowledge management of post graduated students and their attitude towards it.

**Keywords:** *Digital Knowledge Maps, Reflective Thinking, Knowledge Management*

• مقدمة :

في إطار ما يشهده القرن الواحد والعشرون من تحولات جذرية في مجالات عديدة، ومنها مجال التعليم، وذلك نتيجة لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وما تفرضه تلك التحولات من تحديات، من أهمها العوالة التي نتج عنها احتدام التنافس الذي يتطلب جودة عالية في المخرجات والنتائج؛ الأمر الذي يقتضي تطوير جميع عناصر منظومة التعليم وتجويدها حتى تستجيب لهذه المتغيرات وخاصة تنمية العقل الانساني.

قد شهد العقدان الأخيران من القرن الماضي تقدماً كبيراً في مجال البحوث والاكتشافات الجديدة المتعلقة بمجال الدماغ البشري، وقد نتج عنها الاهتمام بالعلاقة بين تركيب المخ والتعلم، فقد قدم أستاذ البيولوجيا Zeki S. في جامعة لندن في ١٩٩٣ نظريته حول موضوع " الصور الإبصارية في الدماغ البشري"، والتي أوضح من خلالها أن الدماغ يقوم بإبتداع عالما بصريا، وأن الإبصار والفهم يحدثان معا في آن واحد، وعلي هذا فإن المتعلم يمكن أن يتعلم ويدير المعرفة بطريقة فاعلة عن طريق استثارة حواسه لأقصى درجة ممكنة (هدى بابطين، ٢٠١٢).

تأتي أكثر عمليات التفكير مباشرة إدراك الفرد للعالم من حوله عن طريق البصر، وقد أكد عديد من التربويين علي أن تعليم التفكير عبر مواقف معينة وبأدوات واستراتيجيات متنوعة تجعل التفكير عادة عقلية يمارسها المتعلم في مواقف تعليمية تضمن انتقال أثر التعلم إلي ما يواجهه من مشكلات ومواقف حياتية. (عفت الطناوي، ٢٠٠٧، ٢٣٦)

تعد خرائط المعرفة من أدوات التفكير البصري وتمثل لغة بصرية لكافة المستويات التعليمية والمقررات الدراسية وأداة لتنظيم المعرفة وتخزينها بما يسمح باستخدام اللغة البصرية والتخيل البصري لاختزال الكم المعرفي الكبير وسهولة تخزينه واسترجاعه والتعامل معه (Buzan, 2000,7).

تقنية خرائط المعرفة هي تمثيل لفهم موضوع ما في أشكال متعددة طورت في السبعينات علي يد جوزيف نوفاك (Novak, J.,1991) وقد إرتكز عمله علي نظرية أوزيل (Ausabel, D.,1986) في التعلم والتي تقرب بأن معظم العوامل المهمة في التعليم هي معرفة المتعلم الموجودة بالفعل والتي تشكل الأساس للمعرفة الجديدة. ويحدث التعلم ذا المعني عندما يكون المتعلم قادرا علي إجراء اتصال وربط بين ما يفهمه بالفعل وما هو مطلوب فهمه وذلك بدلا من حفظ الحقائق، والتأكيد علي تفسيرات المعلم، وقد أثرت نظرية أوزيل علي التعلم ذا المعني وأقترح أوزيل أن المعرفة أفضل من التذكر وهي المفتاح للتعلم، ويمكن تحقيقها من خلال تنظيم المعرفة ثم بناء المفاهيم المألوفة من خلال الخبرة

المباشرة، والملاحظة للأشياء، ولبناء المعرفة الجديدة افترض نوفاك ( Novak, 1991, J.) أن "وضع المعرفة" يمكن تدعيمه إذا ما وُجِه لعمل منظمات رسوماتية لتصوير وتمثيل وتنظيم ما يعرفه بالفعل ومن خلال نشاط المتعلم ومشاركته وتُبنى المعرفة بإضافة المعلومات الجديدة.

في البداية كانت خرائط المعرفة يدوية ولكن مع ظهور أجهزة الكمبيوتر الشخصية، وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ظهرت خرائط المعرفة الرقمية (Buzan, 2000 ; Canas et al, 2004). في هذا الوقت عمل نوفاك في تطوير تطبيق " e- a tool map " لتصميم وإنتاج المفاهيم على الانترنت وأتاح عمل خرائط المعرفة الرقمية للجمهور في نمط مفتوح المصدر، ومنذ ذلك الحين طورت مجموعة من الحزم، والتطبيقات القائمة على الويب، وهي إما " مفتوحة المصدر، أو تجارية" وهناك مجموعة من الأدوات والأجهزة مثل الهواتف الذكية - وذلك مع ظهور تطبيقات ويب ٠.٢ - والتي تسمح للفرد بتصميم وبناء خرائط المعرفة وتشاركها في الوضع المتزامن وغير المتزامن.

إذا كان الاهتمام بالتفكير وعلاقته بالسلوك الإنساني شأنًا قديمًا قدم الإنسان نفسه، فإن هناك حاجة ملحة إلى تعلم مهارات التفكير بأنواعه المتعددة في ظل ما نعيشه من تغيرات وتطورات متلاحقة لمختلف مجالات الحياة، الأمر الذي جعل المؤسسات التربوية تولي لتنمية التفكير بأنماطه المختلفة اهتمامًا كبيرًا من خلال توفير البيئة التعليمية التي تبعث على التفكير وتعليم المتعلم كيف يفكر أكثر من تعليمه ما الذي يجب أن يفكر فيه (هدي بابطين، ٢٠١٢).

يُعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي تتعامل مع المستويات العليا منه، ويجعل الفرد مخططًا دائمًا، ويقيم أسلوبه في العمليات، والخطوات التي يتبعها لإتخاذ القرار المناسب ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغيير الظواهر والأحداث. والشخص الذي يفكر تفكيرًا تأمليًا لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها. (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٦٠)، ويتضمن التفكير التأملي عديد من المهارات والمكونات ومن أهمها مهارة الرؤية البصرية والاستنتاج، والكشف عن المغالطات، ووضع الحلول المقترحة، والتقويم والتقيد بالعلاقات المنطقية الصحيحة، واستخلاص النتائج. (عماد كشكو، ٢٠٠٥، ٤٤)

علي ضوء ذلك فإن التعليم الفاعل لمهارات التفكير يبدو حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيدًا نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، وربما

كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكمية المعرفية بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها. وأن أهم أنواع التفكير الذي يسعى التربويون لتنميته لدى المتعلم التفكير التأملي، ليتمكن من التكيف مع التطورات المحيطة وحل المشكلات التي تعترضه.

وتعد إدارة المعرفة أحد التطورات الفكرية المعاصرة التي جاءت نتيجة التدفق الهائل في كم وكيف المعلومات في الحياة اليومية وسرعة تولدها والعمل المستمر على تنظيمها والحفاظ عليها ومحاولة الوصول لأقصى منفعة منها، كما أن ما يشهده العالم اليوم من ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والتزايد في حجم المعرفة والتحول السريع نحو الإقتصاد، وهذا التوجه يضمن للأفراد والمنظمات توليد المعرفة ومشاركتها وتطبيقها وتشجيع الابداع.

تتعامل إدارة المعرفة مع جوانب: مشاركة المعرفة، وإنتاجها، واكتسابها، وتطبيقها، وتراكمها ( Artail, 2006؛ Award & Ghaziri, 2004؛ Hsiao & Liang, Ouyang, & Hsu, 2005؛ Lee, Lee, & Kang, 2005؛ Hu, 2007؛ Liebowitz, 2012)، ومشاركة المعرفة تعزز المعرفة الشاملة بين المتعلمين (Chiu, Hsu, & Wang, 2006)، ومن خلال عمليات الدمج المعرفي ينتج المتعلم المعرفة، واكتساب المعرفة يتضمن التواصل والتفاعل بين المتعلمين ( Liao, Fei, & Chou, 2008)، أما تطبيق المعرفة فهي عملية يستفيد فيها المتعلم من المعرفة الموجودة لديه بالفعل، ويجمع المتعلم بين المعرفة الحالية والمعرفة الجديدة في عملية تعرف بتراكم المعرفة (Plessis & Toit, 2006).

هناك عديد من الدراسات تناولت خرائط المعرفة الرقمية منها دراسة Lachner, A. & Nückles, M. (2014)، ودراسة آسية العوي (٢٠١١)، وهناك دراسات تناولت العلاقة بين خرائط المعرفة وإدارة المعرفة منها دراسة Watthananon, J. & Mingkhwan, A. (٢٠١٢). ودراسات بحثت العلاقة بين خرائط المعرفة الرقمية والتفكير التأملي وإدارة المعرفة منها دراسة Xie, Y. & Sharma, P. (٢٠١١).

على ضوء ما سبق عرضه يلاحظ أهمية خرائط المعرفة الرقمية بالنسبة للمتعلم فهي تساعده على بناء المعرفة لديه وتنمية مهارات التفكير التأملي، ويلاحظ أن هناك نقصاً في الدراسات التي تناولت خرائط المعرفة الرقمية بوجه عام، والدراسات التي تناولت العلاقة بين خرائط المعرفة الرقمية وكلا من مهارات التفكير التأملي، وإدارة المعرفة لدى المتعلم بوجه خاص في المجتمعات العربية؛ مما يتوجب معه توظيف خرائط المعرفة الرقمية في العملية التعليمية لتنمية مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة لمواجهة الفيض المعرفي الحادث والتمكن من التعلم.

• أولاً : مشكلة البحث :

تُعد عملية إعداد وتنمية قدرات ومهارات طلاب الدراسات العليا في غاية الأهمية حيث أن هؤلاء الطلاب هم باحثون أو أعضاء هيئة تدريس المستقبل، وهم الذين سيساهمون في تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي وإعداد الجيل القادم من الباحثين وأساتذة المستقبل وتطويرهم هو تطوير للتعليم، وللتعليم العالي بصفة عامة؛ لذا تفرض متطلبات الحياة المعاصرة علي هؤلاء الطلاب ممارسة التفكير؛ مما يتطلب ذلك الأخذ بالاستراتيجيات التي تساعدهم علي تنمية التفكير بعيداً عن الممارسات التقليدية؛ وإدارة المعرفة التي أصبحت قضية مهمة للطلاب، وقد أشار Ma, W. (٢٠١١) أن استراتيجية إدارة المعرفة ضرورة لطلاب التعليم الجامعي والدراسات العليا؛ وذلك للتغلب علي المعرفة المعقدة والمعلومات وذلك أكثر من أي وقت مضى، وقد أوصت دراسة هدي بابطين (٢٠١٢) بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة بعدة استراتيجيات ومنها خرائط المعرفة. ومن الدراسات التي أوصت بالاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي علي وجه خاص دراسة Mirzaei,F.& Phang, (٢٠١٣) F.

وبالرغم من معطيات التطور المتسارع في العقدين السابقين تحت مسمى " التكنولوجيا المتلاحقة " إلا أن هناك نمو محدود لاستخدامات خرائط المعرفة الرقمية في البيئات التعليمية خاصة تلك التي تمتلك البنية التحتية الإلكترونية لتدعيم مثل هذه الاستراتيجيات.

وقد حث المؤتمر السادس الدولي لخرائط المعرفة والذي عقد في سبتمبر ٢٠١٤ بالبرازيل التربويين المهتمين باستخدام خرائط المعرفة بكافة صورها علي اكتشاف الإمكانيات المتزايدة لخرائط المعرفة الرقمية، واستخداماتها المتنوعة: لتيسير التعلم، وتخطيط التعليم، وإدارة المعرفة، وتقييم عمق التعلم، واستراتيجيات إدارتها وتضمينها في مهمات تعليمية متنوعة من بناء ملفات الإنجاز وحل المشكلات والتعلم بالمشروعات وغيرها من الاستراتيجيات، وكذلك علاقتها بالمستويات العليا من التفكير، كما أوصى كلا من المؤتمر العاشر الدولي لإدارة المعرفة والذي عقد في تركيا (٢٠١٤)، والمؤتمر الثالث والعشرين للمعلومات وإدارة المعرفة والذي عقد في شنغهاي بالصين (٢٠١٤) بتحديد المشكلات التي تواجه الأفراد والمنظمات لتطوير نظم إدارة المعرفة والمعلومات، وتشكيل الاتجاهات المستقبلية والتوصيات الخاصة بهما والتي جاء من أهمها بحث العلاقة بين أشكال المعرفة تمثيل المعرفة البصرية (مثل خرائط المعرفة الرقمية) وإدارة المعرفة، معوقات تطبيق استراتيجيات إدارة المعرفة.

وقد أجرت الباحثة دراسة استكشافية علي بعض طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم في العام الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م بلغ عددهم (٢٧) طالبا حول رغبتهم في معرفة خرائط المعرفة الرقمية وكيفية إنتاجها، وجاءت نتائج الاستطلاع كما يلي :

« أكد ٩١.٧% من أفراد العينة معرفتهم للخرائط الذهنية وعدم معرفتهم بمصطلح خرائط المعرفة الرقمية.  
 « استخدم ٦٦.٧% منهم أحد برامج تصميم الخرائط الذهنية في أحد المقررات الدراسية (إنتاج رسومات تعليمية) في الفرقة الثانية بمرحلة البكالوريوس ولكنها كانت مفردة غير رئيسة بالمقرر فلم يفرّد لها مساحة زمنية كافية.  
 « أجمع ١٠٠% من الطلاب علي الرغبة في معرفة خرائط المعرفة الرقمية وكيفية إنتاجها.

تحتاج خرائط المعرفة الرقمية في البداية لتنمية مهارات إنتاجها لدي المتعلم من خلال استخدام أدوات التأليف الرقمي، وخاصة أنه من خلال الملاحظة الميدانية للباحثة وجدت نقصاً في مهارات إنتاج خرائط المعرفة العملية لدي الطلاب؛ لذلك جاء البحث الحالي لسد هذا النقص .

وتأسيساً علي ما سبق فقد ظهرت الحاجة لدراسة العلاقة بين مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وتنمية مهارات التفكير التأملي، وإدارة المعرفة لدي طلاب الدبلوم الخاص الفرقة الأولى بقسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

« هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح القياس البعدي؟

« هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية والمتوسط الإختباري الذي يمثل مستوي الاتقان والذي يعادل ٨٠% من الدرجة الكلية للبطاقة لصالح القياس البعدي؟

« هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس إدارة المعرفة لصالح القياس البعدي؟

« هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية لصالح القياس البعدي؟

« هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة لدي طلاب مجموعة الدراسة؟

#### • ثانياً : أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلي الكشف عن أثر مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وتنمية مهارات التفكير التأملي وإدارة المعرفة، والاتجاه نحوها لدي طلاب الدبلوم الخاص وذلك للتعرف علي:

- « أثر مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية علي مهارات التفكير التأملي، كما يقيسه الاختبار المُعد لذلك (إعداد الباحثة).
- « نسبة التحسن في إنتاج خرائط المعرفة الرقمية لدي طلاب مجموعة البحث كما تقيسها بطاقة التقييم المُعدة لذلك (إعداد الباحثة).
- « أثر مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية علي إدارة المعرفة لدي طلاب مجموعة البحث، كما يقيسها مقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية (إعداد الباحثة).
- « أثر مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية علي الاتجاه نحوها لدي طلاب مجموعة البحث، كما يقيسها مقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية (إعداد الباحثة).
- « نوع العلاقة بين مهارات التفكير التأملي، وإدارة المعرفة لدي طلاب مجموعة البحث.

#### • ثالثاً : أهمية البحث:

- يسعي البحث الحالي إلي:
- « تطبيق ما تنادي به البحوث التربوية في مجال التفكير البصري وربط الإدراك البصري بالتمثيل البصري للمعلومات والمعارف عن طريق خرائط المعرفة الرقمية للكشف عن فاعلية استخدامها في العملية التعليمية .
- « قد يفيد الباحثين حيث يوفر أدوات يمكن استخدامها كمقياس لإدارة المعرفة ومقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية، وبطاقة تقييمها، واختبار مهارات التفكير التأملي عند إعداد البحث.
- « التأكيد علي أهمية استراتيجية خرائط المعرفة الرقمية في رفع كفاءة عملية التعلم والذي يؤدي بدوره إلي تطوير العمل التربوي ومسايرة التطور الحادث.
- « محاولة لسد النقص في الدراسات العربية التي بحثت العلاقة بين خرائط المعرفة الرقمية وتنمية مهارات التفكير التأملي، وإدارة المعرفة لدي طلاب الدراسات العليا.

#### • رابعاً : حدود البحث:

- الترزم البحث الحالي بالحدود التالية:
- « حد المحتوي: يقتصر البحث علي موضوعات مقرر التخصص باللغة الانجليزية (١) للفرقة الأولى للدبلوم الخاص بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، وهي ( Infographic, Instructional Scaffolds, Webquest, Digital Storytelling, Visual Literacy, And Digital Iteracy)؛ وتم اختيار هذا المقرر للأئمة موضوعاته لاهتمامات طلاب الدراسات العليا البحثية لما تمتاز به من حداثة في مجال التخصص.

« الحد المكاني: قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا  
« الحد البشري: يقتصر البحث على طلاب الدراسات العليا وهم الفرقة  
الأولى بالدبلوم الخاص قسم تكنولوجيا التعليم وعددهم (٢٧) متعلما،  
الذين سبق لهم دراسة مقررات تمثل متطلبات قبلية للبحث الحالي مثل  
إنتاج الرسومات التعليمية، وإنتاج الصور في مرحلة البكالوريوس ولرغبتهم  
في تعلم المزيد مما يساعدهم في تحديد موضوعات ومشكلات بحثية في  
مجال التخصص كمتطلب لحصولهم علي درجة الماجستير.  
« الحد الزمني: طبق البحث في العام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م.

#### • خامساً: مصطلحات الدراسة :

##### • خرائط المعرفة الرقمية:

تعرف إجرائيا في البحث الحالي علي انها خرائط المعرفة الرقمية بنوعيتها:  
الخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم، والتي ينتجها المتعلم باستخدام برنامج  
XMIND وفق معايير محددة بعد دراسته لموقع الويب - اعداد الباحثة - وتقاس  
بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية -  
اعداد الباحثة -.

##### • التفكير التأملي:

يُعرف إجرائيا في البحث الحالي علي أنه قدرة المتعلم علي توجيه العمليات  
العقلية إلي أهداف محددة تقوم علي التأمل من خلال مهارات: الرؤية  
البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلي استنتاجات، وإعطاء تفسيرات  
مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية. ويُقاس بالدرجة التي  
يحصل عليها المتعلم في اختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

##### • إدارة المعرفة:

يُقصد بها في البحث الحالي جهد منظم للمتعلم يستهدف تنمية واستثمار  
المعرفة من خلال أنشطة متكاملة ونظامية من توليد، وتنظيم، وتخزين،  
وتوزيع، ونشر وتشارك المعرفة بين الأقران واستخدامها لتطوير معرفة جديدة  
وتطبيقها في أنشطة إتخاذ القرار، وحل المشكلات والتخطيط لتحسين عملية  
التعلم. وتقاس من خلال درجاته في مقياس إدارة المعرفة المعد لذلك.

##### • الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية:

يُعرف إجرائيا في البحث الحالي علي أنه استجابة المتعلم بالقبول أو  
الرفض لاستخدام خرائط المعرفة في عملية التعلم وذلك من خلال درجاته في  
مقياس الاتجاه المعد لذلك.

• الإطار النظري :

• أولاً خرائط المعرفة الرقمية :

• ماهية خرائط المعرفة الرقمية:

تُعرف خرائط المعرفة بالخرائط المعرفية وهي عبارة عن تمثيلات رسوماتية للمعلومات تصور العلاقات بين مختلف عناصر المعرفة في شكل خريطة، وتوضع فيها الكلمات أو الأفكار فيما يسمى بالعقد "Nodes" والتي ترتبط بخطوط أحادية أو ثنائية الاتجاه (من خلال الأسهم) والتي تسمى النواقل أو المتجهات "Vectors"، ويمكن إضافة كلمات رابطة لإظهار العلاقات والارتباطات بين العقد المختلفة. وفي الواقع هذه المخططات الرسوماتية أو خرائط المعرفة هي الجسر الرابط بين الفهم القديم، والجديد (Nückles, Gurlitt, Pabst, & Renkl, 2004), (Ng & Hanewald, 2010, 82)

اتفق كل من (Hanewald, R., 2012)، (Hanewald, R. & Infenthalerm)، (D., 2014)، (Lancher, A. & Nückles, M., 2014) علي أن مصطلح خرائط المعرفة يُستخدم للإشارة لكلا من الخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم، والتي يمكن بناؤهما رقمياً (علي جهاز الكمبيوتر المكتبي، أجهزة الكمبيوتر اللوحي tablets، أو الهواتف الذكية Smart Phones) بشكل فردي أو تشاركي ثنائي في أزواج أو تعاوني لمجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة وهذا ما يتبناه البحث الحالي.

ساهمت هذه التطورات الأخيرة في تقديم خرائط المعرفة الرقمية علي نطاق إنتاج واسع لخدمة مجالات متنوعة ليست فقط لأغراض التعليم والتعلم، بل أيضاً كأداة للاتصال، والتعاون، وجمع المعرفة ونمذجتها، والتقييم، وكوسيلة لإجراء البحوث. (Mandl & Fisher, 2000)

هناك ثلاث اتجاهات تستخدم فيها خرائط المعرفة في العملية التعليمية : كاستراتيجية للتعليم والتعلم، وكتطبيق لعملية التعاون، وكأداة لجمع المعرفة وتفسيرها ونمذجتها، كما يمكن أن تستخدم خرائط المعرفة كأداة لتدعيم التعلم في عدة أشكال منها استخدامها: لأخذ وتدوين الملاحظات من قبل المتعلم علي ما فهمه من المحاضرة أو العرض التقديمي داخل قاعات الدراسة، أو كملخص دلالي لما يعرفه المتعلم عن الموضوع بعد قرائته لكتاب أو لفصل، أو كأداة تخطيطية للتكليفات أو المقالات لضبط مسار التدفق المعرفي فيها. ووظيفتها الجوهرية في الحالة الأولى هي تنظيم المعلومات وتقديمها وتمثيلها بصرياً بينما في الحالة الأخيرة فهي بمثابة منظم تمهيدي وهو يعد نظرة شاملة للموضوع. وهذه الأساليب يمكن أن تكون فردية أو تشاركية ( أزواج، مجموعات صغيرة أو كبيرة)، وهذا ما اتفقت عليه عدد من الدراسات

التي بحثت فاعلية خرائط المعرفة كأداة للتعليم مثل دراسة (Ifenthaler & Chang, Sung, & Chen, 2013) (Al-Diban & Ifenthaler, 2011)؛ (Pirnay, 2013)؛ (Hilbert, 2001)؛ (Esiobu & Soyibo, 1995)؛ (Gurlitt & Renkl, 2010)؛ (Ifenthaler, Masduki, & Seel, 2008)؛ (& Renkl, 2010a)؛ (Ifenthaler, 2010a)؛ (Pirnay-Dummer, Ifenthaler & Spector, 2010)؛ (Jonassen & Cho, 2008).

أما تقييم التعلم باستخدام خرائط المعرفة الرقمية فهو مجال بحثي آخر وذلك باستخدامها إما للتقييم التكويني أو للتقييم التجميعي والأول يمكن أن يكون في أي نقطة في التعلم وأما الأخير عادة ما يكون في النهاية ويعطي درجة ومن أمثلة الدراسات التي اهتمت بهذا المجال البحثي. (Al-Diban & Ifenthaler, 2011)؛ (Ifenthaler, 2010a, 2010b).

#### • أنواع خرائط المعرفة الرقمية:

هناك من يصنف خرائط المعرفة الرقمية إلى خرائط ذهنية وأخري مفاهيمية وذلك وفقاً لتصميمها، وهناك من يصنفها إلى خرائط معلومات، وخرائط إرشادية، وخرائط حرة وذلك وفقاً لإستخداماتها، وفيما يلي استعراض لأنواع خرائط المعرفة الرقمية:

#### • خرائط المعرفة الرقمية وفقاً لتصميمها:

#### • الخرائط الذهنية الرقمية:

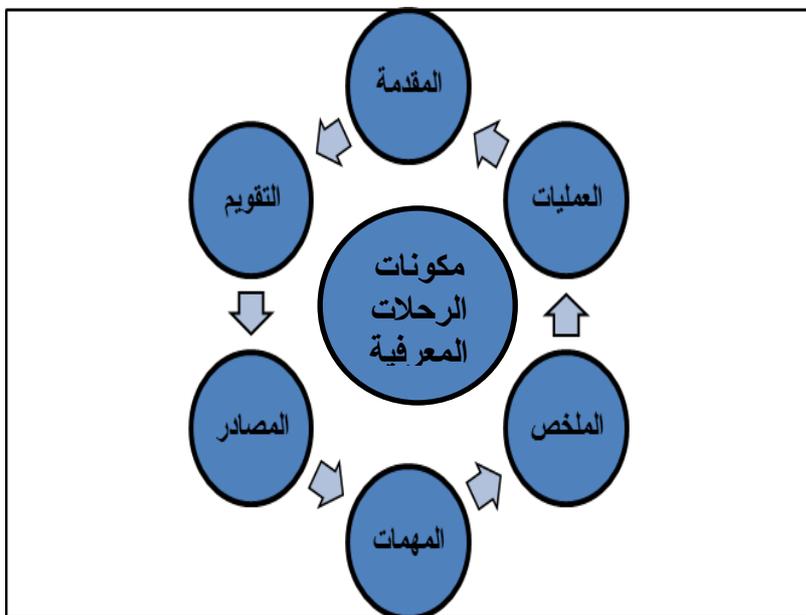
تُعرف الخرائط الذهنية بالرسومات العنكبوتية، وذلك بسبب شكلها. عادة ما تبدأ بنقطة مركزية تعبر عن الفكرة الرئيسية، وتشع الأفكار الفرعية من هذا المحور بطريقة بديهية من خلال التدفق الحر للأفكار، والتي تحفز توليد الأفكار (Nuckles, gurlitt, pabstcfrenkl, 2004) (Ng Hanewald, 2010)، وتعرف بأنها تقنية تخطيط الأفكار بشكل بصري وهي إحدى طرق توليد الأفكار طورت في السبعينات من قبل توني بوزان tony buzan والذي حاول التوصل لطريقة بصرية وسريعة في تلخيص الأفكار حيث يتم تمثيل المشكلة بالتخطيط في شكل رموز أو صور مع استخدام كلمات مفتاحية للتعبير عن الأفكار والتوصل للفكرة الرئيسية عن طريق استبدال الكلمات بالرموز (شاكر عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٥). وفيما يلي نقاط أساسية تمثل ماهية الخرائط الذهنية (Jbeili, I., 2013)، (هدى بابطين، ٢٠١٢)، (أسية العوي، ٢٠١١):

« لغة بصرية تتكامل فيها مهارات التفكير مما يساعد علي التأمل والتفكير المنظم وتكوين شبكة عصبية للتفكير.

« تهتم بعمليات الترميز بالتخزين - التذكر، وإعادة الترميز.

« إستراتيجية تعلم تساعد علي ترابط المحتوى التعليمي .

تستخدم الخرائط الذهنية كلمة أو فكرة محورية وترتب العناصر الأخرى حولها وهذا ما يوضحه شكل (١)، مما يؤدي إلي أن تكون الخرائط الذهنية قائمة بذاتها أو تكون نقطة انطلاق لخريطة المفاهيم وعلي العكس فإن خرائط المفاهيم تبني وتنظم لتشير إلي العلاقات بين المفاهيم أو الأفكار.

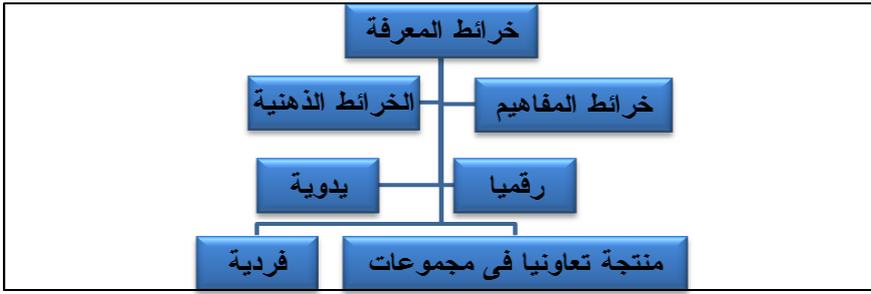


شكل ١ مثال علي الخرائط الذهنية

وقد هدفت دراسة (Jbeili, I.,2013) الكشف عن أثر الخرائط الذهنية الرقمية علي التحصيل العلمي لدي طلاب الصف السادس بالمملكة العربية السعودية، وبلغت العينة (٤٤ طالبة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م وقسمهم الباحث عشوائيا لمجموعتين الأولى استخدمت الخرائط الذهنية الرقمية DMM والثانية استخدمت الخرائط الذهنية الورقية PMM، وأظهرت النتائج أن استخدام الخرائط الذهنية الرقمية أسهم في تحسين التحصيل العلمي لدي الطلاب مقارنة بالورقية منها.

• خرائط المفاهيم الرقمية:

يعرف (Novak, canal (2006,1) خرائط المفاهيم بأنها "أدوات رسومية لتنظيم وتمثيل المعرفة. وتحتوي علي المفاهيم عادة في مربعات أو دوائر، ويشار للعلاقات بين مفاهيم بواسطة خط، وتشير الكلمات التي علي الخط لهذا الارتباط".



شكل ٢ مثال علي خريطة مفهوم

يُعرفها معجم المصطلحات التربوية خرائط المفاهيم بأنها "مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية بحيث يوضع المفهوم العام، أو الشامل في أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التالية مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوي واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح العلاقة فيما بينها" (أحمد اللقاني وعلي الجمل، ١٩٩٦، ١٠٤).

ويعرفها (Novak, 1998, 15) بأنها "أداة تخطيطية لتمثيل مجموعة من المعان والمفاهيم في اطار مقترح ووفقا لنوفاك يكون هذا الاطار المقترح عبارة عن تمثيل هرمي يتدرج من الأفكار الأكثر عمومية وتكون في المستويات العليا من الإطار إلي التفاصيل المحددة في المستويات الدنيا من الإطار" (Novak, Canas, 2008).

ويعرفها محسن عطية (٢٠٠٨) بأنها "بنية هرمية متسلسلة توضح فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة، ويتم ذلك عن طريق روابط أو وصلات توضح طبيعة العلاقة بين المفاهيم".

تشابه تعريفات خرائط المفاهيم لحد كبير في الفكرة والمضمون فقد اتفقت علي أن خرائط المفاهيم عبارة عن رسومات أو خرائط أو عقد توضح العلاقات بين المفاهيم المتضمنة في موضوع معرّف ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية من المفهوم الرئيس وحتى المفاهيم الأقل عمومية بالتدرج في مستويات متتالية وتوضع المفاهيم المتساوية في مستوي واحد وبينها روابط توضح نوع العلاقة بينها.

لخرائط المفاهيم أشكال متعددة منها الخرائط الدائرية، والهرمية، والسببية أو الشجرية، وتستخدم الخرائط الدائرية عادة لإظهار كيفية ارتباط

جوانب مختلفة معاً في حلقة مغلقة شكل (٣) وهي تناسب بشكل مثالي عرض النظم البيولوجية مثل عملية التمثيل الضوئي.



شكل ٣ مثال علي الخريطة الدائرية

وتسمى الخرائط الهرمية بالخرائط الشجرية (شكل ٤) وتقرأ هذه الخرائط من الأعلى إلى الأسفل ويوضح المفهوم الأكثر عمومية في قمة الشجرة أو الهرم وتوضع المفاهيم الأكثر تحديداً في الجزء الأسفل عبر روابط، وتعتبر الأداة الأنسب لتمثيل المعرفة الثابتة (Ng, Haneuald, 2010, 85).



شكل ٤ مثال علي الخريطة الهرمية

هناك نوع آخر من الخرائط هي الخرائط السببية والتي تشير من اسمها إلى تمثيل علاقات سببية أي أن الروابط بين العقد تمثل السببية، وهي مناسبة لإستخدامها مع التنبؤ والتجريب وثستنتج الهياكل السببية من أنماط الأدلة وغالبا ما تُستخدم كعامل مساعد في التفكير الاستراتيجي والتخطيط (Bryson, J., et al .2004)

• **خرائط المعرفة الرقمية وفقا لاستخداماتها:**

هناك من يقسم خرائط المعرفة الرقمية وفقاً لاستخدامات وتطبيقات خرائط المعرفة في التخطيط والتدريس وتطوير المنهج، والتقويم، ودعامات التعلم تحت مظلة البنائية والتعلم ذي المعنى (Novak, 1998) ويميز (Dansereau, 2005) بين ثلاثة أنواع لخرائط المعرفة الرقمية في هذا الشأن، وهي:

« خرائط المعلومات Information Maps: وهي لتمثيل المعلومات والمسارات والتدفق للعمليات وهي ذات مستوي متقدم خبير. ويتم إنشاء خرائط المعلومات من خلال خبراء لتقديم المعلومات والتوجيه والتجول خلال الموضوع ويمكن أن تستخدم في التعليم والتعلم كنماذج لموضوع / مفهوم محدد، وأيضا إستخدامها كأداة للتقييم. وفي هذه الحالة يتم استخدام الخرائط المنتجة من قبل المعلم كمعيار تقييمي للخرائط المنتجة من قبل المتعلم

« الخرائط الإرشادية Guided Maps: خرائط بنائية ذاتية ذات مستوي أولي وتقدم الدعم الكافي للمتعلم مع التعريف المسبق بالروابط. ويتم إنشاء الخرائط الإرشادية من قبل المتعلم مع توفير دعائم التعلم scaffolding المناسبة من قبل المتعلم مثل تحديد عدد معين من العقد أو المفاهيم أو العبارات الرابطة كلائحة إسترشادية عند الإنتاج وهذه الدعائم تقلل من العبء المعرفي.

« الخرائط الحرة Freestyle Maps: وهي تبني بدون قيود من قبل المستخدم وبدون تقديم دعائم

• **إنتاج خرائط المعرفة الرقمية :**

محور أي خريطة هي الفكرة أو المفهوم ولذا يسمى عقدة Node، والذي يشار إليه عادة بدائرة أو مستطيل أو شكل بيضاوي، وترتبط العقد بخطوط تسمى نواقل Vectors ويمكن أن تكون غير متجهة أو أحادية الاتجاه أو ثنائية الاتجاه. والاتجاه يشار إليه من خلال الأسهم Arrows في نهاية الخط، والنواقل توضح العلاقات بين العقد ويمكن أن تكون معنونة أو غير معنونة وتوضح النواقل المعنونة الارتباطات بين المفاهيم المعرفية في العقد والكلمات أو التوصيفات المستخدمة مع هذه النواقل تسمى الجمل، العبارات الارتباطية (Ifenthaler ,2010) Linking Phrases .

ويمر إنتاج خرائط المعرفة الرقمية بسبع خطوات (شكله) تبدأ بالفكرة الرئيسية / المفهوم الرئيسي تلك الكلمة أو الفكرة التي توضع في العقدة وعادة ما تكون في شكل مربع، ثم وضع عدد من المفاهيم ذات الصلة المتفرعة في عقد إضافية، ثم يتم توصيل هذه العقد بعدد من الخطوط التي تسمى النواقل وهي إما غير متجهة أو متجهة (أحادية أو ثنائية الاتجاه)، ثم تأتي خطوة عنوان هذه النواقل بكلمات تسمى العبارات، وفقا لأهميتها وعلاقتها بالمفهوم الرئيسي، استخدام الألوان المختلفة والأحجام المختلفة للخطوط، لتسليط الضوء علي الروابط بين الأفكار أو المفاهيم، وفي النهاية يمكن إضافة الصور وملفات الصوت أو الارتباطات التشعبية لإضافة المعلومات إلى العقد .



شكل (٥) خريطة تسلسلية توضح الخطوات السبع لإنتاج خريطة معرفية رقمية

تتاح برامج وأدوات تأليف الخرائط بسهولة وبشكل مجاني على شبكة الإنترنت، مما أتاح القدرة على تصميم، وإنتاج خرائط المعرفة الرقمية المعقدة مع إمكانية المراجعة، والمزج، والدمج، وإعادة الإنتاج، والتوزيع، والعرض بصيغ متعددة مثل (docx , doc , png , jpg) على قوالب مختلفة مثل: السبورات التفاعلية، والويكي، المدونات، صفحات الويب. والنسخ الإلكترونية يمكن إنتاجها بشكل تزامني أو لا تزامني فردية أو بين مجموعة أفراد ومراجعتها، وتخزينها، وطباعتها، ونسخها، وتصديرها لملفات أخرى، أو حذفها .

ومن أمثلة الأدوات المتاحة مجانا، والتجارية Microsoft office الذي يحتوي على الاشكال التوظيفية الذكية word smart art، ويقدم عديد من القوالب الرسومية، وكذلك ميزة إضافة البعد الثالث لهذه الرسومات 3D، وهناك برامج يمكن تثبيتها على جهاز الكمبيوتر، وأدوات تأليف متاحة on line تتيح التشارك في تصميم وإنتاج الخرائط الرقمية من أي مكان وفي أي وقت. وهناك الآن برامج لرسم الخرائط متاحة لتطبيقات الهواتف المحمولة smart phones، وهناك من البرامج المجانية مفتوحة المصدر والمتاحة لتصميم خرائط المعرفة الإلكترونية على سبيل المثال ( , compendium , CAmeditor , free mind , free plane , scriplore mindmapping , NUE x mind ,

( wikka wiki )، وهناك أيضاً البرامج التجارية مغلقة المصدر علي سبيل المثال ( cveatdy , inspiration , lucid chart , mieroosoft , mind 42, mind ) ( mapper , pre2i , mind meister ) وتلك البرامج يكمن استخدامها عبر الهواتف الذكية أو الأجهزة اللوحية كما أن هناك بعض التطبيقات المتاحة علي شبكة الانترنت مثل (c-map tools) <http://com.ihme.usl> والتي تسمح للمستخدمين بالتشارك تزامنياً أو لا تزامنياً في إتاحة التغييرات اللانهائية علي خرائط المعرفة الإلكترونية، وبالتالي منح المستخدمين سيطرة أعلى ومرونة أكبر في بناء خرائطهم تدريجياً.

#### • إنتاج الخرائط فردياً أو تشاركياً :

هناك مدخل للعمل مع الخرائط وهو النمط التشاركي / إما في أزواج أو في مجموعات مقارنة بالنمط الفردي. وأشار كلا من ( kwon & Cifuentes , 2009 )، أن بناء وتشارك الخرائط مع الآخرين يتطلب مهارات التفاوض والاتصال، مما يوجه المتعلمين إلي نمو وتطور إطارهم المفاهيمي المعرفي.

لكن فكرة العمل في فريق لإنتاج خريطة أكثر فائدة من أن يطورها الفرد بنفسه وهذا ما دعمته دراسة ( Coutinho, Bottentuit Junior (2008) التي أجريت علي (٢٩) معلماً مما يقدمون للدراسة للحصول علي درجة الماجستير في التربية، وكشفت أن التفاعل بين المجموعة يساعد في تطوير وفهم المحتوى وبمقارنة خرائط المفاهيم لموضوع محدد صممه مجموعات، وأفراد وجدت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح تلك التي صممتها المجموعات، مع فهم أكبر للمحتوي، وذات مستوي أعلى للمعالجة والأفكار المرتبطة؛ وذلك لأنهم كانوا يعملون لتحقيق هدف مشترك

أشارت دراسة ( Hwang, et al (2011) أن العمل التشاركي علي خرائط المعرفة حقق مخرجات تعلم أعلى مع (٧٠) مشتركاً موزعين علي ثلاث مجموعات تجريبية، الأولى تعلمت موضوعاً دون رسم لخرائط المعرفة، والثانية استخدمت الخرائط اليدوية، والمجموعة الثالثة تعلمت تعليماً تشاركياً باستخدام خرائط المعرفة الرقمية لتنشئة المحتوي ولم يكن هناك اختلاف في درجات الاختبار القبلي ولكن في نتائج الاختبار البعدي أظهرت المجموعة التي استخدمت خرائط المعرفة الرقمية التشاركية إنجازات تعليمية أفضل بكثير. كما أظهرت تحسناً في الاتجاه نحو دراسة العلوم، وتحسن في مستوي الثقة لدي أفراد المجموعة، وتوقعات أفضل للتعلم التشاركي، بالإضافة إلي التشارك والكفاءة الذاتية في التعلم، وكذلك الدافعية للاتصال مع الأقران والتشارك معهم.

توفر استراتيجية خرائط المعرفة الرقمية إمكانية تشارك المتعلم وتبادل أفكاره مع الأقران حيث تعد توثيق بصري لإسهامات كل متعلم في

المجموعة، كما يمكن أن تكون بمثابة منصة لتسجيل كيفية تفاعل المتعلمين بعضهم البعض، واتصالاتهم، وتبادل آرائهم خلال بناء الخريطة، وهي تساعد المتعلمين علي تمثيل فهمهم بصريا، والتفاوض في النقاش حول أفضل الآراء والأفكار؛ مما يجعل التعلم والاتصال أكثر نشاطا وليست عملية سلبية (Campbell et al., 2011).

وتيسر خرائط المعرفة الرقمية الفهم المشترك والواضح للمتعلمين وتقليل سوء الفهم بين الأفراد (Liu, 2010) وعلاوة علي ذلك عندما يستخدمها المتعلمون تتاح فرصة التقييم للمعلم من خلال مراقبته لعملية بناء الخريطة وإسهامات كل فرد في المجموعة حتي يكون تقييمه موضوعيا، وتيسر خرائط المعرفة الرقمية التعلم وذلك في جميع عملياتها بدءاً من تصميمها، وحتى مراجعتها، وإتاحة الفرصة للتركيز علي المحتوى بدلا من إنفاق الوقت والجهد في عمل الشكل اليدوي منها فضلا عن عمليات التغيير والإضافة والحذف وإضافة عناصر الوسائط المتعددة والارتباطات التشعبية وكلها ميزات تنفرد بها خرائط المعرفة الرقمية (Anderson-Inman & Ditson, 1999; Know & Cifuentes, 2009; Chiu, Haung & Chang, 2000; Horton et al., 1993).

توصل عديد من البحوث التربوية مثل ( Abuseileek, 2012; Baer, 2003; ) (Faris, 2009; Stevens & Slavin, 1995) إلي أن المعرفة تبني اجتماعيا في مجموعات تشاركية ولكنها تتطلب أن يسهم كل فرد في المجموعة لضمان النجاح.

هناك عدد محدود من الدراسات التي تناولت خرائط المعرفة الرقمية في التعليم والتعلم مثل دراسة (Ifenthaler, Masduki & Seel, 2011) التي استخدمت رسم الخرائط علي تطبيق متوفر علي الإنترنت e-maptool علي ٢٥ طالبا ومن نتائجها أن خرائط المعرفة الرقمية كانت مفيدة في تسهيل تبادل المعرفة فيما بينهم وجادل الباحثون في أن عملية التعلم والاحتفاظ بالمواد الجديدة غير مستقرة، وفوضوية، وغامضة دون المهارات المعرفية المتطورة مثل مهارات التحديد، والتجميع، وتقييم واستخدام المعلومات لتسهيل تنظيم المتعلم للمواد، ويساعد في تحديد الفجوات المعرفية، ودمج مواد جديدة مع المعرفة القائمة.

وفي دراسة (Schaal, 2010) لبناء الطلاب لخرائط المعرفة القائمة علي الكمبيوتر في مقرر الديناميكا الحرارية أظهرت النتائج أن معدل اكتساب المعرفة المنظمة كان أعلى، وأكثر تطورا من التلقين واستدعاء المعلومات، فالمتعلمون فهموا المواد بشكل أعمق، ومهارات التعلم المستمر، والعمل الجماعي

في فرق، والتواصل، والتفاوض علي الأفكار مع الآخرين كل ذلك أمكن تحقيقه من خلال الخرائط المعرفية الرقمية، كما أظهرت نتيجة دراسة Kowon & Cifuentes (2009) أن العمل مع الآخرين مقارنة بالفردي ينمي ويعزز النقاش والحوار مما يساهم في تعزيز المهارات التحليلية والجدلية للطلاب.

#### • خرائط المعرفة اليدوية مقابل خرائط المعرفة الرقمية:

عادة ما ترسم الخرائط التقليدية باليد ولكن مع ظهور الكمبيوتر الشخصي جعل من خرائط المعرفة الرقمية أمراً ممكناً، ويمكن لتصميم خرائط المعرفة الرقمية إما باستخدام تطبيقات الإنترنت أو برمجيات قائمة بذاتها تثبت علي أجهزة الكمبيوتر.

وتفوق خرائط المعرفة المنتجة رقمياً تلك المنتجة يدوياً وتنتج الخرائط الرقمية لعمل بناء تدريجي، وتعديلات مستمرة بدون فوضى، مع إجراء تغييرات لا حصر لها إذا ما قورن بالإرهاق والوقت الطويل المستغرق لمحو أو لكتابة علي خريطة مرسومة يدوياً مع إمكانية التكرار الرقمي المتعدد في الإلكترونيات، مع إتاحة خيار حفظ أكثر من إصدار متتالي، وكذلك إمكانية استيرادها في مستندات الـ word أو عروض الـ power point حتي يمكن عرضها علي الجمهور وتشاركها مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي أو تطبيقات جوجل التعليمية أو غرف الدردشة وإجراء تعديلات عليها.

سلط الضوء كل من (Neumann, Graeber & Tergan, 2005)، (Girwidz, Rubitzko, Schaal & Bogner, 2006) علي إمكانات خرائط المعرفة وأثارها الإيجابية في التعلم وبناء المعرفة والفهم والتفسير العميق باستخدام أداة تمثيل وبناء رقمية وتوفر خرائط المعرفة الرقمية الوصول للمحتوي المعرفي بسهولة ويسر من خلال الاستفادة من إمكانات الوسائل المتعددة من نصوص، وصور، ورسومات ثابتة ومتحركة، والصوت، بالإضافة إلي أنه يمكن الاستفادة من الإمكانيات التفاعلية والمحاكية لتقديم المعلومات والمفاهيم في أنماط بصرية متنوعة؛ وتساعد الوسائل المتعددة في تكامل المعلومات في البني المعرفية للمتعلم وتتنوع أدوات تأليف خرائط المعرفة الرقمية المتاحة علي شبكة المعلومات ومنها ما هو مجاني ومنها ما هو تجاري ومن اليسير استخدام هذه الأدوات.

علي الرغم من النتائج التي توصلت إليها الدراسات مثل (Erdogan, 2008; Akinoglu & Yasar, 2007; Riley & Ahlberg, 2004; Farrand et al. 2002; Buzan, 1993) والتي أوضحت فاعلية تطبيق الخرائط المعرفية

الورقية اليدوية، إلا أنه في العصر الرقمي يمكن اعتبار أن خرائط المعرفة الورقية اليدوية تتطلب وقتاً كبيراً لذا كان لابد من الاستفادة من إمكانيات الكمبيوتر وظهور خرائط المعرفة الرقمية؛ فمن خلالها يمكن للمتعلم سحب وإسقاط الأشياء والمفاهيم وتحريكها ببساطة في مقابل محو وتكرار وإعادة كتابة في الخرائط اليدوية (Erdogan, 2008) علاوة على ذلك يمكن حفظ الخرائط المعرفية الرقمية والملفات، ومشاركتها بين المتعلمين، وإمكانية النسخ الكلي والجزئي، يستطيع المتعلم من عمل وصلات وروابط إلكترونية، وإمكانية دمج مقاطع فيديو، وصور متحركة، وصور ثابتة. (Riley & Ahlberg, 2004).

وقد قارن كلا من (Ng & Hanewald, 2010) خرائط المعرفة اليدوية بالرقمية ولاحظ أن الشكل الرقمي يمتاز بالمرار غير الخطي من خلال النص التشعبي، بالإضافة إلى مزايا التغييرات اللانهائية، ودمج وإضافة عناصر الوسائط المتعددة مثل الصور الثابتة، وملفات الصوت، ومقاطع الفيديو، والارتباطات التشعبية، وزيادة التوضيح الصوتي؛ لتفسير العقد أو العلاقات، وبالتالي سهولة ويسر الإنتاج والتعديل؛ مما ييسر الفهم العميق للموضوع. ومن مزايا النص التشعبي في خرائط المعرفة الرقمية المحتوى الديناميكي الذي يسمح للمتعلم بالسيطرة والتحكم في عملية بناء معرفته وبالرغم من هذه المزايا إلا أن هناك تحذيرات من الحمل المعرفي الزائد والارتباك، وعلاوة على التغيرات المستمرة أياً هناك القطع النصية التي تعكس المعرفة المتنامية والفهم المتزايد للموضوع، ويمكن أن تشمل التعديلات اللون، والخط، والحجم، وشكل العقد ومحتوياتها والروابط، والكلمات الرابطة، بالإضافة إلى المميزات الرقمية الأخرى لبرامج رسم خرائط المعرفة الرقمية أو تطبيقات الإنترنت مثل إضافة تسجيلات صوتية (ملفات الصوت)؛ وذلك لشرح جوانب معينة، كذلك الصور الثابتة أو المتحركة (صوت أو مقاطع فيديو)، أو إدراج روابط للمواقع.

#### • أسس استخدام وأهمية خرائط المعرفة الرقمية في التعليم:

من الأسس التي يجب مراعاتها عند استخدام خرائط المعرفة الرقمية في التعليم: تدريب المتعلم على كيفية تصميمها وإنتاجها، وتعريفه بأنواعها، ومكوناتها من وصلات وروابط وأسهم ودلالاتها (محسن عطية، ٢٠٠٨، ٢٤٣).

وتكمن أهمية خرائط المعرفة الرقمية في: ربط المفاهيم الجديدة (المعرفة الجديدة) بالبنية المعرفية للمتعلم، ومساعدته على التركيز في الأفكار الرئيسية، والبحث في العلاقات بينها، وتمييز المعرفة المتشابهة عن الجديدة، وتعرف أوجه الاختلاف بينها، والتركيز على المعلومات المهمة وفصل الهامشية منها، وتزويده بملخص تخطيطي لما تعلمه، وتساعدته على التنظيم الهرمي

للمعرفة محسن عطية، ٢٠٠٨، ٢٤٣)، (أمينة الجندي، ١٩٩٩، ٢٩٤)، (خليل الخليلي وآخرون (١٩٩٦).

علي ضوء ما سبق تري الباحثة أن خرائط المعرفة الرقمية يمكن أن تلعب دوراً مهماً في تنظيم وضبط عملية التعليم والتعلم وذلك عن طريق تنظيم المحتوى تنظيمًا واضحًا، ويبرز دور الخرائط في إيجاد الطريقة المناسبة التي توضح السلاسل الترابطية بين المفاهيم في المنهج الدراسي؛ مما يسهل علي المتعلم عملية الاستيعاب، وتحقيق التعلم الفاعل والنشط.

يتم التعلم في المرحلة الجامعية وما بعدها مع موضوعات معرفية معقدة ومتشابهة في بنية مفاهيمية ذات معني كي يتمكن المتعلم من مهارات التفكير العليا (Sigler & Saam, 2006) ويقدم علم النفس المعرفي العديد من العمليات التي تشكل مخططات مقترحة أو مفاهيم ونماذج محددة والتي تتفق مع مبادئ المدخل البنائي للتعلم الفردي (Anderson, 2004)، (Mintzes, Wandersee & Novak, 2005) والنظرية الاتصالية/ الترابطية للتعلم الإلكتروني.

علي العكس من التعلم في المستويات التعليمية الأولى ففي بناء المعرفة يجد المتعلم صعوبة في ربط المفاهيم وتكوين المعرفة علي النحو الملائم (Bunting, 2004) (Coll & Campbell, 2004) كما أن المتعلم عند دخوله المرحلة الجامعية يلجأ لاستخدام الاستراتيجيات التي تعلمها في المراحل التعليمية السابقة والتي غالباً ما تستند علي نماذج التعلم السلوكية في سياق الامتحانات النهائية، وبالتالي لا تعكس قدرات ومهارات المتعلم (Merriam & Caffarella, 1999)، (Kinchin, 2009).

يشير (Kinchin, 2009) إلي أن تطبيق خرائط المعرفة تعد وسيلة لتنمية وتطوير البنائية لدي المتعلم كما أنها تصور خبرات التعلم والتحول من البناء الخطي للمعرفة من قبل المبتدئ لبناء خبير شبكي تشعبي للمعرفة (Daley, 2002) ويشير إلي أن استخدام خرائط المفاهيم يشجع الكبار للتعلم وفقاً للنهج البنائي وتكوين المعرفة باستخدام روابط ووصلات فاعلة بين الأفكار والمفاهيم في شبكات وأنظمة واقعية ومستقرة.

وقد أظهرت خرائط المعرفة الرقمية آثاراً إيجابية متعددة في برامج إعداد المعلم الأكاديمية (Countinho & Bottentuit, 2008). وقد ركز (Bunting, 2006) (Coll & Campbell, 2006) علي استخدام خرائط المعرفة الرقمية في موضوعات البيولوجيا وكان من ضمن نتائجها مستويات القبول المرتفعة لدي الطلاب تجاه خرائط المفاهيم، والاستفادة منها في التعلم ذي المعني.

وهدفت دراسة (Schaal, S., 2010) للكشف عن تأثير خرائط المعرفة الرقمية علي كلا من الدافعية والجانب المعرفي لدي الطالب المعلم (١٧١ طالبا وطالبة) في علم الأحياء البشري بجامعة Bamberg بألمانيا وتم استخدام خرائط المفاهيم الرقمية بطريقة منظمة بجانب المحاضرات علي الإنترنت وأشارت نتائج الدراسة برصد زيادة في دافعية التعلم لدي الطالب المعلم وتقبله لأسلوب خرائط المعرفة الرقمية وتمتعه بالدراسة والتعلم من خلالها، وزيادة في مستوى التحصيل المعرفي.

أشارت دراسة (Hanewald,R., 2012) التي أجريت في العام الجامعي ٢٠١٢ بجامعة ديكن باستراليا علي (٩٣ طالبا) في قسم علوم الاتصالات وتم تقسيمهم لمجموعات صغيرة (٣ - ٤) طلاب لإنتاج خرائط معرفية رقمية في مجال التكنولوجيا الحيوية وعلم الفيروسات وجاءت الخرائط تمثيلا مرثيا لما تعلمه المتعلمون وأعرب الطلاب المشاركون في تجربة البحث إنها تجربة إيجابية جدا، وكشفت النتائج عن تمكن الطلاب الإطار المفاهيمي والمعرفي، وتنمية مهارات التعلم مدي الحياة ومنها مهارات التحليل الناقد، وحل المشكلات، والتفاوض، والتعامل مع فريق، والتفكير الإبداعي.

وبناءً علي المدخل البنائي في التعلم فإن المغزي من خرائط المعرفة هو تسهيل التعلم ذو المعني (Akinoglu & Yasar, 2007; Buzan, 1993; Erdogan, 2008) كما أكد الباحثون علي أن التمثيل البصري ضروري للمتعلم لفهم المعرفة الجديدة، ومن أقوى أدوات التمثيل البصري هي خرائط المعرفة والتي تعد أداة مفيدة لمساعدة المتعلم في عملية بناء المفاهيم وفهم المحتوى وتحسين التحصيل.

ولخرائط المعرفة أربع سمات رئيسية، هي: الموضوع وبلورته في صورة مركزية، والموضوعات المتفرعة من الصورة المركزية، وتلك الفروع تحتوي علي كلمات مفتاحية مكتوبة علي خط مرتبط بها، والاتجاهات التي تكون الهيكل العقدي المرتبط.

والمتعلم الذي يستخدم الخرائط المعرفية قادراً علي التعلم بشكل فاعل وتنظيم تعلمه وإضافة الصور. (Nesbit & Adesope, 2006) وتسمح للمتعلم بإنتاج صورة بصرية لإثراء تعلمه (Budd, 2004)

وجد كل من (Farrand, Fearzana, and Hennessy (2002) أن الخرائط المعرفية لا تساعد فقط المتعلم علي المذاكرة بل تحفزه أيضا علي تحقيق مستوى أعمق من التعلم وخاصة عند اقترانها بمنهج قائم علي حل المشكلات.

أشار Budd (٢٠٠٤) إلي أن خرائط المعرفة استخدمت كأدوات لتحسين التفكير التأملي لدي كلا من المعلم والمتعلم وتسهل وصول المعلم للمتعلم

بأنماطه المتنوعة، كما تقوي من الذاكرة البشرية وذلك باعتمادها علي الصور والألوان والمداخل متعددة الأبعاد، وذكر كلا من (chen, 2008)، (Buzan, 1993) أن استخدام التمثيل الصوري، والرسومي يساهم في عملية توليد الأفكار وأكد (McGiff, 2007) أن ربط الصور بالمفاهيم مهمة إبداعية تتطلب التفكير بدلاً من التذكر، وأشار كلا من (Adam and Mowers, 2007) أن المتعلم الذي يستطيع التعبير عن تعلمه بمهارات بصرية يمتلك معدلات أعلى لثبات المعلومات بنسبة ٤٠٪ مقارنة بالمتعلم اللفظي.

#### • ثانياً : التفكير التأملي :

يعد التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تعتمد علي الموضوعية ومبدأ السببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، ويرى عبيد وعفانة أن التفكير التأملي هو تفكير موجه، يوجه العمليات العقلية إلي أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلي حل معين وبذلك نجد أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات. (وليم عبيد وعزوعفانة، ٢٠٠٣: ٥٠)

وقد تباينت الرؤي والمفاهيم فيما يتعلق بالتفكير التأملي فقد تنوعت تعريفاته في الأدبيات، مثل تعريفات كل من (أمل الخليلي، ٢٠٠٥، ١٣٣)، (مجدي ابراهيم، ٢٠٠٥، ٤٤٦)، (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٦٦)، (عماد كشكو، ٢٠٠٥، ٨)، (حنان أبو السكران، ٢٠٠٦، ٢٢)، ويمكن استخلاص نقاط الإتفاق في هذه التعريفات فيما يلي:

« التفكير التأملي استقصاء ذهني نشط واعي ومتأن للمتعلم حول خبراته ومعتقداته المفاهيمية والإجرائية.

« التفكير التأملي يتضمن تأمل المتعلم للموقف الذي أمامه وتحليله إلي عناصره والتعامل معه بشكل متكامل ورسم الخطط للوصول إلي نتائج ومن ثم تقويم النتائج.

« يتضمن التفكير التأملي أسس التفكير كلها واستبصار، وتدبر للموقف، وتوليد للأفكار ويقوم علي حل المشكلات .

#### • أهمية التفكير التأملي :

تلخص فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥) أهمية التفكير التأملي في النقاط التالية:

« يتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها وبعدها.

« عندما يفكر الفرد تفكيراً تأملياً، يصبح قادراً علي ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها.

« المتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها لإصدار الحكم.

« التفكير التأملي ضروري للمتعلم، حيث يتطلب اندماج العقل فيما يتم تعلمه ومع تنقل المتعلم من معلم لآخر يتعزز التفكير إذا تكررت أنماطه في مجالات المحتوى العديدة.

« يعد التفكير التأملي من المهارات المهمة في التعلم القائم علي حل المشكلات.  
« يساعد المتعلم علي التفكير الجيد ويعمق العمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة بها.

« يساهم في تنمية الإحساس بالمسؤولية والعقل المتفتح والخلق.  
« يكون المتعلم المتأمل أكثر قدرة علي توجيه حياته، وأقل انسياقا للآخرين.  
« يعطي المتعلم إحساسا بالسيطرة علي تفكيرهم واستخدامه بنجاح.  
« ينمي شعور الثقة بالنفس في مواجهة المهمات التعليمية والحياتية.

#### • خصائص التفكير التأملي:

تشير أسماء أبو بشير (٢٠١٢) إلي أن التفكير التأملي يتسم ب:  
« تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة، وواضحة ويبني علي افتراضات صحيحة.  
« تفكير فوق معرفي، يوجد فيه استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلي الحل الأمثل للمشكلة.  
« نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد علي القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر، والاعتبار، والتدبر ومن الخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر.  
« يرتبط بشكل وثيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويدل علي شخصية الإنسان.

« التفكير التأملي عقلاني تبصري ناقد : يختلف التفكير التأملي عن التفكير العادي فهو ذاتي الإدراك يستلزم التفكير في طريقة التفكير، والنظر في الموقف وتأمله.

« التفكير التأملي يستلزم استخدام المقاييس، والرؤية البصرية الناقدة حيث يجب أن تكون مقاييسه عالية المستوي.

« التفكير التأملي واقعي : وهو يعني التفكير بالمشكلات الحقيقية.  
« التفكير التأملي يستلزم شد الانتباه وضبطه، وتعزيز الإمكانيات الشخصية للفرد.

#### • مهارات التفكير التأملي:

يشتمل التفكير التأملي علي خمس مهارات أساسية كما تشير أسماء أبو بشير (٢٠١٢)، وهي كما يلي:

« الرؤية البصرية : وهي القدرة علي عرض جوانب الموضوع والتعرف علي مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.

- ◀ الكشف عن المغالطات : وهي القدرة علي تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية.
- ◀ الوصول إلي استنتاجات : وهي القدرة علي التوصل إلي علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلي نتائج مناسبة.
- ◀ إعطاء تفسيرات مقنعة : وهي القدرة علي إعطاء معني منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعني معتمدا علي معلومات سابقة أو علي طبيعة الموضوع وخصائصه.
- ◀ وضع حلول مقترحة : وهي القدرة علي وضع خطوات منطقية تقوم علي تصورات ذهنية لحل الموضوع المطروح ( عزو عفانة ، فتحية اللولو ، ٢٠٠٢ ، ٤-٥).

#### • مراحل التفكير التأملي :

حلل جون ديوي في كتابه كيف ن فكر (١٩١٠) مراحل التفكير التأملي في عملية حل المشكلة التي تتمثل في الشعور بالمشكلة، وتحديد المشكلة، ووضع فروض للمشكلة وجمع المعلومات أو استنباط نتائج الحلول المقترحة بعد وزن كل فرض واحتمالاته علي ضوء ما لديه من حقائق، واختبار صحة الفروض وإجراء التجارب المختلفة والممكنة.

ولعل هذا الاهتمام المتزايد نحو تنمية التفكير التأملي عند المتعلم والمعلم علي حد سواء، قد جاء نتيجة اقتناع عديد من التربويين، بأن عملية التعليم والتعلم عملية معقدة، تحتاج إلي الإعداد والتخطيط السليم وهذه تعتبر مسؤولية كل من المعلم والطالب علي حد سواء، وكل ذلك يقتضي من كل منهما التفكير العميق المتأمل للمواقف والمشكلات التي تواجهها؛ مما يزيد من قدرة المعلم علي ممارسة الكفايات التعليمية بكفاءة واقتدار، كما تزيد من جهة اخري من فاعلية المتعلم وإنجازه في اكتساب المعرفة بناء علي ذلك، فقد قدم عدد من التربويين بوضع اتجاهات مهمة ونظريات تطبيقية فعالة في استخدام التفكير التأملي في مجال التربية(انتصار عشا، وآمال عياش، ٢٠١٣)

تلاحظ الباحثة أن معظم النظريات تركز علي عملية التعليم وإعداد المعلمين من خلال تدريب المعلم المتأمل الفعال، وإعداد البرامج الفعالة لذلك، ومن هذه النظريات: نظرية Shon ، ونظرية Clark & Peterson ، ونظرية Gebhard . بينما انصب اهتمام النظريات الاخري علي دراسة الشخصية وابعادها وسماتها وتأثير ذلك علي سلوك الفرد أثناء التعلم و التعليم وهي : نظرية Solomon ، ونظرية Kagan، ونظرية Eysenk، وأخذ البحث الحالي هذه النظريات في الاعتبار واستفاد منها إلا أنه اعتمد علي نظرية Solomon كإطاراً نظرياً للبحث الحالي؛ إذ يفترض Solomon أنه

يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى المتعلم من خلال التعلم والتدريب بتزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة، وتهيئة الفرص المناسبة التي تنمي التصور لديهم، ويحدد ذلك بثلاثة مستويات لهذا التصور هي مستوي التصور: الواقعي ( Imagery Level- Concrete )، الرمزي (Representational Level)، التأملي التجريدي (Abstract- Imagery Level)، كما عرض Solomon نموذجاً فاعلاً لاستخدامه في هذا المجال يقوم علي المراحل التالية ( Solomon, G.1984):

« التعلم بالواقع البحت (pure concrete): ويكون ذلك باستخدام الخبرات المرتبطة بالواقع وموجوداته والتفاعل معها حسيًا.

« التعلم بالواقع لإثارة التصور الإدراكي المعرفي: ويتم عن طريق الأنشطة المحسوسة لتصور خصائص إضافية للأشياء، بواسطة تقليد هذه الأشياء حسيًا.

« التعلم بالصور لإثارة التصور الإدراكي المعرفي: وهنا يصبح المتعلم قادراً علي التعلم باستخدام الصور للأشياء وتجسيدها باستعمال العينات والنماذج والصور والخرائط والرسومات والأفلام والشرائح، هذه الوسائل التي تعتبر رمزيات لتصور الموضوع الحقيقي وتطور التفكير المنطقي.

« التعلم بالتأمل لإثارة التصور الإدراكي المعرفي: ويتم هذا المستوي من التعلم عن طريق التدريب علي التصور للأشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف والرموز، ويؤدي إلي سيادة التفكير الرمزي التأملي القائم علي التعبيرات اللفظية والكتابية.

« التعليم بالتأمل المجرد: حيث يصل هنا المتعلم إلي مستوي التفكير المجرد التأملي العميق المنضبط، وتصبح لدي المتعلم قدرة علي تحديد الصورة التي تمكنه تمثيل المعلومة بها، ويكون قادراً علي الحصول علي المعرفة بالأساليب والطرق المختلفة.

من الدراسات التي أجريت علي التفكير التأملي دراسة آلاء العبادلة (٢٠١٣) وهدفت إلي التعرف علي أثر توظيف القبعات الست في التفكير في تدريس العلوم علي مستوي التحصيل والتفكير التأملي لدي ٨٠ طالبة من طالبات الصف العاشر بمحافظة خان يونس بفلسطين، وكشفت النتائج عن تحسن مستوي التحصيل والتفكير التأملي لدي المجموعة التجريبية. وهدفت دراسة أسماء ابو بشير (٢٠١٢) إلي الكشف عن اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في مناهج التكنولوجيا لدي ١٠٤ طالبا من طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطي، وأشارت النتائج إلي ان استراتيجيات ما وراء المعرفة لها دور كبير في تنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطلبة لصالح المجموعة التجريبية. وكشفت دراسة زياد الفار (٢٠١١)

إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest في تدريس الجغرافيا علي مستوي التفكير التأملي والتحصيل لدي (٦١) طالبا من طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظة شمال غزة، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي علي أبعاد الرؤية البصرية والوصول إلي استنتاجات ووضع حلول مقترحة وعلي الدرجة الكلية للتفكير التأملي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك بالنسبة لاختبار الفهم المعرفي.

#### • ثالثاً : إدارة المعرفة :

تباينت الرؤي والمفاهيم فيما يتعلق بإدارة المعرفة فقد تنوعت تعريفاتها في الأدبيات، مثل تعريفات كل من (خولة عبد الجواد، ٢٠١٣)، (عبد الله المدلل، ٢٠١٢)، (مبارك بوعشة، ليليا بن منصور، ٢٠١٢)، (نضال الزطمة، ٢٠١١)، (فراس عودة، ٢٠١٠)، (يسري بدر، ٢٠١٠)، (Zhen, L., Song, H., He, J., 2012)، (Chen, H-R, Huang, H.L., 2010)، (Islam, M.S. et al., 2011)، (Chang, C. et al., 2013)، ويمكن استخلاص النقاط التالية عن ماهية إدارة المعرفة وطبيعتها حيث أنها:

« مجموعة من العمليات التي تساعد علي توليد المعرفة (الحصول عليها)، واختيارها، وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وتحويل المعلومات المهمة لأنشطة تدعم إتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتخطيط الاستراتيجي.

« عمليات منظومية تساعد المتعلم بشكل منظم علي تحديد المعلومات والمعارف اللازمة وذات الصلة بموضوع التعلم، وحفظها وتخزينها وتطويرها.

« تتسم بالاختيار المنظم للمعرفة من مصادر متنوعة وتحليلها وتفسيرها ومشاركتها؛ بهدف تحقيق مستوي أعلى من الإنجاز.

« أساليب وتقنيات تركز علي المواد الفكرية والمعلوماتية من خلال مجموعة من العمليات (توليد، وجمع، واختيار، ومشاركة، وإعادة استخدام المعرفة)؛ بهدف تحسين الفاعلية الفردية، وزيادة الابتكار، وصنع القرار.

« عملية نظامية تكاملية صريحة وواضحة، لتنسيق أنشطة المتعلم التي ترتبط بالمعرفة وعن طريق تلك الأنشطة يتم إنتاج المعرفة الجديدة، وتحقيق الأهداف.

« يتم اختيار المعرفة عن طريق تنقيحها وتبويبها وتصنيفها، ويتم نشرها عن طريق كافة الوسائل والتقنيات التكنولوجية المتاحة.

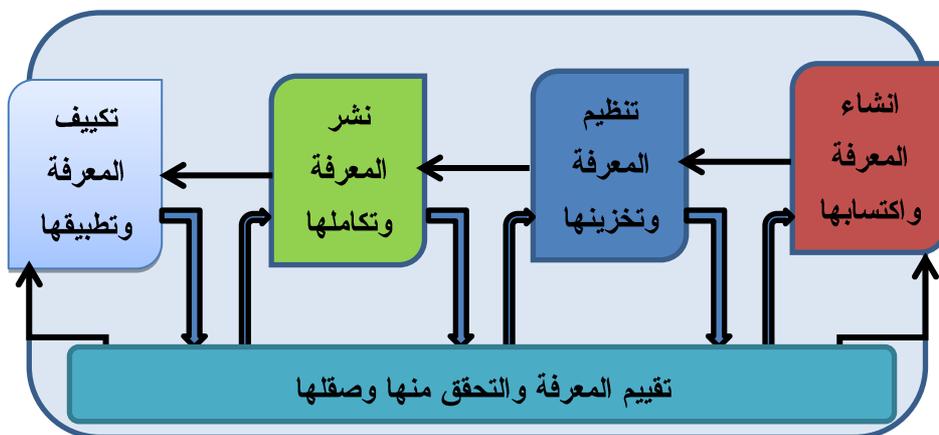
من البحوث التي تناولت إدارة المعرفة كمفهوم أو كأداة في التعليم دراسة (Cano et al., 2006)، ودراسة (Kaspbasi, M.C., 2014) والتي أشارت إلي أن إدارة المعرفة تتكون بشكل أساسي من المعرفة الضمنية والصريحة وتتضمن

عمليات توليد وتنظيم وتخزين المعرفة؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف في أقل وقت، كذلك زيادة مستوى الفهم مما يؤدي إلى حل المشكلات وإتخاذ القرارات الصائبة في كثير من المجالات.

• **عمليات إدارة المعرفة :**

تمر ادارة المعرفة بخمس مراحل يوضحها الشكل (٦) التالي وهي إنشاء المعرفة واكتسابها ثم تنظيمها وتخزينها يليها نشرها وتكاملها ثم تكييفها وتطبيقها وأخيرا تقييمها والتحقق منها وصلتها

تهدف إدارة المعرفة إلى استخدام أدوات ومنصات المعلوماتية المختلفة لمساعدة المتعلم علي إدارة مصادر المعرفة وتحسين كفاءة العمل والمنافسة من خلال تطبيق عمليات إدارة المعرفة التي يمكن عن طريقها للمتعلم استرجاع وتكامل وتبادل ومشاركة المعرفة التي يحصل عليها من موارد فكرية فاعلة وتحفز علي التعاون بين الأقران لتحسين عملية التعلم (Jing, et al., 2012)، ويتضمن نموذج إدارة المعرفة ست مراحل لها إجراءاتها الفرعية:



شكل (٦) مراحل إدارة المعرفة



شكل (٧) نموذج إدارة المعرفة للمتعلم

« إدارة البيانات: ويتم في هذه المرحلة إدارة الملفات والوثائق التي قام المتعلم بتجميعها واختيارها من خلال شبكة المعلومات، وفيها يتم تحديد المدخلات من المعرفة، وتنظيمها، واعطاءها أسماء وصفية مما ينتج لدى المتعلم شجرة معرفية مصنفة، ويقوم المتعلم بعمل قاعدة بيانات مصغرة مثلاً من خلال نظام الصور المصغرة عند استعراض الملفات ليسهل استرجاعها.

« إدارة المستخدم: ويتم في هذه المرحلة التأكيد على موثوقية المعلومات وتأمينها للملفات والوثائق التي تم تجميعها في المرحلة السابقة وذلك من خلال عدة وسائل منها إعطاء كلمات سر، أو تشفير الوثائق والملفات المهمة.

« إدارة الاستفسارات: وتتم عن طريق الاستجابة للاستفسارات التي تظهر أثناء جمع واختيار وتنظيم الملفات والوثائق ذات الصلة بموضوع التعلم ومن خلال هذه الاستجابات يتأسس قواعد للاسترجاع السريع للملفات والوثائق والكلمات المفتاحية.

« الإدارة الأكاديمية: وفيها يتم التركيز على مجموعة من المتعلمين ويتم تبادل وتشارك المعرفة والخبرات فيما بينهم بدءاً من تحديد الأهداف، والتأكد من المعرفة المجمعة هي تلك المعرفة التي يحتاجونها لتحقيق تلك الأهداف، والتخطيط وتحديد جدول زمني للانتهاء من التكاليف وتقديمها.

« إدارة الاتصال المتزامن عبر الإنترنت: تعد الوظيفة الأساسية لإدارة المعرفة الشخصية هي التراكم والاتصال والتشارك في المعرفة؛ ولهذا تحفز للمزيد من الابتكار لتشكيل مستوي أعلى من المعرفة. وهذه المرحلة تدعم الاتصال المتزامن عبر الإنترنت مما يجعل المتعلمين يفكرون بعمق في التكاليفات والمهمات والاستفسارات، مما يزيد من التعلم المستمر، وهذا التبادل والتشارك يؤكد على حدوث التعلم عند كل المتعلمين.

« إدارة الاتصال التعليمي: يعبر في هذه المرحلة كل المتعلمين عما تعلموه بالفعل من خلال تقديم عدة أشكال منها خرائط المعرفة الرقمية، وتشاركها فيما بينهم مما يؤكد على نقل خبرات التعلم لكل المتعلمين، وللمعلم لاستعراضها وتقييمها.

هدفت دراسة كلا من Azma, F., Mostafapour, M. (2011) للكشف عن نوع العلاقة بين إدارة المعرفة وكلا من التعلم المنظم، والإبداع لدي (٣١٧) مديرا ومعلما بغلستان إيران وذلك بعد تطبيق مقاييس لكل من هذه المتغيرات وجاءت العلاقة علاقة ارتباطية بين إدارة المعرفة وبين كلا من التعلم المنظم، والإبداع.

هدفت دراسة Chang, C., et al (2013) لاستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية لتحسين أداء الطلاب الجامعيين في إدارة المعرفة (KM) وكان

المشاركين في التجربة (٨٨) طالباً جامعياً من تخصص تكنولوجيا المعلومات وباستخدام التحليل الاحصائي للمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية (٤٣) طالباً ممن استخدموا ملفات الإنجاز الإلكترونية كاستراتيجية من استراتيجيات إدارة المعرفة، والمجموعة الضابطة (٤٥) طالباً الذين تعلموا بالطريقة التقليدية وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية في الخمس جوانب لإدارة المعرفة: من مشاركة المعرفة، وإنتاجها، واكتسابها، وتطبيقها، وتراكمها؛ مما يؤكد على أن ملفات الإنجاز الإلكترونية يسرت إدارة المعرفة لدي الطلاب.

تعد إدارة المعرفة في التعليم العالي مدخلاً يمكن كلاً من المعلم والمتعلم من جمع المعلومات، ومشاركة ما يعرفونه، واتخاذ الإجراءات الصحيحة التي من شأنها تحسين الخدمات والمخرجات واتخاذ القرارات الفاعلة بشأن العمليات لتحسين المنهج، والتدريس وكذلك تحسين مخرجات المتعلم (Petrides & Nodine, 2003)

تتمثل مكونات وعناصر إدارة المعرفة الأساسية في: إنتاج المعرفة، وجمعها، وحفظها، ونشرها (Oosterlinck, 2013) ومن أكثر التحديات التي تواجهها الجامعات في وقتنا الحالي هي إدارة وتحليل وتقييم ونشر البيانات والمعلومات؛ بهدف صنع القرارات الاستراتيجية، وهذا أحد دوافع البحث الحالي في تيسير الأداء لجوانب إدارة المعرفة لطلاب التعليم الجامعي وخاصة طلاب الدراسات العليا.

عملية إدارة المعرفة عملية معقدة ومستمرة وهي استراتيجيات للاستخدام الدقيق لمصادر المعلومات ووسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين مهارات التعلم من خلال التفاعل والتشارك وهي اساس للتعلم الاجتماعي، وتطور الثقافة المعلوماتية فالمتعلم يستخدم هذه الاستراتيجيات والوسائط للبحث عن المعلومات واسترجاعها وعمليات معرفية اخري أكثر تطوراً. (Dorsey, 2000; Sorrentino & Paganelli, 2006; O'Conner, 2002; British Library & JISC, 2008; Katz & Macklin, 2007; Kvavik, 2005)

#### • مهارات إدارة المعرفة :

يشير Pettenati, et al (2007) إلى أنه يمكن تلخيص مهارات إدارة المعرفة في نوعين أساسين هما:

- « المهارات الأساسية لإنتاج المعرفة Knowledgecreation، وتنظيمها Knowledge organisation، وتشاركها Knowledge sharing
- « المهارات العليا التي يتم تطويرها بالخبرة والممارسة عند استخدام المتعلم لوسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الاجتماعية. وهي تتمثل في ثلاث مهارات أساسية: (المهارات الناقدة، والمهارات الأخلاقية، والمهارات الإبداعية)

وتشير المهارات الناقدة إلى الاستخدام الناقد والواعي لشبكة المعلومات ومصادرها المتنوعة وتتضمن: تقييم المحتوى، وتقييم الارتباط بالموضوع الرئيسي وفقاً للجودة، والدقة، والموثوقية، وصلتها بالموضوع، وتتضمن المهارات الأخلاقية الحكم على كيفية التعامل والسلوك الاجتماعي داخل المجتمع الشبكي، مع التأكيد على الهويات، وأمن المحتوى، وتشمل المهارات الإبداعية العمليات المعرفية التي تنطوي على أفكار أو مفاهيم جديدة واستخدام العلاقة بينها وبين ما هو موجود مسبقاً في حل المشكلات.

• **رابعاً النظرية التربوية التي يتبناها البحث الحالي (النظرية الترابطية/ الاتصالية للتعليم والمعرفة):**

يتبنى البحث الحالي النظرية الترابطية/ الاتصالية للتعليم والمعرفة والتي تفسر التعلم في العصر الرقمي وتنطلق من أن التعلم يمثل عملية الإدراك وبناء الترابطات المختلفة خلال البيانات والمعلومات المقدمة، ومن كون البيئة التعليمية تمثل شبكة تعليمية حقيقية أو افتراضية يستطيع من خلالها المتعلم ممارسة أنشطة التعلم الذاتي والتعاوني لإكتشاف ذاته وبناء قدراته واكتشاف نواحي تميزه في الجوانب الأكاديمية لاستثمارها في علاج أوجه القصور لديه. (Norris, Mason & Lefrere, 2003)

تتمثل أهداف التعلم للنظرية الترابطية في بناء وتوصيف العلاقات وإدراك المتناقضات وتحليل العلاقات القائمة وبناء استدلالات وتجريبها، وتصنيف البيانات المتاحة وتوظيفها في حل المشكلات، وفي صناعة وإتخاذ القرار، وإصدار الأحكام حول المعلومات المتاحة من حيث معايير الترابط والمصادقية واحتواء المعنى العميق، والانتقال من الاستدلال النظري الذهني إلى الاستدلال التجريبي عبر معاميل حقيقية أو افتراضية. كما أن التعلم يكمن في التطبيقات المختلفة للبيانات والمعلومات المتاحة. والمعرفة الحقيقية للطالب بمثابة إدراك الترابطات بين المجالات والموضوعات والمفاهيم الرئيسة والفرعية. كما أن الإبداع والتميز يرتبط بإنتاج علاقات جديدة داخل المجالات والموضوعات المختلفة. ويعتمد ذلك على تنمية التفكير لدى الطلاب باعتباره مهارات تقييم وتوصيف وتحليل الترابطات بين المفاهيم العلمية الموجودة بالفعل، بالإضافة إلى إتخاذ القرار عملية اختيار الطالب طريقة تعلمه والإجابة عن تساؤلات (ماذا يتعلم ولماذا وكيف؟).

ويوضح Siemens, G. (2006) مجموعة من التطبيقات يمكن تنفيذها شريطة الانتقال من الصيغ التقليدية إلى الصيغ الرقمية ومن أهمها ما يلي:  
 « يشبه الدماغ أجهزة الكمبيوتر غير المترابطة التي يحتوي كل منها بيانات متنوعة. أما العقل فيتكون بفعل الترابطات عند عمليات التشبيك بين الأجهزة بالإنترنت.

« يعتمد بناء العقل علي تنمية مهارات إدراك وبناء العلاقات لدي المتعلم. ويجب أن تكون اللغة أداة للتفكير وليست قاموساً من المفردات والمصطلحات والأشكال.

« تنظيم الخبرة وفق مدخل بناء العقل، فقد يعتمد المتعلم علي اكتشاف علاقات قائمة، وبالتالي فهناك حاجة إلي التنظيم المنطقي للمحتوي، وهذا بمثابة تنمية العقل في مستوياته الدنيا، في حين أن بناء علاقات جديدة لا يتطلب بالضرورة هذا التنظيم، وهذا ما يتفق مع طبيعة العصر الرقمي، حيث يؤدي إلي بناء العقل في مستوياته الدنيا، في حين أن بناء علاقات جديدة لا يتطلب بالضرورة هذا التنظيم، وهذا ما يتفق مع طبيعة العصر الرقمي، حيث يؤدي إلي بناء العقل في مستوياته العليا. وفي هذه الحالة يستطيع المتعلم بناء المعرفة بصورة أكثر عمقا مع الاعتماد علي مصدر وحيد للتعليم.

« الأدوات الرقمية متنوعة تخاطب الحواس والعقل وتواجه الفروق بين الطلاب.

#### • فرضيات النظرية الترابطية :

ترتبط النظرية الترابطية ببناء عادات التميز لدي المتعلم. وتنطلق من البعد الذاتي وخصوصية المتعلم في مسارات التفكير وأنماط التعلم؛ ولذا فإن هذه النظرية تطرح مجموعة من الفرضيات تسهم في بناء نظاماً تعليمياً مختلفاً يرتبط بالعصر المعلوماتي ويمكن توصيفها كما يلي ( Matter, J., 2010)، (Darrow S., 2009)، (Kop, R., Hill, A., 2008)، (Siemens, G., 2008)، (Downes, S. 2007)، (Siemens, G., 2006):

« المعرفة ليست هي عملية التعلم: إنما بناء المعرفة هي عملية التعلم وترتبط بمعايير إدراك الترابطات بين البيانات والمعلومات، وبناء علاقات جديدة وتوصيفها، وتفسير العلاقات المتداخلة المترابطة والمتناقضة بين المعلومات وبناء علاقات جديدة.

« يعد التعلم عملية تشبيك بين البيانات والعلاقات القائمة. إنها عملية إنتاج العلاقات وتحليلها وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه بصفة عامة.

« تبدأ التنظيمات الصفية بالتعلم الذاتي مروراً بالتنظيمات التعاونية خلال المناقشات حول مشكلة محددة باستخدام الأدوات التكنولوجية ثم المناقشة العامة لبناء الاستدلالات.

« تركز النظرية علي الوسائط التكنولوجية المعلوماتية وتوظيفها لتحقيق الأهداف.

« يمزج التعلم بين البيئات الحقيقية والبيئات الافتراضية.

- « تعتمد التقويم الذاتي الذي يسمح بتمييز كل طالب وفق قدراته وميوله ومستواه.
- « يتعامل المتعلم مع كم كبير من المعلومات ويحتاج إلي القدرة علي تركيب المعلومات وتعرف الروابط بينهما. وبالتالي تركز النظرية الترابطية علي أهمية تعليم الطلاب كيفية البحث عن المعلومات، وترشيحها، وتحليلها وتركيبها بغية اكتساب المعرفة.
- « تحدث عملية التعلم في بيئات تتبدل عناصرها باستمرار، وهي عملية ليست تحت سيطرة الطالب بالكامل. كما يتسم التعلم في ضوء النظرية الترابطية بعدم الترتيب والوضوية والتعاونية والاجتماعية والارتباط بين التعلم وبين الأنشطة والاهتمامات الأخرى لدي المتعلم.
- « يتم تقويم عملية التعلم من خلال تحليل مصادر التعلم وعمليات البحث ومراقبة الخبرات التعليمية وربطها ببناء العقل لدي الطالب وتنمية أنماط مختلفة من التفكير.
- « دور المعلم كمدير لشبكة التعلم يساعد المتعلم في اكتساب المهارات التي يحتاجها لبناء شبكات التعلم التقليدية المتمثلة في مجتمعات التعلم، وشبكات التعلم الرقمية للتواصل، ويعتمد المعلم علي التدريس المفتوح كتوصيف ملائم لطبيعة مهامه المرتبطة بتيسير خبرات التعلم المرنة، وتكوين مجتمع معرفي يدعم قدرة التلاميذ علي التواصل، وإنتاج المعرفة من خلال البناء المشترك لشبكات التعلم التقليدية والرقمية.
- « تصميم بيئات تعلم تتيح للمتعلم التأمل وتستجيب لاحتياجاتهم، وتتمركز حول خبراتهم وميولهم، وتشجع امتلاك القدرة علي إدارة تدفق المعلومات، وإدراك الترابطات والعلاقات العددية والجبرية، مع التواصل خلال بناء شبكات التعلم.
- « مشاركة المتعلم في تصميم مواقف وخبرات التعلم واختيار الأدوات والوسائل التعليمية.
- « إتاحة الفرص للتجريب وتحمل الفشل وتوفير مكونات بيئة التعلم الترابطي منها: حيز التواصل مثل حيز للنقاش، وحيز البحث مثل مواقع الويب، وحيز للتعلم بطريقة منظمة أو تقليدية مثل المقررات الإلكترونية وبرمجيات التدريس الخصوصي، وحيز الحصول علي أحدث المعلومات.
- « استخدام الإنترنت لإثراء بيئة التعلم خلال مواقع متخصصة ومنتديات المناقشة والتواصل عبر البريد الإلكتروني لإجراء الأنشطة التعليمية. ويمكن تصميم موقع لمجموعة طلاب حول تعليم وتعلم المحتوى يتضمن دروس متخصصة وقاموس مصطلحات كأداة لإثراء الفائقين.
- « بيئة التعلم لا مركزية متصلة علي العكس من نمط بيئات التعلم السائد الذي يتسم بالمركزية وإدارته من المعلم ويعاني من الانعزال عن بعضهم البعض.

« تقويم الأداء في النظرية الترابطية يتخذ بعض الأشكال منها التقليدي مثل الاختبارات والتكليفات ومنها الرقمي مثل الأعمال الإلكترونية، وكتابة المجلات، وملفات الأعمال والمدونات الشخصية، ومشاريع التعلم، والوسائط التي ينتجها المتعلم.

« تحتل بيئة التعلم مكانة محورية في تصميم التعلم الترابطي، وينظر إلي التعلم كنشاط يحدث في بيئة تدعم المتعلم علي التواصل والمشاركة الفاعلة. وتنوع بيئات التعلم بين رسمية وغير رسمية مرنة تسمح للمتعلمين بتعديلها وفقا لاحتياجاتهم، وتوفر فرص الحوار والاتصال وجها لوجه أو عبر الانترنت.

« يتسم المتعلم بالقدرة علي التركيز في مهام التعلم حتي بالرغم من التعرض لبعض العوامل المشتتة للانتباه، أو الصعوبات اللغوية فيمكن من خلال مجتمعات التعلم التقليدية مناقشتها أو توظيف شبكات التعلم في البحث عنها باللغة المناسبة.

#### • فروض البحث :

علي ضوء مشكلة البحث وأهدافه وضعت الباحثة الفروض التالية للإجابة عن أسئلة البحث الحالي، وهي كما يلي:

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح القياس البعدي

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية والمتوسط الإختباري الذي يمثل مستوي الاتقان والذي يعادل ٨٠% من الدرجة الكلية للبطاقة لصالح القياس البعدي

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس إدارة المعرفة لصالح القياس البعدي

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية لصالح القياس البعدي.

« توجد علاقة ارتباطية بين إدارة المعرفة ومهارات التفكير التأملي لدي طلاب مجموعة البحث.

#### • منهج البحث :

ينتمي البحث الحالي لفئة البحوث التطويرية التي تستخدم المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم لبيئة التعلم ومادة المعالجة

التجريبية المتمثلة في موقع الويب والمنهج شبه التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل (مهارات انتاج خرائط المعرفة الرقمية) علي المتغيرات التابعة (مهارات التفكير التأملي وادارة المعرفة والاتجاه نحوها) في مرحلة التقويم.

#### • أدوات البحث:

تم استخدام أربع أدوات في البحث الحالي من إعداد الباحثة هي:

#### • اختبار في مهارات التفكير التأملي :

قامت الباحثة بمراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات المرتبطة بالتفكير التأملي مثل دراسة (عبد العزيز القطراوي، ٢٠١٠؛ جيهان العمادي، ٢٠٠٩؛ زياد الضار، ٢٠١١؛ أسماء أبو بشير، ٢٠١٢) لإعداد هذا الاختبار، وقد مر إعدادها بالخطوات الآتية:

#### • تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف اختبار التفكير التأملي إلي قياس مدي توافر مهارات التفكير التأملي (مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول لاستنتاجات، ومهارة وضع حلول مقترحة) لدي طلاب الدبلوم الخاص الفرقة الأولى في مقرر في التخصص (١).

#### • صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة الاختبار في صورته الأولى (٤٤) مفردة من نوع الاختيار من متعدد موزعة علي خمس مهارات للتفكير التأملي (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلي استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) وعرض علي خمسة من المحكمين في تخصصي تكنولوجيا التعليم وعلم النفس التربوي، وقد اشتملت الصورة الأولى المهارات المراد تحقيقها من دراسة الموضوع، حيث وضعت المهارة وتلاها سؤال أو أكثر لقياسها، وطلب من الخبراء إبداء الرأي في: مدي وفاء الاختبار بمهارات التفكير التأملي المبينة مع بنوده، وسلامة صياغة بنود الاختبار علمياً ولغوياً، إضافة ما يروونه من بنود جديدة أو حذف بنود غير لازمة. وقد تم تعديل صياغة بعض البنود؛ لتيسير فهمها.

#### • التجربة الاستطلاعية للاختبار وإجازته:

جرب الاختبار علي (١٢٦) طالباً وطالبة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للتأكد من وضوح مفرداته بالنسبة لهم وفهمها وحساب ثباته وكذلك حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار

#### • المعاملات العلمية لاختبار التفكير التأملي:

#### • صدق الاختبار

قامت الباحثة بحساب صدق الإتساق الداخلي للاختبار وذلك عن طريق تطبيقه علي عينه قوامها (١٢٦) متعلم من مجتمع البحث ومن خارج العينة

الأساسية، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كذلك معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية له، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور ومجموع درجات الاختبار ككل، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٤٤ : ٠.٩٠) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى الإتساق الداخلي لمحاور الاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٤٢ : ٠.٨٧) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى صدق الإتساق الداخلي للاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات محاور اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٩٤، ٠.٩٨) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى الإتساق الداخلي للاختبار.

#### • ثبات الاختبار :

لحساب ثبات اختبار التفكير التأملي استخدمت الباحثة طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ وذلك على عينة قوامها (١٢٦) متعلماً السابق الإشارة إليها في التجربة الاستطلاعية، وإتضح أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحاور لاختبار التفكير التأملي قد تراوحت ما بين (٠.٧٧، ٠.٨٩)، و(٠.٩٧) للدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لمحاور لاختبار التفكير التأملي ما بين (٠.٨٦، ٠.٩٥)، و(٠.٩٨) للدرجة الكلية للاختبار، وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى ثبات الاختبار.

#### • تحديد زمن الاختبار :

سجل الكمبيوتر الزمن الذي استغرقه كل طالب في أداء الاختبار، وذلك بالنسبة للطلاب (١٢٦) السابق الإشارة إليهم في استطلاعية الاختبار، ثم حسب متوسط الزمن فكان (٣٠) دقيقة.

#### • مقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية :

تمت مراجعة وتحليل الدراسات المرتبطة بمجال البحث وهي خرائط المعرفة الرقمية؛ وذلك لإعداد مقياس الاتجاه، ومنها: (Nirmala, T., Shakuntala, )، (B., 2012)، (Karakuyum Y., 2010)، (Schall, S., 2010) وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

#### • تحديد الهدف من المقياس :

الهدف من المقياس هو قياس اتجاه طلاب الدبلوم الخاص الفرقة الأولى بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية نحو إنتاج خرائط المعرفة الرقمية

• **تحديد محاور المقياس:**

تمت الاستفادة من الإطار النظري الذي تناول خرائط المعرفة الرقمية في تحديد محاور المقياس والعبارات المتضمنة فيه وذلك علي ضوء الهدف منه، وجاءت متضمنه ستة محاور كالتالي: الاستمتاع وسهولة الاستخدام، والمرونة، والتشاركية، والمشاركة، والتفكير التأملي، والعدالة والمساواة.

• **تحديد عبارات المقياس:**

قامت الباحثة بصياغة مجموعة من العبارات تحت كل محور، وقد روعي عند صياغتها ارتباط العبارة بالمحور الذي تندرج تحته من ناحية، وارتباطها المباشر بموضوع المقياس من ناحية أخرى، بلغت عبارات المقياس (١٨) عبارة في صورته الاولية.

• **وصف المقياس:**

تكون في صورته الاولية من (١٨) عبارة، وقد صيغت في صورة عبارات تقريرية تصحح في الاتجاه الموجب، وقد روعي عند صياغة هذه العبارات ملاءمتها لطلاب الدراسات العليا.

• **طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:**

تضمن كل محور من محوري المقياس عدداً من العبارات، وأمام كل عبارة خمس استجابات هي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة). يقرأ المتعلم كل عبارة جيداً ويضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يحدد مدي موافقة العبارة له. ويكون التصحيح بأن يمنح المتعلم (خمس درجات) في حالة أوافق بشدة، (درجة واحدة) في حالة أعارض بشدة. وقد زود المقياس بتعليمات واضحة تبين الهدف منه وكيفية الاستجابة له.

• **ضبط المقياس:**

مر ضبط المقياس بمرحلتين هما:

◀ صدق المقياس : قامت الباحثة بحساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق تطبيقه علي عينه قوامها (١٢٦) متعلما السابق الاشارة إليها في استطلاعية الاختبار، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه، كذلك معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور ومجموع درجات المقياس ككل، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو إنتاج خرائط المعرفة الرقمية والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٦٠ : ٠.٩٤)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو إنتاج خرائط المعرفة الرقمية والدرجة الكلية للمقياس ما بين

(٠.٥١ : ٠.٨٢)، وتراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات محاور مقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٦٧، ٠.٨٩) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى الإتساق الداخلي للمقياس.

◀ ثبات المقياس : لحساب ثبات مقياس الاتجاه نحو إنتاج خرائط المعرفة الرقمية استخدمت الباحثة طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ وذلك على عينة قوامها (١٢٦) متعلماً السابق الاشارة إليها في استطلاعية الاختبار وقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحاور مقياس الاتجاه نحو إنتاج خرائط المعرفة الرقمية قد تراوحت ما بين (٠.٦٢، ٠.٨٠)، و(٠.٩٢) للدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لمحاور مقياس الاتجاه نحو إنتاج خرائط المعرفة الرقمية ما بين (٠.٦٠، ٠.٧٩)، و(٠.٩٢) للدرجة الكلية للمقياس، وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى ثبات المقياس.

#### • مقياس إدارة المعرفة :

تمت مراجعة وتحليل الدراسات المرتبطة بإدارة المعرفة؛ لإعداد المقياس، ومنها (Kaspsbi, M. (2014)، (Oosterlinck, A. (2013)، (Islam, M. (2011) وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

#### • تحديد الهدف من المقياس :

الهدف من المقياس هو قياس إدارة المعرفة لدى طلاب الفرقة الولي بالدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم مجموعة البحث.

#### • تحديد محاور المقياس :

تحددت محاور المقياس والعبارات المتضمنة فيه وذلك على ضوء الهدف منه، في سبع محاور هي: الحصول على المعرفة، وتقييم المعرفة، وتنظيم المعرفة، وتحليل المعرفة، ونقل وتبادل المعرفة، وتشارك المعرفة، وتأمين وحماية المعرفة.

#### • تحديد عبارات المقياس :

قامت الباحثة بصياغة مجموعة من العبارات تحت كل محور، وقد روعي عند صياغتها ارتباط العبارات بالمحور الذي تندرج تحته من ناحية، وارتباطها المباشر بموضوع المقياس من ناحية أخرى، بلغت عبارات المقياس (٧٠) عبارة في صورته الأولية، وقد روعي عند صياغة هذه العبارات ملاءمتها لطلاب الدراسات العليا.

#### • طريقة تطبيق وتصحيح المقياس :

تضمن كل محور من محوري المقياس عدداً من العبارات، وأمام كل عبارة خمس استجابات هي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة).

يقراً المتعلم كل عبارة جيداً ويضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يحدد مدى موافقة العبارة له. ويكون التصحيح بأن يمنح المتعلم (خمس درجات) في حالة أوافق بشدة، (درجة واحدة) في حالة أعارض بشدة. وقد زود المقياس بتعليمات واضحة تبين الهدف منه وكيفية الاستجابة له.

#### • ضبط المقياس:

مر ضبط المقياس بمرحلتين هما:

◀ صدق المقياس : قامت الباحثة بحساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق تطبيقه علي عينه قوامها (١٢٦) متعلما السابق الإشارة إليها في استطلاعية الاختبار، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كذلك معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور ومجموع درجات المقياس ككل، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس إدارة المعرفة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٣٨ : ٠.٩٧)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس إدارة المعرفة والدرجة الكلية للمقياس ما بين ( ٠.٣١ : ٠.٨٧)، وتراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات محاور مقياس إدارة المعرفة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٥٤ ، ٠.٨٣) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلي الإتساق الداخلي للمقياس.

◀ ثبات المقياس : لحساب ثبات مقياس إدارة المعرفة استخدمت الباحثة طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ وذلك علي عينة قوامها (١٢٦) متعلم، فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحاور مقياس إدارة المعرفة ما بين (٠.٧٢، ٠.٩٧) و(٠.٨٧) للدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لمحاور مقياس إدارة المعرفة ما بين (٠.٨٠، ٠.٩٨)، و (٠.٩٨) للدرجة الكلية للمقياس، وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلي ثبات المقياس.

عقب الخطوات السابقة التي مر بها إعداد المقياس والتأكد من صلاحيته للاستخدام تم التوصل إلي الصورة النهائية للمقياس والتي تتضمن (٧٠) عبارة موزعة علي سبعة محاور.

#### • بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية :

اعتمدت الباحثة علي بعض معايير تقييم خرائط المعرفة والمتاحة علي الروابط التالية :

<https://wikis.uit.tufts.edu/.../Grading+Rubric+for+Conce>

<http://www.mrgalusha.org/APPSychDocs/Concept%20Map%20Rubric.pdf>  
[http://ar.cetl.hku.hk/am\\_cm.htm # 6](http://ar.cetl.hku.hk/am_cm.htm#6)

وذلك لإعداد بطاقة تقييم خرائط المعرفة، وقد مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من البطاقة:**

الهدف من البطاقة هو تقييم خرائط المعرفة الرقمية التي أنتجها طلاب الفرقة الأولى بالدبلوم الخاص بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية - جامعة المنيا .

• **تحديد محاور وعبارات البطاقات:**

تم تحديد المهارات الرئيسة للبطاقات علي ضوء الهدف منها فجاءت محاور البطاقة كالتالي: الهيكلية والبناء، والتنظيم، والروابط والعلاقات، والاتصالات، والدقة، والإبداع. ووصّفت المهارات في عبارات محددة تصف سلوكيات محددة، وأمام كل محور مقياس للأداء من خمس مستويات (٤،٣،٢،١،٠).

• **صدق البطاقة :**

قامت الباحثة بحساب صدق الإتساق الداخلي للبطاقة وذلك عن طريق تطبيقها علي عينه قوامها (١٢٦) متعلما السابق الإشارة إليها في استطلاعية الاختبار، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات البطاقة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كذلك معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات البطاقة والدرجة الكلية لها، كما تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور ومجموع درجات البطاقة ككل وإتضح، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٦٨ : ٠.٩٨)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية والدرجة الكلية للبطاقة ما بين (٠.٦٣ : ٠.٨٤)، وتراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات محاور بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية والدرجة الكلية للبطاقة ما بين (٠.٥٨، ٠.٨٥) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلي الإتساق الداخلي للبطاقة.

• **ثبات البطاقة :**

لحساب ثبات بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية استخدمت الباحثة طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ وذلك علي عينه قوامها

(١٢٦) متعلماً، وقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحاو  
بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية ما بين (٠.٨٢، ٠.٩٦)، و (٠.٩٥) للدرجة  
الكلية للبطاقة، ومعاملات الثبات بطريقة الفا لكرونباخ لمحاو بطاقة تقييم  
خرائط المعرفة الرقمية تراوحت ما بين (٠.٨٧، ٠.٩٥) و (٠.٩٧) للدرجة الكلية  
للبطاقة، وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما  
يشير إلى ثبات البطاقة.

#### • إجراءات البحث :

اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية:

#### • أولاً الإجراءات المسحية التحليلية:

« الاطلاع على الدراسات والأدبيات التربوية المرتبطة بخرائط المعرفة الرقمية  
والتفكير التأملي وإدارة المعرفة للاستفادة منها في إعداد الإطار النظري  
ومادة المعالجة التجريبية وأدوات الدراسة وفرضياتها .

« إعداد محتوى مادة المعالجة التجريبية تمهيداً لنشرها وإجازتها بعرضها  
على المحكمين واجراء التعديلات المقترحة .

#### • ثانياً الإجراءات التصميمية:

« عمل مقترح للنموذج التصميم التعليمي مادة المعالجة التجريبية

« إعداد مادة المعالجة التجريبية وإجازتها بعرضها على المحكمين واجراء  
التعديلات المقترحة علي ضوء آرائهم .

« إعداد أدوات القياس: اختبار في التفكير التأملي، وبطاقة تقييم خرائط  
المعرفة الرقمية، ومقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية، ومقياس  
إدارة المعرفة وإجازتها بعرضها على المحكمين واجراء التعديلات المقترحة،  
وحساب ثوابتها الاحصائية .

#### • مادة المعالجة التجريبية :

تم تصميم بيئة التعلم الإلكترونية متمثلة في موقع ويب وفقاً للنموذج  
التفاعلي وعلي ضوء خصائص صفحات الويب التعليمية والنظرية الترابطية  
ووفقاً لمراحل التصميم التعليمي لنموذج العام للتصميم ADDIE يتناول  
موضوعات المحتوى وكيفية إنتاج خرائط المعرفة الرقمية ومعايير تقييمها:

#### • مرحلة التحديد، وتم فيها:

« تحديد خصائص المتعلم: اشتملت مجموعة البحث على طلاب الدراسات  
العليا الفرقة الأولى الدبلوم الخاص بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية  
التربية النوعية جامعة المنيا حيث تقارب المستوي العلمي والثقافي  
والاجتماعي والاقتصادي وتم تحديد احتياجاتهم عن طريق الدراسة  
الاستكشافية التي بينت مدى احتياجهم لتنمية مهارات إنتاج خرائط  
المعرفة الرقمية .

« تحديد الغرض العام لبيئة التعلم الإلكترونية (موقع الويب): اكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات المرتبطة بموضوعات مقرر التخصص (١) باللغة الانجليزية ، وإنتاج خرائط المعرفة الرقمية

• **مرحلة التصميم: وتم فيها:**

« صياغة الاهداف التعليمية لموضوعات المقرر ( Digital story telling – infographics – digital literacy – scaffolding instructional – web quest – visual literacy) بالاضافة إلى إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وصيغت الاهداف التعليمية صياغة سلوكية في ضوء نموذج ABCD .

« تحديد المحتوى التعليمي: تم فيه اختيار الحقائق والمفاهيم والمهارات وتنظيمها تنظيماً منطقياً حول كيفية إنتاج خرائط المعرفة الرقمية وموضوعات المقرر، وروعي فيه: أن يكون مرتبطاً بالأهداف التعليمية، الدقة العلمية، الصحة اللغوية، التوازن بين العناصر، الحدائثة في مجال التخصص.

« تحديد الأنشطة التعليمية: تضمنت البيئة الإلكترونية نوعين من الأنشطة: ✓ أنشطة قام بها المعلم: وتمثلت في التحضير قبل البدء في دراسة الموقع بلقاء مع المتعلمين وتشجيعهم على التعلم من خلال الموقع وتعريفهم مدي الاستفادة من ذلك، والاتصال المباشر مع المتعلمين من خلال تناول الرسائل الإلكترونية عبر البريد خاص بالموقع، والرد على الاستفسارات داخل الموقع مباشرة مما أكد على التفاعلية والتعاون الهادف والفاعل.

✓ أنشطة قام بها المتعلم: وتمثلت في استخدامه للموقع وتفاعله مع محتوياته وإدارة الأنشطة الموجودة فيه من عمليات البحث، وعمليات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية كمهام أساسية لموضوعات التعلم.

« تجهيز متطلبات إنتاج الموقع من أجهزة وبرامج : تم استخدام تطبيقات جوجل وخاصة Google Site في إنشاء صفحات الموقع، ومجموعة من برامج الصور والرسومات ومقاطع الفيديو المتاحة والمجانية على اليوتيوب

« إعداد سيناريو الموقع وفيه تم عمل خرائط التدفق الأساسية للموقع وللمحتوي التعليمي والأنشطة والمهام التعليمية.

• **مرحلة الإنتاج:**

« الصورة المبدئية للموقع : تم تصميم واجهة الموقع والارتباطات وأيقونات وقوائم الأبحار اللغة اللفظية وغير اللفظية عند تصميم الصفحة (عنوان الموقع - صفحة الاهداف - صفحات المحتوى - مربع البحث - جزء الأنشطة والمهام والتكليفات والمناقشات ورفع ملفات المتعلمين وجزء التنقل .

« إنتاج صفحات عرض المحتوى استخدم التصميم المتفرع حيث يراعي استجابات المتعلمين وتضمنت عناصر الوسائط المتعددة للتأكيد علي المحتوى وتقديمه بأكثر من بديل وقد اقتصرت الصفحات علي المثير وهو المحتوى والاستجابة باتاحة الروابط التي تتيح للمتعلم التنقل بين الصفحات والتعزيز من خلال البريد الالكتروني والرد علي الاستفسارات .

« ربط الصفحات وتكوين الموقع: تم ربط بين عناصر الصفحات والصفحات وبعضها لوصول أجزاء الموقع ببعضها كما أضيفت تعليمات الاستخدام وفي نهاية هذه المرحلة أصبح الموقع في صورته التجريبية وربط الموقع هو: <https://sites.google.com/site/instructionaltechnologytops/>

#### • مرحلة التنفيذ :

« التجريب الاستطلاعي :

✓ تم استطلاع آراء (٣) محكمين حول صلاحية الموقع للتطبيق وتم إجراء التعديلات المقترحة واتفق المحكمين علي صلاحية الموقع للتطبيق .

✓ سعياً وراء مزيد من الوضوح قامت الباحثة بتجريبته علي عينة استطلاعية قوامها (٥) والذين تطوعوا لذلك للتأكد من وضوح صياغة المحتوى وإجراءاته وسهولة التجول .

« الاستخدام الفعلي : طيق الموقع علي مجموعة البحث في العام الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ م .

#### • مرحلة التقييم :

« التقييم النهائي للمتعلم بعد الانتهاء من التعلم خلال قياس الجوانب المعرفي- المهاري- الوجداني وخلال أدوات القياس المعدة لذلك .

« المتابعة والتقييم المستمر وتمت علي كل العمليات والمراحل السابقة ،

« تم تنفيذها علي كل العمليات والمراحل السابقة .

#### • ثالثاً الإجراءات التجريبية :

التجريب الأساسي: تمثل في تطبيق أدوات القياس تطبيقاً قبلياً لاختبار الأداء علي مجموعة البحث، ثم تطبيق مادة المعالجة التجريبية علي طلاب مجموعة الدراسة باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وأخيراً تطبيق أدوات القياس تطبيقاً بعدياً لاختبار أداء مجموعة البحث.

#### • رابعاً الإجراءات التقييمية :

« إجراء المعالجة الاحصائية لاختبار صحة فرضيات البحث والتوصل للنتائج وتفسيرها .

« تقديم التوصيات والمقترحات علي ضوء نتائج البحث .

• نتائج البحث :

تم اختبار فروض البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج (SPSS) الإصدار (17) والإجابة عن أسئلة البحث.

اختبار الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح القياس البعدي.

جدول (١) قيمة (ت) لأفراد مجموعة البحث في اختبار التفكير التأملي "القبلي / بعدي" (ن = ٢٧ متعلم)

محاور الاختبار	الدرجة العظمى	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	مربع أيتا	نسبة الكسب المعدل
الرؤية البصرية	٦	قبلي	١.٧٠	١.٣٥	١٥.٣٠	٠.٠٠٠	٠.٩٠	١.٦٤
		بعدي	٥.٨١	٠.٤٠				
الكشف عن المغالطات	٧	قبلي	١.٥٢	١.٧٢	١٢.٩٥	٠.٠٠٠	٠.٨٧	١.٦٥
		بعدي	٦.٥٩	٠.٦٤				
الوصول إلي استنتاجات	١٨	قبلي	٤.٩٦	٣.٢٩	١٨.٢٤	٠.٠٠٠	٠.٩٣	١.٦٢
		بعدي	١٧.٢٢	٠.٩٣				
إعطاء تفسيرات مقنعة	٨	قبلي	٢.٦٣	٢.١٣	١٢.٧٥	٠.٠٠٠	٠.٨٦	١.٦١
		بعدي	٧.٨١	٠.٤٨				
وضع حلول مقترحة	٥	قبلي	١.٥٦	١.١٥	١٢.٢٣	٠.٠٠٠	٠.٨٥	١.٥٣
		بعدي	٤.٦٧	٠.٨٨				
الدرجة الكلية	٤٤	قبلي	١٢.٣٧	٦.٠٨	٢٣.٦٤	٠.٠٠٠	٠.٩٦	١.٦٢
		بعدي	٤٢.١٠	١.٢٨				

أظهرت نتائج جدول (١) ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس البعدي لاختبار التفكير التأملي عن القياس القبلي لأفراد مجموعة البحث، وبحساب قيمة (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات وجد أنها دالة إحصائياً وفي اتجاه القياس البعدي حيث أن جميع قيم مستوي الدلالة تساوي (٠.٠٠) وهي أقل من مستوي دلالة (٠.٠٥)، كما تراوحت قيم مربع أيتا ما بين (٠.٨٥ : ٠.٩٦) وهي قيم أكبر من (٠.١٥) مما يدل علي حجم تأثير المتغير المستقل علي المتغير التابع كبير، وتراوحت قيم نسبة الكسب المعدل بين التطبيقين القبلي والبعدي ما بين (١.٥٣ : ١.٦٥) وهي قيم أكبر من (١.٢٠) مما يدل علي فاعلية المتغير المستقل علي المتغير التابع.

ويمكن تفسير ذلك بأن إنتاج الطلاب مجموعة البحث لخرائط المعرفة الرقمية ساهم في تحسين وتنمية التفكير التأملي بمهاراته الخمس من خلال تحليل موضوعات التعلم لعناصرها الفرعية وفرع الفرعية ووضع ذلك في تصورات بصرية فحدث الربط البصري بين موضوعات التعلم والرسومات البصرية فنمت مهارة الرؤية البصرية أو القدرة علي الملاحظة، وكذلك وضع المتعلم يده علي المغالطات التي تقدم وتكون مخالفة لهذه الرسومات البصرية

التي أنتجها في شكل خرائط المعرفة الرقمية وهذا التحليل الدقيق للمعارف جعل من مهارة الوصول للاستنتاجات في أعلى مستوي لديهم كما أعطاهم الفرصة لتقديم التفسيرات والتبريرات المقنعة ووضع حلول مقترحة مرتبطة بمشكلات مرتبطة بموضوعات التعلم مما يشير لفاعلية إنتاج خرائط المعرفة الرقمية في تنمية التفكير التأملي لدي طلاب مجموعة البحث.

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة Xie, Y. & Sharma, P. (2011) والتي كان من أهم نتائجها أن إنتاج المتعلم لخرائط المعرفة يُمكنه من التحكم وإدارة المعرفة لتعكس مستوي عال لديه من التفكير التأملي، ودراسة (Sen, H., 2013) التي كشفت نتائجها أن مستوي التفكير التأملي لدي المتعلم يتزايد ويتحسن باستخدام استراتيجيات حل المشكلات والتي تمثلت في تقديم مشكلة للمتعلم والمطلوب حلها وهي هنا إنتاج خرائط معرفة رقمية لتمثيل موضوعات المقرر.

اختبار الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدى لبطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية والمتوسط الأختباري الذي يمثل مستوي الإتقان والذي يعادل ٨٠٪ من الدرجة الكلية للبطاقة لصالح القياس البعدى.

جدول (٢) قيمة (ت) لأفراد مجموعة البحث في بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية القبلي / بعدى " (ن = ٢٧ متعلم)

محاور القياس	الدرجة العظمى	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	مربع ايتا	نسبة الكسب المعدل
الهيكله والبناء	٢٨	قبلي	٩.٢٦	٣.٦٩	٢١.٣٨	٠.٠٠٠	٠.٩٥	١.٥٩
		بعدي	٢٧.١١	١.٦٠				
التنظيم	٢٠	قبلي	٧.٦٧	٢.٥١	٢٢.٩١	٠.٠٠٠	٠.٩٥	١.٥١
		بعدي	١٩.٢٢	١.٢٢				
الروابط والعلاقات	٢٠	قبلي	٦.٤١	٢.١٧	٣١.٤٥	٠.٠٠٠	٠.٩٧	١.٥٦
		بعدي	١٩.٠٠	١.٦٢				
الاتصالات	٨	قبلي	٢.٥٩	١.٠١	٢٠.١٧	٠.٠٠٠	٠.٩٤	١.٥٣
		بعدي	٧.٥٢	٠.٨٩				
الدقة	١٢	قبلي	٤.٥٩	١.٨٩	١٣.٥٤	٠.٠٠٠	٠.٨٨	١.٤٢
		بعدي	١١.١١	١.٢٢				
الإبداع	١٦	قبلي	٥.٣٠	٢.٨٨	١٥.٧٨	٠.٠٠٠	٠.٩١	١.٥١
		بعدي	١٥.٠٠	١.٣٦				
الدرجة الكلية	١٠٤	قبلي	٣٥.٨٢	١٠.٢٣	٣٢.٠٧	٠.٠٠٠	٠.٩٨	١.٥٣
		بعدي	٩٨.٩٦	٤.٠٠				

أظهرت نتائج جدول (٢) ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس البعدى لبطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية عن القياس القبلي لأفراد مجموعة البحث، وبحساب قيمة (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات وجد أنها دالة

إحصائياً وفي اتجاه القياس البعدي حيث أن جميع قيم مستوي الدلالة تساوي (٠.٠٠) وهي أقل من مستوي دلالة (٠.٠٥)، كما تراوحت قيم مربع آيتا ما بين (٠.٨٨ : ٠.٩٨) وهي قيم أكبر من (٠.١٥) مما يدل على حجم تأثير موقع الويب المقدم والذي ساهم في تنمية مهارات إنتاج خرائط المعرفة الرقمية بشكل كبير، وتراوحت قيم نسبة الكسب المعدل بين التطبيقين القبلي والبعدي ما بين (١.٤٢ : ١.٥٩) وهي قيم أكبر من (١.٢٠) مما يدل على فاعلية موقع الويب المقدم.

يعزو ذلك إلى بيئة التعلم النشطة المقدمة والمتمثلة في موقع الويب الذي قدم من خلاله موضوعات التعلم الست وشرح لمهارات إنتاج خرائط المعرفة باستخدام برنامج xmind، وتنوع مصادر التعلم من مقاطع فيديو ونصوص وصور ورسومات معلوماتية مما ساهم في رفع وتحسن مهارات إنتاج خرائط المعرفة لدى طلاب مجموعة البحث ووصولها لحد الاتقان لديهم.

جدول (٣) قيمة (ت) لأفراد مجموعة البحث في بطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية "بعدي / المتوسط الاختباري الذي يمثل مستوي الإتقان والذي يعادل ٨٠% من الدرجة الكلية للبطاقة" (ن = ٢٧ متعلم)

مستوي الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	التطبيق	الدرجة العظمى	محاور البطاقة
٠.٠٠٠	١٥.٢٩	١.٦٠	٢٧.١١	بعدي	٢٨	الهيكلية والبناء
		٢٢.٤٠		المتوسط الاختباري		
٠.٠٠٠	١٣.٧٣	١.٢٢	١٩.٢٢	بعدي	٢٠	التنظيم
		١٦.٠٠		المتوسط الاختباري		
٠.٠٠٠	٩.٦٤	١.٦٢	١٩.٠٠	بعدي	٢٠	الروابط والعلاقات
		١٦.٠٠		المتوسط الاختباري		
٠.٠٠٠	٦.٥١	٠.٨٩	٧.٥٢	بعدي	٨	الاتصالات
		٦.٤٠		المتوسط الاختباري		
٠.٠٠٠	٦.٤٤	١.٢٢	١١.١١	بعدي	١٢	الدقة
		٩.٦٠		المتوسط الاختباري		
٠.٠٠٠	٨.٤١	١.٣٦	١٥.٠٠	بعدي	١٦	الإبداع
		١٢.٨٠		المتوسط الاختباري		
٠.٠٠٠	٢٠.٤٥	٤.٠٠	٩٨.٩٦	بعدي	١٠٤	الدرجة الكلية
		٨٣.٢٠		المتوسط الاختباري		

أظهرت نتائج جدول (٣) ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس البعدي لبطاقة تقييم خرائط المعرفة الرقمية عن المتوسط الاختباري الذي يمثل مستوي الإتقان والذي يعادل ٨٠% من الدرجة الكلية للبطاقة لأفراد مجموعة

البحث، وبحساب قيمة (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات وجد أنها دالة إحصائياً وفي اتجاه القياس البعدي حيث أن جميع قيم مستوي الدلالة تساوي (٠.٠٥) وهي أقل من مستوي دلالة (٠.٠٥).

ويمكن تفسير وصول أفراد مجموعة البحث لمستوي الاتقان ٨٠٪ في إنتاج خرائط المعرفة الرقمية نتيجة للممارسة العملية لمهارات الإنتاج بعد تعرضهم لدراسة موقع الويب وتطبيق ما جاء فيه عملياً بالإضافة إلى التحدي والتنافس بين أفراد المجموعة للوصول لأعلى المستويات والرجع والتحفيز المستمر المقدم من الباحثة طوال فترة التطبيق ومن أفراد المجموعة فيما بينهم.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة محمد عفيفي (٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها فاعلية محتوى التعلم الإلكتروني علي تنمية الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج خرائط المعرفة الرقمية في نمطها نمط المتعلم (وفيه طور المتعلم محتوى الكتروني)، ونمط الخبير والذي قام به المعلم وكان ذا فاعلية أكبر.

اختبار الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لمقياس إدارة المعرفة لصالح القياس البعدي

جدول (٤) قيمة (t) لأفراد مجموعة البحث في مقياس إدارة المعرفة القبلي / بعدي (ن = ٢٧ متعلم)

محاور المقياس	الدرجة العظمى	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	مربع ايتا	نسبة الكسب المعدل
الحصول علي المعرفة	٥٠	قبلي	٢٢.٠٧	٨.٠٨	١٤.٥٤	٠.٠٠٠	٠.٨٩	١.٣١
		بعدي	٤٥.٦٣	٢.٣٩				
تقييم المعرفة	٥٠	قبلي	١٧.٥٩	٤.٣١	٢٨.٢٤	٠.٠٠٠	٠.٩٧	١.٤٤
		بعدي	٤٥.٨٥	٣.٠٨				
تنظيم المعرفة	٥٠	قبلي	١٦.١٩	٣.٢٣	٤٧.٦٧	٠.٠٠٠	٠.٩٩	١.٤٩
		بعدي	٤٦.١٩	١.٠٨				
تحليل المعرفة	٥٠	قبلي	١٦.٧٠	٣.٧١	٣٤.٥٢	٠.٠٠٠	٠.٩٨	١.٤٩
		بعدي	٤٦.٤٤	١.٨٧				
نقل المعرفة	٥٠	قبلي	١٥.٣٧	٢.١٧	٨١.١٦	٠.٠٠٠	٠.٩٩	١.٤٨
		بعدي	٤٥.٧٤	٢.٤٣				
تشارك المعرفة مع الآخرين	٥٠	قبلي	١٧.١١	٣.٥٤	٣٨.٠٧	٠.٠٠٠	٠.٩٨	١.٤٥
		بعدي	٤٥.٧٨	٠.٨٩				
تأمين المعرفة	٥٠	قبلي	١٤.٠٠	٢.٤٣	٦١.٣٠	٠.٠٠٠	٠.٩٩	١.٥٥
		بعدي	٤٦.٤٤	١.٥٥				
الدرجة الكلية	٣٥٠	قبلي	١١٩.٠٣	١٨.٥٢	٥٦.٦٣	٠.٠٠٠	٠.٩٩	١.٤٦
		بعدي	٣٢٢.٠٧	٥.٠٥				

أظهرت نتائج جدول (٤) ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس البعدي لقياس إدارة المعرفة عن القياس القبلي لأفراد مجموعة البحث، وبحساب قيمة (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات وجد أنها دالة إحصائياً وفي اتجاه القياس البعدي حيث أن جميع قيم مستوي الدلالة تساوي (٠.٠٥) وهي أقل من مستوي دلالة (٠.٠٥)، كما تراوحت قيم مربع آيتا ما بين (٠.٨٩ : ٠.٩٩) وهي قيم أكبر من (٠.١٥) مما يدل على حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كبير، وتراوحت قيم نسبة الكسب المعدل بين التطبيقين القبلي والبعدي ما بين (١.٣١ : ١.٥٥) وهي قيم أكبر من (١.٢٠) مما يدل على فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع.

يمكن تفسير ذلك إلى استخدام المتعلم لعمليات إدارة المعرفة أثناء إنتاجه لخرائط المعرفة الرقمية من حصوله على المعلومات والأفكار وتقييمها ثم تنظيمها وترتيبها ثم نقلها وتشاركها وتبادلها مع أقرانه والتعديل فيها حتى تخرج بشكل جيد، يمكن تفسير وصول أفراد مجموعة البحث للحد المقبول (80%) إلى إمام المتعلمين بمراحل إنتاج خرائط المعرفة الرقمية، ومشاركة أستاذ المقرر في وضع معايير التقييم ووضعها في بؤرة اهتمامهم خلال مراحل الإنتاج، بالإضافة إلى التكامل بين خبرات المتعلمين والذي أدى إلى تنمية المهارات التقنية التي اكتسبوها من مقررات أخرى، بالإضافة إلى اكتسابهم الخبرة بعضهم من بعض. وكذلك عرض أمثلة لبعض الخرائط ومناقشتها معهم وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، بالإضافة إلى المناقشات التي أجرتها الباحثة مع أفراد كل مجموعة البحث في أثناء عرض خرائطهم والرجع الذي حصلوا عليه من أقرانهم ومن الباحثة، وهو ما عدلوا وطوروا على ضوءه، كذلك أدى عرض الخرائط أمام الآخرين إلى زيادة التنافس فيما بينهم والثقة بالنفس والرضا النفسي، وأيضاً اعتماد المتعلمين في كل مجموعة على ذاتهم في تجميع واختيار المعلومات المطلوبة وإنتاج الخرائط؛ مما أدى لزيادة إحساسهم بالمسئولية الشخصية عن إنتاج الخرائط.

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (Tergan, S.,O., 2008) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام وإنتاج المتعلم لخرائط المعرفة الرقمية يكون أداة فاعلة في إدارة المتعلم للمعرفة الشخصية من خلال عمليات الاكتساب والتنظيم والتمثيل والعرض والتقييم الذاتي والاتصال للمعرفة.

ودراسة (Watthananon, J. & Mingkhwan, A. 2012) التي أظهرت نتائجها أن استخدام خرائط المعرفة يُحسن من عمليات إدارة المعرفة داخل المؤسسات ويحفز من استمرارية المعرفة وتدقيقها وتكاملها بطريقة بسيطة وفاعلة.

اختبار الفرض الرابع : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدى لمقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية لصالح القياس البعدى .

جدول (٥) قيمة (ت) لأفراد مجموعة البحث في مقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية " القبلي / بعدى " (ن = ٢٧ متعلم)

محاور المقياس	الدرجة العظمى	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	مربع ايتا	نسبة الكسب المعدل
الاستمتاع وسهولة الاستخدام	٢٠	قبلي	٥.٤٤	٠.٥٨	١٠٧.١٨	٠.٠٠٠	٠.٩٩	١.٦٥
		بعدي	١٩.٣٧	٠.٥٦				
المرونة	١٠	قبلي	٢.٨٥	٠.٦٦	٣٩.٥٠	٠.٠٠٠	٠.٩٨	١.٦٠
		بعدي	٩.٥٢	٠.٧٠				
التشاركية	٢٠	قبلي	٥.١٥	٠.٨٦	٧٦.٦٠	٠.٠٠٠	٠.٩٩	١.٦٦
		بعدي	١٩.٣٣	٠.٧٨				
المشاركة	١٠	قبلي	٢.٩٣	٠.٦٢	٣١.٢٣	٠.٠٠٠	٠.٩٧	١.٦١
		بعدي	٩.٥٩	٠.٨٠				
التفكير التأملي	١٥	قبلي	٥.٣٧	١.٣٣	٣٨.٤٤	٠.٠٠٠	٠.٩٨	١.٥٢
		بعدي	١٤.٣٠	٠.٧٢				
العدالة والمساواة	١٥	قبلي	٥.٩٦	١.٨١	١٨.٥٥	٠.٠٠٠	٠.٩٣	١.٤٤
		بعدي	١٤.١١	٠.٩٣				
الدرجة الكلية	٩٠	قبلي	٢٧.٧٠	٢.٣٢	١٠٦.٨٠	٠.٠٠٠	٠.٩٩	١.٥٩
		بعدي	٨٦.٢٢	١.٩٣				

أظهرت نتائج جدول (٥) ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس البعدى لمقياس الاتجاه نحو خرائط المعرفة الرقمية عن القياس القبلي لأفراد مجموعة البحث، وبحساب قيمة (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات وجد أنها دالة إحصائياً وفي اتجاه القياس البعدى حيث أن جميع قيم مستوي الدلالة تساوي (٠.٠٠) وهي أقل من مستوي دلالة (٠.٠٥)، كما تراوحت قيم مربع ايتا ما بين (٠.٩٣ : ٠.٩٩) وهي قيم اكبر من (٠.١٥) مما يدل على حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كبير، وتراوحت قيم نسبة الكسب المعدل بين التطبيقين القبلي والبعدى ما بين (١.٤٤ : ١.٦٦) وهي قيم أكبر من (١.٢٠) مما يدل على فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع.

ترجع الباحثة هذا الفرق والتأثير إلى شعور المتعلم بقيمة خرائط المعرفة الرقمية عندما قدمت الباحثة في موقع الويب نظرة موسعة عن خرائط المعرفة الرقمية وأهميتها واستخداماتها، بالإضافة إلى الإثارة والتشويق الناجم عن تجميع المتعلم لمضردات الوسائل المتعددة، والتحدي في اختيار ما يرتبط بموضوعات المقرر، وتقديمها في شكل خرائط معرفة رقمية؛ مما جعله ينتقل من متعلم سلبي يتلقى المعلومات من أستاذ المقرر والكتاب إلى متعلم إيجابي

يجمع ويصنف ويختار وينظم المعرفة تنظيمًا منطقيًا ويدير معرفته إدارة كاملة ليخرج في قالب إنتاجي يعكس تحوله إلى متلق منتق للمعرفة التي تحقق الأهداف التعليمية في شكل خرائط معرفة رقمية.

وافتقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ( Nirmala, T.& Shakuntala, B., ) (2012) والتي أشارت إلى لدى الطلاب اتجاهًا إيجابيًا نحو قابلية استخدام وإنتاج خرائط المعرفة الرقمية وأنها أحد الاستراتيجيات المهمة والفاعلة في عمليتي التعلم والتدريس والتي يفضلها المتعلم وأنها تجعل عقله نشطًا طوال الوقت وتنمي لديه المهارات العقلية العليا كال تفكير التأملي والناقد.

اختبار الفرض الخامس : توجد علاقة ارتباطية بين إدارة المعرفة ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب مجموعة البحث.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين مقياس إدارة المعرفة واختبار مهارات التفكير التأملي في التطبيقين القبلي والبعدي لدى طلاب مجموعة البحث (ن = ٥٤)

الدرجة الكلية	وضع حلول مقترحة	إعطاء تفسيرات مقنعة	الوصول إلى استنتاجات	الكشف عن المغالطات	الرؤية البصرية	مهارات التفكير التأملي
٠.٩١**	٠.٦٦**	٠.٨٦**	٠.٩٢**	٠.٧٩**	٠.٨٧**	إدارة المعرفة
٠.٩٥**	٠.٧٨**	٠.٨٦**	٠.٩٣**	٠.٨٧**	٠.٨٩**	الحصول على المعرفة
٠.٩٥**	٠.٨٢**	٠.٨٦**	٠.٩٢**	٠.٨٨**	٠.٩١**	تقييم المعرفة
٠.٩٣**	٠.٧٩**	٠.٨٣**	٠.٩٠**	٠.٨٦**	٠.٨٩**	تنظيم المعرفة
٠.٩٦**	٠.٨٣**	٠.٨٦**	٠.٩٣**	٠.٨٩**	٠.٩٠**	تحليل المعرفة
٠.٩٦**	٠.٨٢**	٠.٩٠**	٠.٩٣**	٠.٨٨**	٠.٨٩**	نقل المعرفة
٠.٩٦**	٠.٨٢**	٠.٨٧**	٠.٩٤**	٠.٨٩**	٠.٩١**	تشارك المعرفة مع الآخرين
٠.٩٦**	٠.٨٢**	٠.٨٧**	٠.٩٤**	٠.٨٩**	٠.٩١**	تأمين المعلومات والأفكار
٠.٩٦**	٠.٨١**	٠.٨٨**	٠.٩٤**	٠.٨٨**	٠.٩١**	الدرجة الكلية

أظهرت نتائج جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين محاور مقياس إدارة المعرفة ودرجته الكلية ومهارات اختبار التفكير التأملي ودرجته الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي لدى طلاب مجموعة البحث.

يمكن تفسير ذلك إلى أن إنتاج المتعلم لخرائط المعرفة الرقمية قد جعله يستخدم مهارات كلاً من إدارة المعرفة والتفكير التأملي في نفس الوقت فهو يقوم بالحصول على المعرفة من موقع الويب الذي قدمته الباحثة لموضوعات المقرر ثم تقييمها وتخزينها بطريقة منظمة مما ساعده على التركيز والتخطيط وتنظيم الأفكار بشكل يسمح بتدفقها وتنمية التفكير غير الخطي مما ساعد على ربط المعلومات الجديدة بما لديه من خبرات سابقة ثم عرضها في إطار تنظيمي جديد يربط بينها داخل بنيته المعرفية مما جعل التعلم لديه

ذا معني، كذلك ساعدت علي وجود حوار بصري بين المتعلم وأقرانه وبين المتعلم والمعلم وأصبح لديه الفرصة في البحث والاستقصاء مما يعني أن إنتاجه لخرائط المعرفة الرقمية أسهم في تنمية قدرات المتعلم العليا والذي يعد التفكير التأملي جزءاً أساسياً منها.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Xie, Y.& Sharma, P. (٢٠١١) التي أوضحت أن التفكير التأملي يمكن أن يساعد المتعلم في إعادة تنظيم الأفكار في سياق التعلم ذو المعني وتكامل المعرفة واستخدمت خرائط المعرفة الرقمية من خلال المدونات كأداة لتعزيز التعلم التأملي فيقدم المتعلم كأحد موضوعات التعلم في شكل خريطة معرفة رقمية وأوضحت النتائج خرائط المعرفة الرقمية أظهرت لإدارة وتكامل للمعرفة حول موضوعات التعلم.

#### • التوصيات والمقترحات:

بناءً علي ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

« استخدام خرائط المعرفة الرقمية في تقديم الموضوعات التعليمية المختلفة لمختلف الفئات.

« إنتاج الطالب لخرائط المعرفة الرقمية كأحد مخرجات مشروع التخرج في الفرقة الرابعة.

« دراسة أثر خرائط المعرفة الرقمية علي مهارات ما وراء المعرفة.

« دراسة أثر خرائط المعرفة الرقمية علي الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التعلم.

« دراسة أثر خرائط المعرفة الرقمية علي السرعة الإدراكية.

« دراسة علاقة خرائط المعرفة الرقمية بأساليب وأنماط التعلم.

« دراسة علاقة خرائط المعرفة الرقمية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي المتعلم.

« دراسة فاعلية خرائط المعرفة الرقمية في تنمية مهارات التفكير التشعبي.

#### • المراجع :

- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

- أسماء عاطف أبو بشير (٢٠١٢). "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدي طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- أسية صالح العوي (٢٠١١). "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تحصيل قواعد اللغة الانجليزية لطالبات الصف الثاني الثانوي"، رسالة ماجستير، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

- آلاء عبد العظيم العبدلة (٢٠١٣). "أثر توظيف القبعات الست في التفكير في تدريس العلوم علي مستوي التحصيل والتفكير التأملي لدي طالبات الصف العاشر بمحافظة خان يونس"، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين .
- أمل عبد السلام الخليلي(٢٠٠٥). "الطفل ومهارات التفكير" عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .
- أمينة محمد الجندي (١٩٩٩). "أثر التفاعل بين استراتيجيات خرائط المفاهيم ومستوي الذكاء في التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدي تلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، أبو سلطان.
- انتصار خليل عشا، وآمال نجاتي عياش(٢٠١٣). أثر استراتيجيات العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدي طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث في الأردن، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية (٤٠) ٤.
- جيهان العمالي (٢٠٠٩) "أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة علي تنمية التفكير التأملي لدي طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس"، رسالة ماجستير ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- شاكر عبد الحميد وآخرون (٢٠٠٥). تربية التفكير – مقدمة عربية في مهارات التفكير، ١، دار القلم: الامارات العربية المتحدة .
- حنان أبو السكران (٢٠٠٦). "أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر علي تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدي طلبة الصف السادس"، رسالة ماجستير، كلية البنات ، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى بغزة .فلسطين .
- خليل يوسف الخليلي وآخرون(١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي، دار القلم.
- خولة عبد الجواد(٢٠١٣). "أثر إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات علي التأهيل المحاسبي: دراسة ميدانية علي الشركات المدرة في بورصة فلسطين للأوراق المالية"، رسالة ماجستير ، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- زياد الفار(٢٠١١). "مدي فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest في تدريس الجغرافيا علي مستوي التفكير التأملي والتحصيل لدي تلاميذ الصف الثامن الأساسي"، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة .
- عبد العزيز جميل القطراوي(٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدي طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية.
- عبد الله المدلل (٢٠١٢). "تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات الحكومية الفلسطينية وأثرها علي مستوي الأداء: دراسة تطبيقية علي مؤسسة رئاسة مجلس الوزراء"، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عزو عفانة ، فتحية اللولو(٢٠٠٢) "مستوي مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدي طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة"، مجلة التربية العلمية ، المجلد (٤)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٢، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠٧). "تعليم التفكير في برامج التربية العلمية"، المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية العلمية إلى أين؟، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسماعيلية، ٣٢٥ - ٣٢٦
- عماد كشكو (٢٠٠٥). برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي في العلوم لدي طلبة الصف التاسع الأساسي بمدينة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين .
- فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء العرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى ، مجلة التربية العلمية، المجلد (٨) ، العدد (٤)
- فراس عودة (٢٠١٠). واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية وسبل تدعيمها، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية.
- مبارك بوعشة، ليليا بن منصور (٢٠١٢). إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الدولي عولمة الإدارة في عصر المعرفة، كلية ادارة الاعمال، جامعة الجنان، لبنان.
- مجدي عبد العزيز ابراهيم (٢٠٠٥) التفكير من منظور تربوي: تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه ، القاهرة: عالم الكتب .
- محسن علي عطية (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان: دار صنعاء .
- محمد كمال عفيفي (٢٠١٤) نمطا استخدام خرائط المفاهيم الرقمية التفاعلية (الخبير والمتعلم) في تطوير محتوى التعلم الالكتروني في ضوء نظريتي التعلم ذو المعني والتعلم البنائي واثرها علي تحصيل طلاب كلية التربية وتنمية مهارات إنتاجهم واستخدامهم لهذه الخرائط، تكنولوجيا التعليم... سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٢٤ (٢).
- نضال الزطمة (٢٠١١). إدارة المعرفة وأثرها علي تميز الأداء: دراسة تطبيقية علي الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العامة في قطاع غزة، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية.
- هدي محمد بابطين (٢٠١٢). " فاعلية خرائط العقل في تدريس العلوم علي تنمية التحصيل والتفكير الابداعي لدي تلميذات الصف الاول متوسط بمدينة مكة المكرمة " . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٤ (١).
- يسري بدر (٢٠١٠). تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم لإدارة المعرفة، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية.
- AbuSeileek, A. F. (2012). The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners' achievement in communication skills. Computers & Education, 58 (1), 231-239.
- Adam, A., & Mowers, H. (2007). Get inside their heads with mind mapping. School library journal, 53(3), 24.

- Akinoglu, O. & Yasar, Z. (2007). The effects of note taking in science education through the mind mapping technique on students' attitudes, academic achievement and concept learning. *Journal of Baltic Science Education*, 6 (3), 34-43.
- Al-Diban, S., & Ifenthaler, D. (2011). Comparison of two analysis approaches for measuring externalized mental models: Implications for diagnostics and applications. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 16–30
- Anderson, J. (2004). *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: Worth Publishers.
- Anderson-Inman, L., & Ditson, L. (1999). Computer-based concept mapping: A tool for negotiating meaning. *Learning and Leading with Technology*, 26 (8), 6–13. April, 2008, from <http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf>
- Artail, H.A. (2006). Application of KM measures to the impact of a specialized groupware system on corporate productivity and operations. *Information & Management*, 43(4), 551–564.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Hole, Rinehart and Winston.
- Award, E. M., & Ghaziri, H. M. (2004). *Knowledge management*. Upper Saddle River, NJ: Perason Education/Prentice Hall.
- Azma, F., Mostafapour, M. (2011). Identify knowledge management and organiziational learning indicators and relation with creativity, *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 30, 2249-2252.
- Baer, J. (2003). Grouping and achievement in cooperative learning. *College Teaching*, 51 (4), 169–174.
- British Library & JISC (2008). Information behavior of the researcher of the future. A ciber briefing paper, 11 January 2008. Retrieved on 7
- Bryson, J., Ackermann, F., Eden, C., & Finn, C. B. (2004). *Visible thinking: Unlocking causal mapping for practical business results*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Budd, W. (2004). Mind maps as classroom exercises. *The Journal of Economic Education*, 35(1), 35. doi:10.3200/JECE.35.1.35-46.

- Bunting, C., Coll, R. & Campbell, A. (2004). Introductory biology courses at university: Gaps between lecturer assumptions and student reality.
- Bunting, C., Coll, R. & Campbell, A. (2006) Students views of concept mapping use in introductory tertiary biology classes. International Journal of Science and Mathematics Education, 4(4), 641-668.
- Buzan, B., & Buzan, T. (2000). The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential. New York, NY: Plume.
- Buzan, T. & Buzan, B. (1993). The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential. New York, Penguin Group.
- Campbell, K. L. I., Garforth, C., Heffernan, C., Morton, J., Paterson, R., Rymer, C., et al. (2006). Smallstock in development [CD]. Kent: Natural Resources International Ltd.
- Cañas, A. J., Hill, R., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Eskridge, T., et al. (2004). CmapTools: A knowledge modeling and sharing environment. In
- Cano J. L., Lidon I., Rebollar R., Roman P. & Saenz M. J. (2006), Student Groups Solving Real-life Projects A Case Study of Experiential Learning, Int. J. Eng. Ed., (22)6, Dublin, pp. 1252-1260.
- Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, S. F. (2001). Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aid. Journal of Computer Assisted Learning, 17(1), 21–33.
- Chang, C. et al., (2013). Using e-portfolios to facilitate university students' knowledge management performance: E-portfolio vs. non-portfolio, Computers & Education 69, 216–224.
- Chen, J. (2008). The use of mind mapping in concept design. IEEE. Available at: <http://ieeexplore.ieee.org.www.bibproxy.du.se/stampPDF/getPDF.jsp?tp=&arnumber=04730739&isnumber=4730505?tag=1>
- Chen, R., & Huang, L. (2010). User Acceptance of Mobile Knowledge Management Learning System: Design and Analysis. Educational Technology & Society, 13 (3), 70–77.
- Chiu, C. M., Hsu, M. H., & Wang, T. G. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: an integration of

social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems*, 42(3), 1872–1888.

- Chiu, H., Huang, C., & Chang, T. (2000). The evaluation and influence of interaction in network supported collaborative concept mapping. *Computer & Education*, 34, 17–25.
- Coutinho, C. & Bottentuit Junior, J. (2008). Using concept maps with postgraduate teachers in a web-based environment: an exploratory study. In *Proceedings of the Workshop on Cognition and the Web: Information Processing, Comprehension and Learning* (pp. 139-145). Granada.
- Daley, B. (2002). Facilitating Learning with Adult Students through Concept Mapping. *Journal of Continuing Higher Education*, 50(1), 21-33.
- Dansereau, D. F. (2005). Node-link mapping principles for visualizing knowledge and information. In S. O. Tergan & T. Keller (Eds.), *Knowledge visualization and information visualization: Searching for synergies*(pp. 61-81). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Darrow S. (2009) *Connectivism Learning Theory: Instructional Tools for College Courses*, Masters Degree in Education, Western Connecticut State University. doi:10.1007/s11423-009-9119-8.
- Dorsey, P. (2000). *Personal Knowledge Management: educational framework for global business*. Tabor School of Business, Millikin University. from [http://www.millikin.edu/pkm/pkm\\_istanbul.html](http://www.millikin.edu/pkm/pkm_istanbul.html)
- Downes, S (2007). Msg. 30, Re: What Connectivism Is. *Connectivism Conference: University of Manitoba*. Message posted to <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>
- Erdogan, Y. (2008). Paper-based and computer-based concept mappings: the effects on computer achievement, computer anxiety and computer attitude. *British Journal of Educational Technology*, 40 (5), 821-836.
- Esiobu, G., & Soyibo, K. (1995). Effects of concept and vee mapping under three learning modes on students; cognitive achievement in ecology and genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(9), 971–995.

- Faris, A. O. (2009). The Impact of Homogeneous vs. Heterogeneous Collaborative Learning Groups in Multicultural Classes on the Achievement and Attitudes of Nine Graders towards Learning Science. Online Submission .
- Farrand, P., Fearzana, H., & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the „mind map study technique. Medical Education. 36, 426–431.
- Girwidz, R., Rubitzko, T., Schaal, S. & Bogner, F.-X. (2006) Theoretical concepts for using multimedia in science education. Science Education International, 17(2), 77-93.
- Gurlitt, J., & Renkl, A. (2010). Prior knowledge activation: How different concept mapping tasks lead to substantial differences in cognitive processes, learning outcomes, and perceived self-efficacy. Instructional Science, 38, 417–433. doi:10.1007/s11251-008-9090-5.
- Hanewald, R. (2012). Cultivating Life-Long Learning Skills in Undergraduate Students through the Collaborative Creation of Digital Knowledge Maps, procedia social and behavioral sciences 69, 847-8531.
- Hwang, G.-J., Shi, Y.-R., & Chu, H.-C. (2011). A concept map approach to developing collaborative Mindtools for context-aware ubiquitous learning. British Journal of Educational Technology, 42, 778–789.
- Hilbert, T. S., & Renkl, A. (2008). Concept mapping as a follow-up strategy to learning from texts: What characterizes good and poor mappers? Instructional Science, 36, 53–73.
- Horton, B., MacConney, A., Gallo, M., Woods, L., Senn, J., & Hamelin, D. (1993). An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. Science Education, 77, 95–111.
- Hsiao, C. C., & Hu, M. C. (2007). A study for multi-level analysis of adult education workers' knowledge management abilities: an application of hierarchical linear model. Educational Review, 29, 1–36. [http://www.elearnspace.org/Knowing\\_Knowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/Knowing_Knowledge_LowRes.pdf)
- Ifenthaler, D. (2010a). Relational, structural, and semantic analysis of graphical representations and concept maps. Educational Technology Research and Development, 58(1), 81–97. doi:10.1007/s11423-008-9087-4.

- Ifenthaler, D. (2010). Relational, structural, and semantic analysis of graphical representations and concept maps. *Educational Technology Research and Development*, 58(1), 81–97. doi:10.1007/s11423-008-9087-4
- Ifenthaler, D., & Hanewald, R. (2014). *Digital knowledge maps in higher education. Technology-enhanced support for teachers and learners*. New York: Springer.
- Ifenthaler, D., Masduki, I., & Seel, N. M. (2011). The mystery of cognitive structure and how we can detect it. Tracking the development of cognitive structures over time. *Instructional Science*, 39(1), 41–61. doi:10.1007/s11251-009-9097-6.
- Ifenthaler, D., & Pirnay-Dummer, P. (2013). Model-based tools for knowledge assessment. In J. M.
- Ifenthaler, D., Masduki, I., & Seel, M. (2011). *Instructional Science*, Vol. 39, pp 41-61.
- Ifenthaler, D., Pirnay-Dummer ,P., & Seel, M. (2012). Knowledge representation. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (Vol. 11, pp. 1689–1692). New York, NY: Springer.
- Islam, M.S et al., (2011). Adopting Knowledge Management in an E-Learning System: Insights and Views of KM and EL Research Scholars, *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3 (3), 375- 398.
- Jebili, I. (2013). The impact of digital mind maps on science achievements among sixth grade students in Saudi Arabia, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 103, 1078- 1087
- Jing, et al. (2012). The design of students- oriented personal knowledge management system, *Physics Procedia*, 24, 2310-2313.
- Jonassen, D. H., & Cho, Y. H. (2008). Externalizing mental models with mindtools. In D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer, & J. M. Spector (Eds.), *Understanding models for learning and instruction. Essays in honor of Norbert M. Seel* (pp. 145–160). New York, NY: Springer.
- Karakuyu, Y. (2010). The effect of concept mapping on attitudes and achievement in a physics course, *international Journal of Physical Sciences*, 5(6), 724-737, Available online at <http://www.academicjournals.org/1Jps>

- Kaspbasi, M.C.(2014). Knowledge management integrated web based course tutoring system, Procedia, Social and Behavioral Sciences, 116, 3709-3715.
- Katz, I. R., & Macklin, A. S. (2007). Information and communication technology (ICT) literacy: Integration and assessment in higher education. Journal of Systematics, Cybernetics and informatics, 5 (4),50-55 Available at: <http://www.iiisci.org/Journal/SCI/Abstract.asp?var=&id=P890541>
- Kinchin, I. (2009). A Knowledge Structures Perspective on the Scholarship of Teaching & Learning. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 3(2).
- Kop, R., Hill, A. (2008): Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL), 9(3), 1-13.
- Kvavik, R. B. (2005). Convenience, communications and control: How students use technology. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds), Educating
- Kwon, S. Y., & Cifuentes, L. (2009). The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively-constructed computer-based concept maps. Computers and Education, 52, 365–375.
- Lachner, A., & Nückles, M. (2014).Using digital knowledge maps for supporting tutors giving effective explanations. In D. Ifenthaler, & R. Hanewald (Eds.), Digital knowledge maps in higher education - Technology enhanced support for teachers and learners. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lee, K. C., Lee, S., & Kang, I. W. (2005). KMPI: measuring knowledge management performance. Information & Management , 42(3), 469–482.
- Liang, T. P., Ouyang, Y. C., & Hsu, R. C. (2005). Factors affecting the adoption of knowledge management. Journal of Information Management, 12(3), 1–38.
- Liao, S. H., Fei, W. C., & Chou, C. W. (2008). A study on the relationships among knowledge acquisition, knowledge transfer and innovation capability. Journal of Technology Management, 13(1), 101–134.

- Liebowitz, J. (2012). Knowledge management handbook: Collaboration and social networking. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Liu, P. L. (2010). Computer-assisted concept maps on English reading and summary writing . Taipei: Crane.
- Ma, W. (2011). The university students personal knowledge management strategy study. Paper presented at the International Conference on management and service science. Qujing, China.
- Mandl, H., & Fisher, F.(2000).Wissen sichtbar machen—Wissens management mit Mapping-Techniken.Gttingen: Hogrefe.
- Mattar, J. (2010): Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active, Situated, Authentic, Experiential, and Anchored Learning, Educational Technology & Society, 7(4), 193-200.
- McGriff, S. (2007). Instructional systems program. Pennsylvania State University, 62(2), 8-25.
- Merriam, S. & Cafarelle, R. (1999). Learning in Adulthood. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzes, J., Wandersee, J. & Novak, J. (2005). Teaching Science for Understanding:A Human Constructivist View. ORT: Elsevier.
- Mirzaei, F.& Phang, F.(2013).The importance of reflective thinking skills for Physics teachers. 2nd international seminar on Quality and affordable Education (ISQAE2013).
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. Review of Educational Research, 76(3), 413-448.
- Neumann, A., Graeber, W., & Tergan, S.-O. (2005). Visualizing ideas and information in a resource-based learning environment: The case of
- Ng, W., & Hanewald, R. (2010). Concept maps as a tool for promoting online collaborative learning in virtual teams with pre-service teachers. In R. Marriott & P. Torres (Eds.), Handbook of research on collaborative learning using concept mapping (pp. 81–99). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Nirmala T., Shakuntala B.(2012). Attitude of students on concept mapping- an innovative teaching learning strategy, NUJHS (2), 4, ISSN 2249-7110.

- Norris D., Mason J., Lefrere P. (2003). Transforming e-Knowledge - A Revolution in the Sharing of Knowledge. Society for College and University Planning Ann Arbor. Michigan.
- Novak, J. & Cañas, A. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. Technical Report IHMC CmapTools, Florida Institute for Human and Machine Cognition. From <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>, retrieved 08.11.2009
- Novak, J. D. (1998). Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC C-map Tools. Florida Institute for Human and machine Cognition, Pensacola Fl, 32502 Retrieved March 1, 2008, from <http://cmap.ihmc.us/>
- Novak, J.D. (1991). Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike. The Science Teacher, 58(7), 45-49.
- Nückles, M., Gurlitt, J., Pabst, T., & Renkl, A. (2004). Mind maps und concept maps. Visualisieren—Organisieren—Kommunizieren. München: DTV.
- O’Conner, M. (2002). Personal Knowledge Management (PKM). Millikin University Report. Retrieved on 7 April, 2008, from <http://www.millikin.edu/Webmaster/pkm/>
- Oosterlinck, A. (2013). Knowledge management in post-secondary education: Universities. Retrieved on <http://www.oecd.org/innovation/research/2074921.pdf>
- Petrides, A.L., Nodine, R.T. (2003), Knowledge management in education: defining the landscape, The institution for the study of knowledge management in education Press, USA.
- Pettenati, M.C., Cigognini, M.E., Mangione, G.R. & Guerin, E. (2007). Use of Social software for knowledge construction and management in formal online learning. Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE), 8(3).
- Pirnay-Dummer, P., Ifenthaler, D., & Spector, J. M. (2010). Highly integrated model assessment technology and tools.

- Educational Technology Research and Development, 58(1), 3–18. doi:10.1007/s11423-009-9119-8.
- Plessis, T., & Toit, A. S. A. (2006). Knowledge management and legal practice. *International Journal of Information Management*, 26(5), 360–371.
  - Riley, N. R. & Ahlberg, M. (2004). Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 244-256.
  - Schaal, S.(2010). Cognitive and motivational effects of digital concept maps in pre-service science teacher training, *procedia social and behavioral sciences* 2, 460-647.
  - Schaal, S; Bogner, F.X. and Girwidz, R. (2010). Concept Mapping Assessment of Media Assisted Learning in Interdisciplinary Science Education. *Research in Science Education*,40(3),339-352
  - Sen, H.(2013). Reflective thinking skills of primary school students based on problem solving ability. *International Journal of academic research part b*; 41-48. DOI:10.781312075-4124. 24315-5/B.6.
  - Siemens, G. (2006). *Learning in Synch with Life: New Models, New Processes*. Google 2006 Training Summit: Learning in Synch with Life, from: <http://sandra-sandradykes.blogspot.com/>
  - Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu Enterprises, Inc. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Knowing Knowledge LowRes.pdf>
  - Siemens, G. (2008). About: Description of connectivism. *Connectivism: A learning theory for today's learner* <http://www.connectivism.ca/about.html>
  - Sigler, E. & Saam, J. (2006). Teacher Candidates' Conceptual Understanding. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 118-126.
  - Solomon , G ( 1984 ) “The analysis of concept to abstract classroom instructional” *Journal of Research & Development In Education* , (8) , 261 – 278
  - Sorrentino, F., & Paganelli, F. (2006). *L'intelligenza distribuita. Ambient Intelligence: il futuro delle tecnologie invisibili*. Trento, Italy: Erickson.

- Stevens, R. E., & Slavin, R. E. (1995). The cooperation elementary school: Effects on students achievement, attitudes and social relations. American Education Research Journal, 32 , 321–351.
- Tergan ,S.(2008). Knowledge and information visualization, digital concept maps for managing knowledge and information, (3426), Computer Science, 185-204
- Watthananon, J. & Mingkhwan, A.(2012). Optimizing Knowledge Management using Knowledge Map, Procedia Engineering (32), 1169-1177.
- Xie, Y. & Sharma, P. (2011).Exploring evidence of reflective thinking in student artifacts of blogging- mapping tool: a design-based research approach. Instructional science. 39: 695-719
- Zeki, S. 1993. A Vision of the Brain. Blackwell, Oxford.
- Zhen, L., Song, H., He, J. (2012). Recommender systems for personal knowledge management in collaborative environments, Expert systems with Applications, 39, 12536- 12542.
- 10th international conference on knowledge management, Antalya, Turkey, (24-26 November)
- 6th international Conference on concept mapping (2014).Santos, Brazil (Sep 2014)
- 23rd conference on information and knowledge management, Shanghai, China, (3-7 novemer





## البحث السابع :

أثر إستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية

### إعداد :

د / الخامسة صالح سليمان العويد  
عضو هيئة التدريس في كلية التربية جامعة حائل  
المملكة العربية السعودية

## ” أثر إستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية ”

د/ الخامسة، صالح سليمان العويد

### • الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر إستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقامت بإعداد مادة تعليمية وبناء أداة لأغراض الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٧هـ). وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمستوى الاستيعاب الحرفي في جميع المهارات الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر كان كبيراً. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في الاختبار البعدي لمستوى الاستيعاب الاستنتاجي في جميع المهارات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر كان كبيراً في معظم المهارات عدا مهارة استنتاج العبرة والفائدة من النص حيث كان حجم الأثر فيها متوسطاً. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في جميع المهارات الخاصة بالمستوى النقدي وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر كان كبيراً في مهارة إصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب للتعامل مع مشكلة ما وفي مهارة الاستيعاب النقدي ككل بينما كان حجم الأثر متوسطاً في المهارات الأخرى. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: تشجيع المعلمات على استخدام استراتيجية "تنال القمر" في تدريس مقررات اللغة العربية، تضمين أدلة المعلمين في المناهج الدراسية مثل هذه الاستراتيجية، الاهتمام بتنمية مستويات الاستيعاب القرائي لدى تلميذات المراحل المتعددة عامة والمرحلة المتوسطة خاصة، الحرص على تطبيق استراتيجية "تنال القمر" في مقررات تعليمية أخرى غير مقرر اللغة العربية، القيام بمسابقات بين التلميذات في سرعة القراءة وفهم المقروء وتوزيع الجوائز على الفائزات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية "تنال القمر"، الاستيعاب القرائي

### *The Effect of (POSSE) Strategy on Development of Reading Cognition Skills for Female Students of First Mid-Grade in Hail, KSA*

#### Abstract :

The current studies aim to exclude the effect of EORSV Moon strategy on development of reading cognition skills for female students of first mid-grade in Hail, Kingdom of Saudi Arabia. The researcher used quasi-experimental approach, she prepared educational subject and established research equipment, the sample of the study consisted of (60) female students of first-mid grade, registered in the first semester of 1437 Hijri. The study results showed that there are statistical significant differences between the grades of the female students of the experimental and control groups, in the dimensional test of the literal cognition level in all sub-skills for the

*beneficent of the experimental group. And also there are statistical significant differences between them in the dimensional test of the concluded cognition level in all levels for the beneficent of the experimental group, and the impact was great in most of skills except the skill of the lesson and benefit conclusion of the text, was moderate. And the results show that there are statistical significant differences between them in the level of all skills of criticism for the beneficent of the experimental group, and the impact on judge skill upon the author's solutions for dealing with a problem and the critical cognition skill was great, while it was moderate on other skills. The study has some recommendations; the most important are; encouraging the female teachers to use the EORSV Moon strategy in teaching the Arabic language curriculums. The teachers' guidance of educational curriculums shall include this strategy. And to take care of improving the reading cognition level for all female students of different grades, to apply this strategy in other educational curriculums, and to establish competitions between female students in the rate of reading, its correctness and understanding it.*

**Key words: EORSV Moon strategy, the reading cognition**

#### • المقدمة :

الإنسان في عصرنا الحالي يعيش تطوراً مذهلاً في شتى العلوم، وقد حظيت اللغة ومجال التربية والتعليم بنصيب وافر من هذا التقدم والتطور.

ومما هو متفق عليه أن اللغة منظومة مترابطة تؤثر وتتأثر في تعليم وتعلم المواد الدراسية وهي أداة المعلم في التفكير والتواصل مع المجتمع، وعلى هذا الأساس فإن نمو الفرد يرتبط بنمو لغته، واللغة في كونها صوتية يحتل الشكل المكتوب منها المرتبة التالية من حيث الوجود وهي تحمل المعاني والرموز، تحمل هذه المعاني؛ ليعرفها كل من المتكلم والسامع والقارئ، وبدون اللغة يصبح الاتصال صعباً. (الشخريتي، ٢٠٠٩)

وتعليم اللغة يهدف إلى تزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية من خلال فنون اللغة المختلفة: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، والقراءة من أهم الوظائف التي يعبر بها التلميذ عن أفكاره ويقراً أفكار غيره، ووقوع التلميذ في الأخطاء القرائية قد يتأتى من إخفاقه في عملية الفهم القرائي.

ويتفق أهل التربية على أهمية غرس حب القراءة في نفوس التلاميذ، وتربيتهم على حبها حتى تصبح لديهم عادة يمارسونها، ويستمتعون بها، لأن كثيراً من البحوث التربوية أكدت أن هناك أخطاء قرائية يقع فيها التلميذ تعزى إلى عدم وضوح الفكرة لديه، وعدم فهم المقروء؛ لذلك تعتبر القراءة بشكل صحيح من أهم العناصر التي لا غنى عنها لنقل الأفكار والتعبير عنها. (الشيخ، ٢٠٠١)

وتتضمن القراءة كمهارة لغوية ثلاث مهارات رئيسية مترابطة كلها ضرورية في جميع المراحل الدراسية، وهي مهارات متصلة لا منفصلة ومن الضروري العمل على تنميتها، وهي مهارة التعرف، والنطق، والفهم (مصطفى، ٢٠١١)

ولما كانت القراءة مفتاحاً للعلوم وأحد المصادر المهمة للمعلومات فلا يستطيع الإنسان أن يعرف هذه العلوم إلا إذا كان يجيد القراءة، ونعني بإجادة القراءة قراءة الفهم والاستيعاب، والتحليل والتحقق والتدبر، وقد وجد أن الطالب الذي يتفوق في القراءة وفهم المقروء غالباً ما يكون متفوقاً في المواد الأخرى.

ويعد الاستيعاب القرائي أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم هم العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى. (موسى، ٢٠٠١)

ويجب ألا نغفل أهمية أن يختار المعلمون أكثر طرق التدريس واستراتيجياته فاعلية وتأثير لكي يشجع تلاميذه على القراءة، لأن التلميذ حينما يفهم ما يقرأ ينمي لديه الاستمرار والرغبة في قراءة كل جديد لأنه يستوعب ما يقرأ وبالتالي يتعلم مما يقرأ، وقد ركزت اتجاهات التدريس الحديثة على تطوير استراتيجيات لاستيعاب المقروء، وقد سئل المفكر فولتير عن سيقود العالم فأجاب: الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون. (الوحيدى، ٢٠٠٦)

وفي هذا الاتجاه أشارت بعض الدراسات إلى واحدة من الاستراتيجيات التدريسية التي تحقق هذا الهدف وهي إستراتيجية تنال القمر (POSSE) والتي تعد إستراتيجية حديثة في المجال التربوي، وتتكون هذه الإستراتيجية من خمس خطوات: تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم، من هذه الخطوات تشكل اسم الإستراتيجية وهي من مجموع الحروف في كل خطوة من خطوات الإستراتيجية.

ونتيجة للضعف في مهارات الاستيعاب القرائي وفي ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تحث على الانتقال من التعليم إلى التعلم، وجعل المعلم مشرفاً وموجهاً، وجعل التعلم مسئولية الطالب. كان على الباحثين وواضعي المناهج البحث عن استراتيجيات تعلم حديثة توظف في المواقف التدريسية؛ لذلك وقع اختيار الباحثة على إستراتيجية تنال القمر التي يمكن أن تسهم في علاج هذا الضعف لدى الطلبة.

#### • مشكلة الدراسة وأسئلتها :

وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- « ما أثر التدريس بإستراتيجية "تنال القمر" على تنمية الاستيعاب القرائي بمهارة الاستيعاب الحر في لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟
- « ما أثر التدريس بإستراتيجية "تنال القمر" على تنمية الاستيعاب القرائي بمهارة الاستيعاب الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟
- « ما أثر التدريس بإستراتيجية "تنال القمر" على تنمية الاستيعاب القرائي بمهارة الاستيعاب النقدي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

#### • فروض الدراسة :

- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارة الاستيعاب الحر في الاختبار البعدي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي في الاختبار البعدي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارة الاستيعاب النقدي في الاختبار البعدي.

#### • هدف الدراسة وأهميتها :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها قد:

- « تفيد القائمين على التطوير والتخطيط التربوي؛ وذلك بتحديد استراتيجيات تدريس حديثة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي في منهج اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة خاصة وطالبات المراحل المختلفة عامة.
- « تساعد نتائجها المعلمين في معالجة الضعف لدى الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي من خلال إستراتيجية حديثة كإستراتيجية "تنال القمر".
- « تحاول هذه الدراسة تجريب إستراتيجية حديثة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وهي إستراتيجية تنال القمر التي تتماشى مع النظرة الحديثة للمناهج المطورة والتي تعتمد على الطالب في الوصول إلى المعلومة.
- « المشرفات التربويات والمعلمات في تفعيل إستراتيجية "تنال القمر" داخل الحصص الصفية ومتابعة ذلك.

« الباحثين وطلبة الدراسات العليا؛ للإثراء الأبحاث والدراسات العلمية في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة في مناهج اللغة العربية في كافة المراحل الدراسية.

#### • مصطلحات الدراسة :

#### • إستراتيجية "تنال القمر :

مجموعة من الخطوات التي يقوم بها الطالب بشكل متتابع ومنظم، ويتوجيه وإشراف من المعلم؛ لاستيعاب النص في كتاب لغتي الخالدة.

وتعرف الباحثة إستراتيجية "تنال القمر" في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة الإجراءات التي تقوم بها طالبة الصف الأول المتوسط بإشراف من المعلمة، وتتكون من عدة خطوات هي: (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم)، هدفها استيعاب النص المقروء واسترجاعه وتلخيصه، وجاءت تسميتها من الحروف الأولى لخطواتها.

#### • الاستيعاب القرائي:

هو العملية التي يتم فيها التفاعل بين القارئ والمقروء، وتتطلب من القارئ القدرة على فهم معنى النص المقروء، والذي يضم مستويات الاستيعاب الثلاثة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي). وتم قياسه من خلال اختبار أعدته الباحثة، يتضمن مهارات الاستيعاب القرائي المقصودة.

وتعرف الباحثة الاستيعاب القرائي إجرائياً بأنه: إجمالي الدرجة التي تحصل عليها طالبة في الاستبانة المكونة من (٣٠) فقرة موزعة إلى ثلاثة مستويات وهي: الاستيعاب الحرفي، الاستيعاب الاستنتاجي، والاستيعاب النقدي؛ وستراوح الدرجة ما بين (٣٠ - ١٢٠) درجة.

#### • محددات الدراسة :

« اقتصرته هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧هـ في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

« ترتبط عملية تعميم نتائج الدراسة، وتفسيرها بدرجة صلاحية الأدوات، وثباتها.

#### • الدراسات السابقة :

قسمت الباحثة الدراسات السابقة إلى محورين تم ذكر الدراسات فيها من الأحدث للأقدم وهما :

#### • المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجية تنال القمر.

أجرى المخزومي والبطاينة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طالبة المرحلة

الأساسية بالأردن. ولتحقيق هذا الهدف اتبع المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من ( 69 ) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساس، شعبتان للإناث؛ الأولى ضابطة وعددها ( 18 ) طالبة، والثانية تجريبية وعددها ( 14 ) طالبة، وشعبتان للذكور؛ الأولى ضابطة وعددها ( 17 ) طالبا، والثانية تجريبية وعددها ( 20 ) طالبا، بحيث درست الشعبتان الضابطتان ( ذكور وإناثا ) وفق الطريقة الاعتيادية، بينما درست الشعبتان التجريبيتان ( ذكور وإناثا ) وفق إستراتيجية تنال القمر. كما قام الباحثان بتصميم أدوات الدراسة المتمثلة في (اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التعبير الكتابي) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر إستراتيجية تنال القمر، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالإستراتيجية المقترحة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، وهذا التفاعل بين إستراتيجية التدريس على اختبار الاستيعاب القرائي كان لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ولصالح الذكور عند المجموعة الضابطة.

كما أجرى العلميات (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة إلى أثر إستراتيجية تنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساس، حيث تكونت عينة الدراسة من 100 طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساس، موزعين على أربع شعب وزعت عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار للتفكير الاستدلالي). أظهرت الدراسة العديد من النتائج وكان أهمها؛ تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية تنال القمر في اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التفكير الاستدلالي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة تعزى لأثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس.

كما وأجرى كل من رافائيل وجونستون وهايفيلد وبرايمر وجورج (Raphael, Johnston, Highfield, Pentzien, Brimmer & George 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استراتيجية "تنال القمر" في مقدرة الطلبة في الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم. أجريت هذه الدراسة على مجموعة من مدارس أوكلاند (Okland) الأمريكية. واستخدمت الدراسة أسلوب الاستبانة والملاحظة من خلال النشاطات الصفية. أظهرت الدراسة أن استراتيجية "تنال القمر" تساعد الطلبة على استيعاب محتوى النصوص الأدبية يقومون بقراءتها والتفاعل معها لتعزيز التفكير والقراءة لديهم، أما من ناحية النظرية الاجتماعية فهذه النظرية تساعد الطلبة على التفاعل مع بعضهم للاستفادة من افكارهم وآرائهم بشكل أكبر، وبينت الدراسة أهمية الاستراتيجية في زيادة

ثقة الطلبة بأنفسهم، ومساعدتهم على الوصول إلى الأفكار الواردة في النص وكيفية تلخيصها.

كما أجرى أدنيني (Adneniyi,2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن تطوير استيعاب القراءة من خلال استخدام استراتيجية: تنال القمر" في إحدى المدارس النيجيرية، وقد قسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات الطلبة غير المتمكنين من القراءة والاستيعاب، الطلبة المتمكنون من القراءة، ولكن غير المتمكنين من الاستيعاب، الطلبة غير المتمكنين من القراءة والمتمكنين من الاستيعاب وأخيرا الطلبة المتمكنون، واستخدمت الدراسة أسلوب ملاحظة الطلبة. وذلك بإعطائهم تمارين وملاحظات في طريقة حلهم لهذه التمارين. أظهرت النتائج التالية: إن استراتيجية "تنال القمر" تمكن الطالب القارئ من استيعاب النصوص القرائية، وتزيد من معرفته للمفردات الجديدة، وتساعد في نمو قدراته العقلية، والتنبؤ بما سيحدث لاحقا مما يجعل الطالب قادرا على مواجهة المشكلات التي تواجهه في النص والعمل على حلها. كما يستطيع الطالب تنمية معرفته من خلال أقرانه في الصف .

كما أجرى انجيليرت - وماناج (Englert & Manage 1992) دراسة في ولاية متسغن الأمريكية كان الهدف منها جعل الطلبة أكثر قدرة على الاعتماد على أنفسهم في فهم النصوص القرائية باستخدام استراتيجية تنال القمر، وكانت هذه الاستراتيجية تركز على التعلم شبه التبادلي، وإثارة قدرة الطلبة على استحضار المعرفة السابقة، والتنبؤ بما يحتويه النص القرائي، وتلخيص الأفكار الرئيسية وزيادة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجيات الفهم، كما دلت نتائج أيضا أنه كلما استطاع المعلم زيادة قدرة الطلبة من السيطرة على تطوير استراتيجية الفهم وممارسته كلما زادت قدرته على استيعاب النص.

#### • المحور الثاني: دراسات تناولت الاستيعاب القرائي ومستوياته.

أجرى الغلبان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة من تلميذات الصف الرابع الأساس وبلغ عددهن (103) (تلميذة)، تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى بلغ عددها ( 32 ) تلميذة درسن بإستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية بلغ عددها ( 36 ) تلميذة درسن بإستراتيجية لعب الأدوار، بينما استمرت المجموعة الضابطة دراستها وفق الطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، ودليل المعلم في توظيف إستراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين

التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته: الحرّية - الاستنتاجي - النقدي - الإبداعي، ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

كما أجرى الحداد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى استكشاف فاعلية إستراتيجية قائمة على مدخل اللغة لتدريس القراءة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساس. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج التجريبي، حيث تكون عينه الدراسة من ( 123 ) طالبا وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية تكونت من ( 30 ) طالب ا و ( 31 ) طالبة درسوا باستخدام الإستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكلي، والثانية ضابطة تكونت من ( 30 ) ( طالبا و ( 32 ) طالبة درسوا باستخدام الإستراتيجية المعتادة. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعتين في مهارات الاستيعاب القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية، وأن هناك فرقا دالا بين أداء التلامذة والتلميذات في مهارات الاستيعاب القرائي لمصلحة الطالبات.

كما أجرى ابن عدنان (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته: الفهم الحرّية - الفهم الاستنتاجي - الفهم النقدي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد صمم الباحث لذلك الغرض عدد امن الأدوات والمواد البحثية، تمثلت في: قائمة مهارات الفهم القرائي، البرمجية القائمة على الوسائط المتعددة، اختبار مهارات الفهم القرائي. وقد بلغ حجم عينة الدراسة ( 50 ) تلميذ ا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بمدارس منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحدهما تجريبية بلغ عدد أفرادها ( 25 ) تلميذا؛ والأخرى ضابطة وبلغ عددها (٢٥) تلميذ ا. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى زعرب (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والتأملي في دروس القراءة للصف الثالث الأساس، وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي، حيث اختيرت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث من مدرسة ذكور ابن سينا الابتدائية اللاجئيين، بلغ عددها ( 80 ) طالبا، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتم إخضاع المتغير المستقل للتجريب وقياس أثره على المتغير التابع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية: اختبار للتفكير الإبداعي، اختبار للتفكير التأملي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة

الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والتفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى الشهري (٢٠١٢) دراسة هدفت الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة اتبع المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها ( 61 ) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، تم توزيعهم على مجموعتين؛ تجريبية مكونة من ( 31 ) تلميذا، وضابطة مكونة من ( 30 ) تلميذا، فيما تمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، اختبار الفهم القرائي، مقياس الاتجاه نحو القراءة. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمستويات الفهم القرائي كل على حدى المستوى الحرفي - المستوى النقدي - المستوى الاستنتاجي - المستوى الإبداعي - المستوى التذوقي - بعد ضبط الأداء القبلي لصالح المجموعة التجريبية. على الأداء البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أجرى شين (Chen et al.,2010) دراسة هدفت لتطوير نظام تعلم القراءة التعاونية عن طريق الحاسوب المصمم من أجل تحسين الفهم القرائي باللغة الانجليزية ومساعدة المعلمين في تقييم التنور باللغة الانجليزية بدقة. وقام الباحثون باختبار قدرة هذا النظام على تحسين الفهم القرائي بإجراء تجربة لمدة ثلاثة شهور بمشاركة ( 56 ) طالبا من تايوان في المدارس الثانوية وأثناء هذه الدراسة أظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسن دال إحصائيا في متوسطات تحصيل الطلبة على اختبار الفهم القرائي. واستخدمت الدراسة المنهج الكمي والكيفي في تحليل البيانات وذلك من خلال استبانة وزعت على الطلبة لمساعدتهم في الفهم الأفضل لسلوكيات التعلم وقياس درجة رضاهم عن هذا النظام. وأظهرت النتائج عن وجود تحسن واضح في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة يعزى لطريقة التعلم القائم على الحاسوب.

كما أجرى لان وآخرون (Lan et al.,2009) دراسة حاولت تطبيق بيئة تعاونية للفهم القرائي لتعلم اللغة الانجليزية باستخدام أجهزة متنقلة تعتمد على الحاسوب؛ لتعليم الفهم القرائي باللغة الانجليزية، وتقييم أثرها على مهارات تعلم القراءة المبكرة، وسلوكيات التعلم لطلبة المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من ( 52 ) طالبا من الصف الرابع الأساس، بواقع درسين، وكل مجموعة تتكون من ( 26 ) طالبا ( 14 ) طالبا من الذكور و ( 12 ) طالبة من الإناث في مدرسة أساسية في تايبي في تايوان. وتم تطبيق الاختبار على المجموعتين واستخدم الباحث المنهج الكيفي والكمي، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة لتسجيل سلوك تعلم الطلبة أثناء أنشطة التعلم المخصصة. وخلصت الدراسة

إلى أن نظام القراءة المتنقل قلل من الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء التعلم التعاوني وزادت من دافعيتهم للتعلم.

كما أجرى هولنج وورث (Hollingsworth's,2007) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التعلم التعاوني على الفهم القرائي للصفين الأول والثاني الأساس، وتكونت عينة الدراسة من 79 طالباً ومعلمًا، تم تقسيمهم كالتالي، ( 51 ) طالباً و ( 28 ) معلماً للمرحلة الأساسية. وتمثلت أدوات الدراسة في: دراسة مسحية للطلبة، وقائمة بمهارات الفهم القرائي للنصوص الروائية والتفسيرية، واختبار الفرضيات. وقد استخدم الباحث مجموعات التعلم التعاوني والقراءة الموجهة والمسرح المعلم. وأظهرت النتائج أن طريقة التعلم التعاوني أثبتت أنها طريقة قيمة وفاعلة لمساعدة الطلبة لتعلم استراتيجيات الفهم القرائي وتؤدي إلى تفاعل إيجابي بين الطلبة وأقرانهم.

#### • الطريقة والإجراءات:

##### • مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول المتوسط، اللواتي يدرسن في المدارس الحكومية في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية، والمسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧هـ.

##### • أفراد الدراسة:

قامت الباحثة باختيار المدرسة المتوسطة الرابعة عشر في مدينة حائل والتي تحتوي على شعبتين للصف الأول المتوسط - بواقع (٦٠) طالبة موزعات مناصفة على الشعبتين بحيث كونت إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة - بطريقة قصدية؛ للأسباب الآتية :

« تقوم الباحثة بالإشراف على هذه المدرسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧هـ مما يضمن إجراء التجربة بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي تحت الإشراف المباشر للباحثة، مما يعطي مصداقية للنتائج.

« قرب المدرسة من سكن الباحثة، ولاستعداد معلمة الصف للتعاون في تطبيق الدراسة.

« تكافؤ تلميذات الصف الأول المتوسط تقريباً في المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

#### • أداة الدراسة ومادتها :

##### • أولاً: بناء أداة الدراسة :

قامت الباحثة بإعداد اختبار من نوع الاختيار من متعدد (أربعة بدائل واحدة منها صحيحة) لقياس الاستيعاب القرائي في المستويات الثلاثة (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) لدى تلميذات الصف الأول المتوسط في مادة " لغتي الخالدة"، وعدد فقرات الاختبار (٣٠) فقرة وتم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية :

« الاطلاع على الأدب التربوي من كتب متخصصة ، ودراسات وبحوث تربوية ذات صلة بالاستيعاب القرائي .

« الإطلاع على اختبارات الاستيعاب القرائي التي أعدت في الدراسات السابقة  
 « تحديد الهدف من الاختبار : يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى طالبات الصف الأول المتوسط في الاستيعاب القرائي ضمن مستوياته الثلاثة (الحرية والاستنتاجي والنقدي ) المحددة في هذا الاختبار من خلال الإجابة عن فقراته  
 « تحديد المحتوى الذي يشمل الاختبار : يشمل المحتوى الوحدات الآتية من مقرر "لغتي الخالدة" : ( النص الأول : محمد صلى الله عليه وسلم خاتم المرسلين، النص الثاني : وصارت السماء قريية ، النص الثالث : بئر الدمام رقم "٧" ) .

• ثانياً المادة التعليمية:

دليل المعلم: قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم ويحتوي على الخطوات المتسلسلة المرتبة والمتابعة التي تقوم بها المعلمة لتنفيذ الدروس المستهدفة وفق استراتيجية " تنال القمر" وذلك بعد الإطلاع على الأدب التربوي الخاص باستراتيجية " تنال القمر". وقد تضمن دليل المعلم المكونات التالية:

« المقدمة

« التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة

« الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس من الدروس المستهدفة

« التمهيد والوسائل التعليمية المقترحة

« تحديد الخطوات المتبعة في استخدام استراتيجية " تنال القمر"

« أوراق العمل ووسائل التقويم المناسبة

• صدق أداة الدراسة ومادتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة ومادتها قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، لإبداء الرأي فيهما من حيث: "مناسبة المهارة لطالبات الصف الأول المتوسط، ومدى انتماء كل مهارة لمستوى الاستيعاب الذي صنفت فيه، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية، ومدى صحة المادة العلمية التي وردت في الدليل، ومناسبة الاستراتيجية للموضوعات ومدى توافق الزمن المقرر لكل موضوع مع محتواه، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم على الأداة والمادة العلمية في صورتها الأولية جرى تعديلها إلى صورتها النهائية.

• ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار على عينه مكونه من (٦٠) طالبة من خارج عينة الدراسة، وكان الفرق بين الاختبارين مدة ثلاثة أسابيع ، وقد بلغ معامل الثبات ( ٠.٩١ ) .

• **خطوات إجراء الدراسة:**

- ◀ الاطلاع على الأدبيات والبحوث التربوية المتعلقة بإستراتيجية "تنال القمر" ومهارات الاستيعاب القرائي.
- ◀ إعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للصف الأول المتوسط، من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ومقرر اللغة العربية للصف الأول المتوسط.
- ◀ إعداد اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في ضوء قائمة مهارات الاستيعاب القرائي.
- ◀ إعداد دليل المعلم الذي يعتبر المرشد الذي تستعين به المعلمة في تدريس الموضوعات المقررة بإستراتيجية "تنال القمر" المستخدمة.
- ◀ عرض دليل المعلم وأداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والمتخصصين في تدريس اللغة العربية، وذلك لمعرفة آرائهم في دليل المعلم وأداة الدراسة، وبناء على الآراء والملاحظات تم التعديل في كل من الدليل وأداة الدراسة، ووضعها في صورتها النهائية.
- ◀ قبل البدء بتنفيذ الدراسة تم التأكد من جاهزية الأدوات والمواد وأوراق العمل اللازمة لتطبيق التجربة.
- ◀ تم تطبيق الاختبار القبلي.
- ◀ قامت معلمة الشعبتين بالتطبيق على كل من المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية "تنال القمر"، والضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.
- ◀ تم تطبيق الأنشطة المحددة للدراسة وتنفيذها بالاستعانة بالعديد من الوسائل التعليمية، وأوراق العمل.
- ◀ تطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بعد الانتهاء من عملية التدريس.
- ◀ تصحيح الاختبار بناءً على مفتاح التصحيح المخصص لذلك.
- ◀ تم رصد الدرجات لمعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، ومناقشتها للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

• **متغيرات الدراسة:**

- ◀ المتغير المستقل: استخدام إستراتيجية "تنال القمر"
- ◀ المتغير التابع: الاستيعاب القرائي في مستوياته الثلاثة "المستوى الحرفي والاستنتاجي والنقدي" في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط

• **منهج الدراسة:**

- استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في استقصاء أثر إستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

• **الأساليب الإحصائية :**

للإجابة عن الأسئلة استخدمت الباحثة الطرق الإحصائية التالية:  
المتوسطات الحسابية النسبة المئوية . اختبار (ت) للعينات المستقلة.

• **النتائج ومناقشتها :**

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارة الاستيعاب الحر في الاختبار البعدي).

• **تكافؤ مجموعتي الدراسة :**

للتأكد من تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب الحر، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول (١):

جدول رقم (١) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب الحر في

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المهارة
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠.٤١٩	٥٨	٠.٨١٥	٠.٥٥٧	٢.٠٠	٠.٥٥٢	٢.١٢	تعرف الأفكار الرئيسة الصريحة في النص
٠.٧١٤	٥٨	٠.٣٦٨	٠.٢٨١	٢.٠٨	٠.٤٠٩	٢.١١	تذكر المعلومات والأحداث وترتيبها في النص
٠.٥٣٩	٥٨	٠.٦١٨	٠.٤٧٢	٢.٠٣	٠.٥٦٨	٢.١٢	تحديد الحقائق في النص
٠.٤١١	٥٨	٠.٨٢٨	٠.٣٦٥	١.٩٣	٠.٤٨٤	٢.٠٣	اختيار معاني المفردات
٠.٣٠٥	٥٨	١.٠٣٤	٠.٢٤٣	٢.٠٢	٠.٢٩٣	٢.٠٩	الاستيعاب الحر في ككل

ويبين الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب الحر في مستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بينهما في جميع المهارات حيث كانت قيم مستويات الدلالة اكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارة الاستيعاب الحر قبل تدريس طالبات الصف الأول المتوسط باستخدام استراتيجية (تنال القمر).

• **الاختبار البعدي :**

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب الحر في تم استخدام اختبار (ت) كما يوضح الجدول (٢) .

ويبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب الحرّفي ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بينهما في جميع المهارات حيث كانت قيم مستويات الدلالة أقل من (٠.٠٥)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

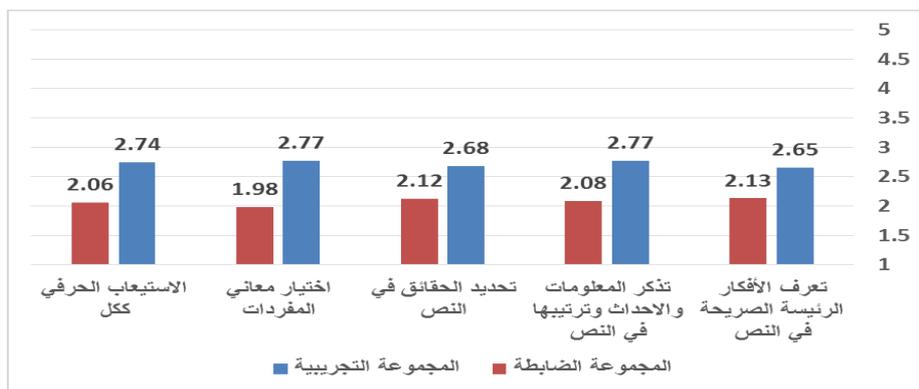
جدول رقم (٢) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب الحرّفي

مربع ايتا	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المهارة
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠.١٧٠	٠.٠٠١	٥٨	٣.٤٤٧	٠.٤٩٠	٢.١٣	٠.٦٥٨	٢.٦٥	تعرف الأفكار الرئيسية الصريحة في النص
٠.٤٩٧	٠.٠٠٠	٥٨	٧.٥٦٦	٠.٣٠٤	٢.٠٨	٠.٣٩٩	٢.٧٧	تذكر المعلومات والاحداث وترتيبها في النص
٠.٢٣٦	٠.٠٠٠	٥٨	٤.٢٣٤	٠.٥٢٠	٢.١٢	٠.٥١٧	٢.٦٨	تحديد الحقائق في النص
٠.٣٩٥	٠.٠٠٠	٥٨	٦.١٥١	٠.٣٦٨	١.٩٨	٠.٦٠١	٢.٧٧	اختيار معاني المفردات
٠.٥٨٠	٠.٠٠٠	٥٨	٨.٩٥٦	٠.٢٥٢	٢.٠٦	٠.٣٢٩	٢.٧٤	الاستيعاب الحرّفي ككل

كما بينت النتائج أن حجم الأثر كان كبيراً حيث تراوحت قيم مربع ايتا بين (٠.١٧٠ - ٠.٥٨٠)، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية (تنال القمر) كان له أثر كبير على تنمية مهارة الاستيعاب الحرّفي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

ملاحظة: (يكون حجم الأثر ضعيفاً إذا كانت قيمة مربع ايتا اقل من ٠.٠١، ومتوسطاً إذا كانت قريبة من ٠.٠٦ وكبيراً إذا كانت أكبر من ٠.١٤)

والرسم البياني التالي يبين المتوسطات الحسابية لطالبات لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب الحرّفي:



وقد يعزى ذلك إلى أن إستراتيجية " تنال القمر" المستخدمة " تعتمد في التعلم على الطالب للحصول على المعرفة المطلوبة، كما أنها تفعل دور التلميذات لأنها تستند إلى الاتجاه المعرفي في التعليم؛ الذي يعطي المتعلم دورا فاعلا، ويجعله محور العملية التعليمية التعلمية، فهو يسعى إلى التأمل والتفكير وتنظيم الأفكار بعد تعرفها في النص وتحديد الحقائق وترتيب الأحداث وتسلسلها التي تعد من مهارات المستوى الحر في مهارات الاستيعاب القرائي، مما يجعله عنصرا نشطا في عملية التعلم وفاعلا في المشاركة فيها .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي في الاختبار البعدي).

#### • تكافؤ مجموعتي الدراسة :

للتأكد من تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول (٣) .

جدول رقم (٣) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
استنتاج هدف الكاتب من الكتابة	٢.١٧	٠.٧٩١	٢.٠٣	٠.٧١٨	٠.٦٨٣	٥٨	٠.٤٩٧
تحديد علاقات السبب والنتيجة	٢.١٣	٠.٥٢٤	١.٩٥	٠.٥٣١	١.٣٤٦	٥٨	٠.١٨٤
تحديد مرجعية الضمير	٢.٠٧	٠.٤٢٥	١.٩٣	٠.٤٣١	١.٢٨١	٥٨	٠.٢٠٥
استنتاج العبرة والفاضة من النص	٢.٠٦	٠.٤٦٤	٢.١٢	٠.٥٢١	٠.٥٢٣	٥٨	٠.٦٠٣
الاستيعاب الاستنتاجي ككل	٢.٠٩	٠.٣١٩	٢.٠٠	٠.٢٧٧	١.١٢٤	٥٨	٠.٢٦٦

ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بينهما في جميع المهارات حيث كانت قيم مستويات الدلالة اكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي قبل تدريس طالبات الصف الأول المتوسط باستخدام استراتيجية ( تنال القمر).

#### • الاختبار البعدي:

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة

الضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي تم استخدام اختبار (ت) كما يوضح الجدول (٤) .

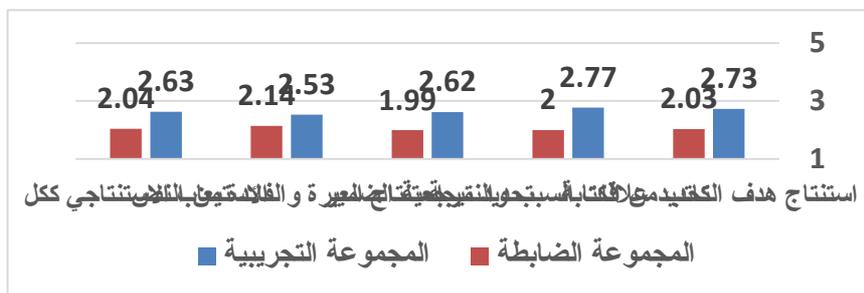
جدول رقم (٤) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي

مربع ايتا	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المهارة
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠.١٤١	٠.٠٠٣	٥٨	٣.٠٨٤	٠.٧١٨	٢.٠٣	١.٠١٥	٢.٧٣	استنتاج هدف الكاتب من الكتابة
٠.٣٤٣	٠.٠٠٠	٥٨	٥.٥٠٦	٠.٥٠٩	٢.٠٠	٠.٥٦٨	٢.٧٧	تحديد علاقات السبب والنتيجة
٠.٣٥٠	٠.٠٠٠	٥٨	٥.٥٨٣	٠.٤٣٨	١.٩٩	٠.٤٢٩	٢.٦٢	تحديد مرجعية الضمير
٠.١٠٢	٠.٠١٣	٥٨	٢.٥٦١	٠.٥١٦	٢.١٤	٠.٦٥٣	٢.٥٣	استنتاج العبرة والفائدة من النص
٠.٤١٤	٠.٠٠٠	٥٨	٦.٤٠٦	٠.٢٦٩	٢.٠٤	٠.٤٢٧	٢.٦٣	الاستيعاب الاستنتاجي ككل

ويبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بينهما في جميع المهارات حيث كانت قيم مستويات الدلالة أقل من (٠.٠٥)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

كما بينت النتائج أن حجم الأثر كان كبيرا في معظم المهارات عدا مهارة استنتاج العبرة والفائدة من النص حيث كان حجم الأثر فيها متوسطا، حيث تراوحت قيم مربع ايتا بين (٠.١٤١ - ٠.٤١٤)، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية (تنال القمر) كان له أثر كبير على تنمية مهارة الاستيعاب الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

والرسم البياني التالي يبين المتوسطات الحسابية طالبات لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي:



وقد يعزى ذلك إلى أن إستراتيجية " تنال القمر" تشد انتباه التلميذات نحو التعلم، م خلال التغلب على عوامل الخوف والخجل الذي يشاع في هذه المرحلة العمرية من حياة التلميذات (الأول متوسط) كونها تعد مرحلة بلوغ لديهن يغلب خلالها عوامل الخجل والخوف عليهن نتيجة التغيرات المختلفة التي يمررن بها في هذه المرحلة؛ فتأتي إستراتيجية " تنال القمر" مسيطرة على هذه العوامل من خلال ما تشيعه من جو التنافس والتشويق، لا سيما أنها تعتمد على استمطار الأفكار والعصف الذهني، وترى الباحثة أن استراتيجيات ما وراء المعرفة وخاصة إستراتيجية "تنال القمر" تمنح المعلمة القدرة على النمو بأفكار التلميذات من خلال تنمية مهارات المستوى الأستنتاجي من تحديد علاقات السبب والنتيجة وتحديد مرجعية الضمائر واستنتاج هدف الكاتب من الكتابة التي حصلت جميعها على حجم أثر كبير عدا مهارة استنتاج العبرة والفائدة من النص حيث كان حجم الأثر فيها متوسطاً؛ وقد تعزو الباحثة ذلك إلى تركيز الطريقة التقليدية في التدريس على هذه المهارة من خلال تدريب الطالبات عليها استناداً إلى النظرية السلوكية في التدريس والتي ترى أن التعليم يحدث عن طريق التدريب، ولكن بالرغم من ذلك إلا أن التلميذات في المجموعة التجريبية حققت فيها حجم أثر متوسط نتيجة أن الإستراتيجية البنائية الورا معرفية " تنال القمر" تعتبر من الاستراتيجيات الشيقة في التدريس الأمر الذي يضيف عامل المتعة أثناء التدريس الأمر المفضل في الطريقة التقليدية للتدريس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارة الاستيعاب النقدي في الاختبار البعدي).

#### • تكافؤ مجموعتي الدراسة :

للتأكد من تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب النقدي، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول (٥) .

ويبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب النقدي ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بينهما في جميع المهارات حيث كانت قيم مستويات الدلالة اكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارة الاستيعاب النقدي قبل تدريس طالبات الصف الأول المتوسط باستخدام استراتيجية (تنال القمر).

**جدول رقم (٥) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارة الاستيعاب النقدي**

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المهارة
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠.٨٦٠	٥٨	٠.١٧٧-	٠.٥١٤	٢.١٢	٠.٤٥٦	٢.١٠	اصدار الأحكام على الاشخاص
٠.٢٥٢	٥٨	١.١٥٨-	٠.٥٩٧	٢.٢٢	٠.٥١٤	٢.٠٥	اصدار الأحكام على المواقف
٠.٣٣٣	٥٨	٠.٩٧٧-	٠.٥٦٢	٢.٠٥	٠.٤٩٣	١.٩٢	اصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب للتعامل مع مشكلة ما
٠.٢٨٩	٥٨	١.٠٦٩-	٠.٣٧٠	٢.١٣	٠.٣١٨	٢.٠٣	الاستيعاب النقدي ككل

• **الاختبار البعدي:**

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب النقدي تم استخدام اختبار (ت) كما يوضح الجدول (٦).

**جدول رقم (٦) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب النقدي**

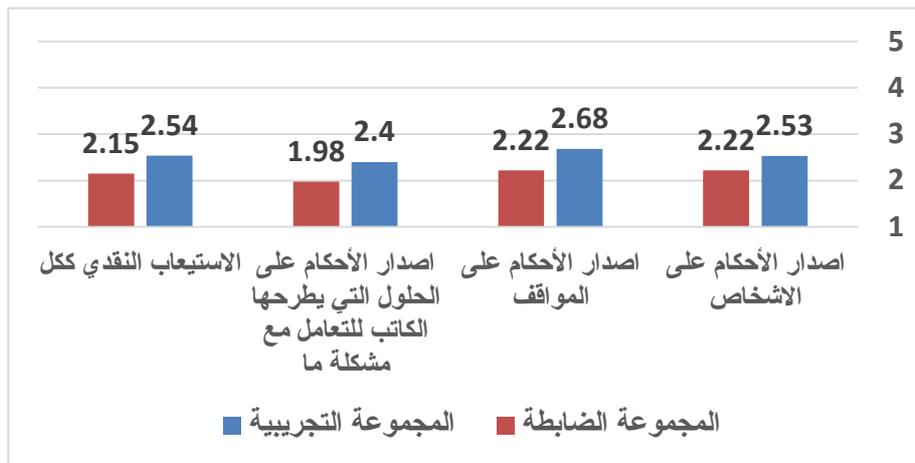
مربع ايتا	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المهارة
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠.٠٧٦	٠.٠٣٢	٥٨	٢.١٩١	٠.٥١٣	٢.٢٢	٠.٥٨٥	٢.٥٣	اصدار الأحكام على الاشخاص
٠.١٠٤	٠.٠١٢	٥٨	٢.٥٩٧	٠.٥٥٢	٢.٢٢	٠.٨١٥	٢.٦٨	اصدار الأحكام على المواقف
٠.١٤٠	٠.٠٠٣	٥٨	٣.٠٧٨	٠.٤٦٤	١.٩٨	٠.٥٧٨	٢.٤٠	اصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب للتعامل مع مشكلة ما
٠.١٧٥	٠.٠٠١	٥٨	٣.٥٠٨	٠.٣٣٨	٢.١٥	٠.٤٩٩	٢.٥٤	الاستيعاب النقدي ككل

ويبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب النقدي ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في جميع المهارات حيث كانت قيم مستويات الدلالة أقل من (٠.٠٥)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

كما بينت النتائج أن حجم الأثر كان كبيرا في مهارة اصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب للتعامل مع مشكلة ما وفي مهارة الاستيعاب النقدي ككل بينما كان حجم الأثر متوسطا في المهارات الأخرى، حيث تراوحت قيم مربع ايتا بين (٠.١٧٥ - ٠.٠٧٦)، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام

استراتيجية (تنال القمر) كان له أثر كبير على تنمية مهارة الاستيعاب الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

والرسم البياني التالي يبين المتوسطات الحسابية طالبات لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاستيعاب النقدي:



وقد يعزى ذلك إلى أن إستراتيجية " تنال القمر" تركز على التعلم شبه التبادلي، وإثارة قدرة التلميذ على النقد والحكم من خلال تنمية قدرته العقلية بالمرور بالمراحل التي تتطلبها إستراتيجية "تنال القمر"، حيث يمتاز التلميذ بهذه الإستراتيجية بزيادة قدرته الذاتية في بناء معرفته بنفسه، من خلال شغل المتعلم على امتداد الموقف التعليمي الذي يمارسه، وهذا الاعتماد على الذات يزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وتعزز قدرته على إصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب للتعامل مع مشكلة ما ، وهي المهارة التي حصلت على حجم أثر كبير من مهارات المستوى النقدي لمهارات الاستيعاب القرائي، وتسمح هذه الإستراتيجية للتلميذات التفاعل مع بعضهن البعض للاستفادة من أفكارهن وآرائهن بشكل أكبر، مما يتيح لهن تنمية مهارتي إصدار الحكم على الأشخاص وعلى المواقف من مهارات المستوى النقدي للاستيعاب القرائي.

#### • التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- ◀ إجراء دراسات لتقصي أثر استراتيجية " تنال القمر" على مهارات اللغة الأخرى في متغيرات أخرى.
- ◀ تشجيع المعلمات على استخدام استراتيجية " تنال القمر" في تدريس مقررات اللغة العربية ؛ لما لها من أثر واضح في تسهيل عملية الاستيعاب القرائي .

« تضمين أدلة المعلمين في المناهج الدراسية مثل هذه الاستراتيجية وراء معرفية .

« الاهتمام بتنمية مستويات الاستيعاب القرائي لدى تلميذات المراحل المتعددة عامة والمرحلة المتوسطة خاصة؛ لما لها من تأثير في أداء التلميذات في مقرر اللغة العربية.

« الحرص على تطبيق استراتيجية " تنال القمر" في مقررات تعليمية أخرى غير مقرر اللغة العربية.

« القيام بمسابقات بين التلميذات في سرعة القراءة وصحتها وفهم المقروء واستيعابه وتوزيع الجوائز على الفائزات.

#### • المراجع:

- ابن عدنان، هاشم ( 2012 ) "فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى :المملكة العربية السعودية.
- الثبتي، محمد بن سعيد(٢٠١٤) "أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الطائف.
- الحداد، عبد الكريم " ( 2013 ) فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي"، بحث منشور، مجلة دراسات في العلوم التربوية، مجموعة : 40 الأردن.
- زعرب، هاني ( 2012 ) "أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والتأملي في دروس القراءة للصف الثالث الأساس"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية :غزة.
- الشخريتي، سوسن ( 2009 ) "أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية -بشمال غزة"، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية : غزة.
- الشهري، محمد ( 2012 ) "فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى :المملكة العربية السعودية.
- الشيخ ، عمر ( 2001 ) المناهج في المراحل الأساسية، دراسة تقويمية :الأردن، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

- الصيداوي، خالد ياسين(٢٠١٥) " أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العليمات، حمود ( 2011 ) "أثر القراءة الإستراتيجية التفاعلية في مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن"، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد 33 ، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت :الأردن.
- الغلبان، حاتم ( 2014 ) "أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير( غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية :غزة.
- الفهداوي، مناف جبير(٢٠١٣) "أثر إستراتيجية تنال القمر في فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت.
- المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد ( 2012 ) "أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن"، بحث منشور، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء الثاني، العدد : 26 السعودية.
- مصطفى، أحمد فايز(٢٠١١) "فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأم في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عمان"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية،عمان، الأردن.
- موسى، مصطفى إسماعيل(٢٠٠١)، "أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، ١١ -١٢ يوليو، كلية التربية، جامعة عين شمس ص٦٩ -١١١.
- الوحيددي، ميسون سليمان والهاشمي، عبد الرحمن(٢٠١٠). "أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن"، مجلة علوم إنسانية (٤٦).
- Chen, J.; Chen, M. and Sun, Y. (2010) A novel approach forenhancing student reading comprehension and assisting teacher assessment of literacy. [Online] Computers & Education 55 (2010) 1367–1382. Taipei, Taiwan. Available: [www.elsevier.com/locate/compedu](http://www.elsevier.com/locate/compedu)
- Hollingsworth, A. (2007). "Increasing Reading Comprehension in Fir and SecondGraders through Cooperative learning." Saint

Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Field-Based Master's program, Chicago, Illinois.

- Adeniyi, F. A. (2000). " Developing Reading Comprehension Skills Among Secondary School Students Through Teacher Designed Vocabulary Context and The use of Dictionary Horin Journal of Education Nigeria.
- Rapheal, Taffy E. and Johnston, Mary and Pocius, chery L and Highfield, Kathy and George, Mari Anne (2001). " Questioning " Literacy in America: An Encyclopeda Barbara Guzzetti (ED). Santa Barbar, CA:ABCCLIO Puplishers. Oakland, P 11
- Englert, C. A. and Manage, T. R. (1992). Making Students Partners in theComprehension Process. Organizing the Reading "POSSE". Learning Disability Quarter Lu. 1, 123-138.
- Lan, Y.; Sung, Y. and Chang, K. (2009) Let us read together: Development andevaluation of a computer assisted reciprocal early English reading system.[Online] Computers & Education





## البحث الثامن :

الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم

### المحاضر :

د / جمال عبدالحميد جادو عبدالكريم  
أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية جامعة القصيم  
مدرس الصحة النفسية المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بأسوان

د / دعاء محمد عبدالعظيم مبارك  
أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية جامعة القصيم  
مدرس الصحة النفسية كلية التربية جامعة بنها

## ” الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم ”

د/ جمال عبدالحميد جادو عبدالكريم

د/ دعاء محمد عبدالعظيم مبارك

### • مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأكثر شيوعاً لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم بلغت (٤١٦) طالباً وطالبة، وكذلك معرفة مستوى مقاومة الإغراء والسعادة النفسية لديهم ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من مقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية ، وكذلك معرفة إمكانية التنبؤ بمقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، تم استخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد جولديبيرج ١٩٩٩ وتعريب أبو هاشم (٢٠٠٧) ومقياس مقاومة الإغراء إعداد الطراونة (٢٠٠٧) وقائمة إكسفورد للسعادة من إعداد أرجايل ولو، ترجمة عبدالخالق وآخرون (٢٠٠٣) ، توصلت النتائج إلى أنالعوامل الخمسة الكبرى السائدة لدى عينة الدراسة هي بالترتيب من الأعلى للأقل المقبولية ثم يليها الانفتاح على الخبرة ثم الانبساطية ثم التضاني وأخيرا العصابية ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من مقاومة الإغراء ومستوى متوسط من الإحساس بالسعادة النفسية ، كما وجدت علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من مقاومة الإغراء والسعادة النفسية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه من الممكن التنبؤ بكل من مقاومة الإغراء والسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية - السعادة النفسية - مقاومة الإغراء - الشخصية.

*" The Relative Contributions for the Big Five Personality Factors in Predicting with Resistance to Temptation and Psychological Happiness among Faculty of Education Students at Qassim University "*

### Abstract:

The current study aimed to identify the most common of the big five personality factors among a sample of Faculty of Education students (416 students) at Qassim University, as well as knowing the level of resistance to temptation and psychological happiness. As the study aimed to investigate the correlation between the big five personality factors, and resistance to temptation and psychological happiness, as well as knowing of predictability withresistane to temptation and psychological happiness bythe big five personality factors. The study tools were Goldberg's big five personality factors inventory (translated into Arabic by Abo Hashim, 2007), resistance to temptation scale (Al Tarawna, 2007), and the list of Oxford of happiness (translated into Arabic by Abdul Khaiq, 2003). The study results indicated to that; the most common factors in order from high to low were agreeableness, openness to Experience, extraversion, conscientiousness, and

neuroticism. There was high level of resistance to temptation and average level of psychological happiness. It was found a significant correlation relationship between the big five personality factors; and resistance to temptation and psychological happiness. In addition, it could be predicting with resistance to temptation and psychological happiness by the big five personality factors.

**The Key Words:** The Big Five Personality Factors – Resistance to Temptation – Psychological Happiness – The Personality.

• مقدمة :

حاول العلماء في مجال علم نفس الشخصية منذ وقت مبكر وصف الشخصية الإنسانية وتحديد السمات الأساسية لها وأنماطها المختلفة، ومن المحاولات الأولى في هذا المجال ما قام به جيلفورد عام ١٩٣٤م في فحص الارتباطات المتبادلة بين بنود عدة استخبارات للشخصية والتحليل العملي لها وقد توصل إلى (١٣) عاملاً للشخصية هي النشاط الزائد، السيطرة، الذكورة مقابل الأنوثة، الثقة بالنفس مقابل مشاعر النقص، الطمأنينة مقابل العصبية، الاجتماعية مقابل الانعزالية، التأملية، الاكتئاب، الاستقرار مقابل الدورية، الكبح مقابل الانطلاق، الموضوعية، الوداعة، والتعاون والتسامح (عبد الخالق، ١٩٩٢، ص ٩٨).

ومع بدايات التسعينات برزت في مجال الشخصية نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The Big Five Personality Factors وهذه العوامل بالإضافة إلى العصابية والانبساطية كما لدى أيزنك تتكون من المقبولية والضمير الحي أو التفاني والانفتاح على الخبرة (Jia, Jia&Karau, 2013, p. 359)، ويذكر جولدبيرج أن كل عامل من العوامل الخمسة يصف عدداً كبيراً من السمات الشخصية الدقيقة حيث تعتبر العوامل الخمسة مثلها مثل عوامل أيزنك واسعة وتجريدية في بناء الشخصية (Warner & Vroman, 2011, p. 1463)، وقد ظهرت هذه العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نتيجة لما قام به علماء نفس الشخصية من عدد كبير من الدراسات والبحوث لاستخلاص سمات الشخصية الرئيسية وقد تكررت خمس سمات في الشخصية أطلق عليها جولدبيرج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويهدف نموذج العوامل الخمسة الكبرى إلى جمع أشدات السمات المتناثرة في فئات أساسية مهما أضفنا لها أو حذفنا منها تبقى محافظة على نسقتها كفئات أو عوامل رئيسية في وصف الشخصية الإنسانية (Goldberg, 1993, p. 44).

وقد حظى نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باتفاق كبير بين علماء الشخصية، فهو يعتبر من أهم النماذج التي تناولت دراسة سمات الشخصية وأكثرها شهرة (Roccas, Sagiv, Schwartz & Knafa, 2002, p.

(789) ، وهذه العوامل الخمسة للشخصية تحدد نظرياً أساس شخصية الفرد وتلعب دوراً قوياً في توضيح الاتجاهات والسلوكيات المتعددة في إطار منظم (Jia et al., 2013, p. 359).

وقد تم اشتقاق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال التحليلات الإمبريقية للعديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال وليس من مجرد استنتاجات نظرية، وقد توصلت نتائج التحليل العملي لاستجابات المفحوصين على العديد من استبيانات ومقاييس الشخصية إلى عدة سمات تصف العلاقة بين الذات والآخرين تم استخلاصها في خمسة عوامل أساسية تنظم بداخلها السمات الإنسانية، وقد حاول الكثير من المنظرين والباحثين في الآونة الأخيرة تتبع الأصول التطورية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Roccas et al. , 2002, p. 790).

بعض عوامل الشخصية وخاصة العوامل العصبية والعقلية يمكن أن تنبئ باستجابات الناس في مواقف الإغراء وخاصة الإغراءات التي تتعلق بتناول الأطعمة وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن موضوع السيطرة على الشهوات والتي تعني مقاومة الإغراء في حاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث (Lopez, Hofmann, Wagner, Kelley & Heatherton, 2014, p. 1337) وقد ذكر بومان وكوهل (Bauman & Kuhl (2005, p. 444) أن مقاومة الإغراء من المتغيرات التي لاقته اهتماماً في أواخر القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين ، والإغراء ظاهرة مثيرة للاهتمام على السياق الثقافي والديني والأخلاقي والنفسي ، حيث يخطر الناس في إغراءات كثيرة مثل تناول الطعام والشراب غير الصحي والتدخين والعديد من الأنشطة الأخرى التي من الممكن أن تصيب بالضرر البالغ (violante, 2005, p. 12)، ويعني الإغراء الرغبة في فعل شيء أو امتلاك شيء ما ، مع علم الفرد بأنه لا يجب عليه فعله أو امتلاكه وهو أيضاً الرغبة الجامحة في ملذات الحياة والنفس (Shiffman & Waters, 2004, p. 194).

ويؤكد علم النفس الإيجابي على القوى الإنسانية الإيجابية ، والتي زاد الاهتمام بها منذ أن وجهت لذلك جمعية علم النفس الأمريكية مع بدايات القرن الحالي حيث دعت علماء النفس للبحث عن القوى الإيجابية لدى البشر بدلاً من البحث عن المشكلات والأمراض (Shorey, Little, Snyder, Kluck, & Robitschek, 2007, p. 1918) ، ويعد مفهوم السعادة من المفاهيم الحديثة التي ارتبطت بعلم النفس الإيجابي والتي تعتبر إحدى المتغيرات الأساسية للشخصية وهي هدف أساسي في حياة الإنسان يسعى لتحقيقه الجميع ، ويؤدي تحقيقه إلى شعور الفرد بالرضا والبهجة والاستمتاع وتحقيق

الذات والتفاؤل والتوجه الإيجابي نحو الحياة (صالح، ٢٠١٣، ص ١٩٠)، وتلعب عوامل عديدة ومتنوعة بيئية وشخصية دوراً في توجه الفرد نحو الوجدان السلبي أو الإيجابي، فالخبرات التي يمر بها الفرد بالإضافة إلى سمات شخصية تحدد مسار حياته سلباً أم إيجاباً (اليحوي، ٢٠٠٦، ص ٩٤٥)، وقد أشار هريدي وفرج (٢٠٠٢، ص ٥١) وأبوهاشم (٢٠١٠، ص ٢٦٩) إلى وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الكبرى للشخصية والسعادة، كما أشارت صالح (٢٠١٣، ص ١٩٢) أن الإحساس بالنقص والإحباط وقلة الثقة بالنفس والميل إلى العدوانية والإنسحاب والإحساس بعدم الكفاءة وعدم القدرة على مواجهة المشاكل والصعوبات في الحياة تؤثر على مستوى السعادة والصحة النفسية، وذكر رابويز وهاجا (2003, p. 562) Rabois&Haga أن الحالة المزاجية السلبية والشخصية الاكتئابية وقلة الإحساس بالسعادة النفسية يقلل من قدرة الفرد على مقاومة الإغراءات التي يتعرض لها في حياته .

وعلى ذلك تبحث الدراسة الحالية في العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من مقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية، وأيضاً إمكانية التنبؤ بمقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

#### • مشكلة الدراسة :

أشار روزمانوكويتزر (2003, p. 69) Rothmann&Coetzer إلى أن الدرجة العالية من العصابية وهي أحد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تدل على وجود نسبة مخاطرة في ظهور بعض المشكلات النفسية والتفكير اللاعقلاني وعدم القدرة على التحكم في الغرائز والتعامل المتواضع مع الضغوط، كما ارتبط عامل العصابية باضطراب الهوس والاكتئاب والعديد من المشكلات النفسية الأخرى (204, p. 1992) Crae & John، وقد أشار بارريك وماونت (111-112, pp. 1993) Barrick & Mount إلى ارتباط عاملي العصابية والتفاني بضبط الذات والثبات الانفعالي التي هي أساس مقاومة الإغراء .

كما ذكر ماك كراي وجون (203-204, pp. 1992) Crae & John أنه توجد علاقة بين الانبساطية وبعض الاضطرابات النفسية مثل اضطرابات المزاج والاضطراب الثنائي والذعر في حين تباينت نتائج الدراسات حول علاقة كل من المقبولية والانبساطية بضبط الأنا، وبالنسبة لعامل الانفتاح على الخبرة فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن المنفتحين على الخبرة ينجحون بشكل ملحوظ في مجال الاستشارات والتدريب ولكن تباينت نتائج الدراسات في تأثير الانفتاح على الخبرة على النجاح المهني (69, p. 2003) Rothmann&Coetzer، وعن المقبولية والتفاني فقد ذكر بارريك وماونت (113, p. 1993) Barrick & Mount أن الشخص الذي لا يتمتع بالمقبولية هو شخص أناني وكثير الشك في

نوايا الآخرين وأن التفاني يرتبط بالوسواس القهري والاستقلالية -  
الاعتمادية والإرادة .

وأشارت نتائج دراسة أبو هاشم (٢٠١٠ ، ص ٢٦٩) إلى وجود علاقات ارتباطية متباينة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والإحساس بالسعادة النفسية وإلى إمكانية التنبؤ بالإحساس بالسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وأشارت نتائج دراسة ساليريوشايري Salary & Shaieri (2013, p. 1146) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين الانبساطية والإحساس بالسعادة النفسية وكانت العلاقة الارتباطية دالة إحصائياً وسالبة بين العصابية والإحساس بالسعادة النفسية في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذهان والإحساس بالسعادة النفسية .

وتعد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، سمات محددة لشخصية الفرد التي لا تظهر ولا تتضح؛ إلا في إطار التفاعل مع العديد من العوامل الأخرى ، فعلى الأفراد دور كبير في ضبط ذواتهم ، والتحكم فيها بالصورة التي تجعل سلوكياتهم مقبولة على وجه العموم.

وقد أشار فولانت (Violante, 2005, p. 12) إلى أن الدلائل تؤكد على ارتفاع نسب الإغراء بشكل مأساوي ، فعلى سبيل المثال في المملكة المتحدة ١٧٪ من المراهقين في عمر (١٥) سنة يعانون من السمنة ، ٣١٪ من الوزن الزائد ، ٢٧٪ من المراهقين الذكور و ١٧٪ من المراهقات في عمر (١٦) سنة يشربون الخمر ، ٤٢٪ من صغار الشباب يدخنون الحشيش ، ٩٪ يدمنون الكوكايين ، ١٨٪ للأمفيتامينات . هذه النسب المرتفعة في الوقوع في الإغراء بأنواعه المختلفة لدى الأفراد، وضعف قدرتهم على التحكم في رغباتهم وغرائزهم، يجعلنا نهتم بدراسة هذا العامل؛ باعتبارها أحد العوامل المحددة لتكامل الشخصية واتساقها .

كذلك أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن عدم القدرة على مقاومة الإغراء يرتبط بكثير من اضطرابات الشخصية والمشكلات السلوكية كاضطرابات اضطراب الحركة ونقص الانتباه، والاندفاعية، والتهور، حيث تظهر لديهم علامات الاضطراب النفسي أكثر من غيرهم (Collins, 2001, p. 3) كما تؤثر مقاومة الإغراء على نجاح الأفراد في أدوارهم الاجتماعية وال فشل في مقاومة الإغراء يعني الفشل في ضبط الذات وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال إلى أن أكثر من ٤٠٪ من حالات الوفيات بالولايات المتحدة الأمريكية ترجع إلى أسباب عدم القدرة على ضبط الذات (Lopez et al., 2014, p. 1337) ، أي أنها ترجع إلى عدم القدرة على مقاومة الإغراء ، وذكر جيا وآخرون (Jia et al. (2013, p. 359) أن الشخص الانبساطي يميل إلى الاجتماعية في سلوكه وهذا التوجه الاجتماعي له قد يقوده للبحث عن تفاعلات اجتماعية مع الآخرين والوقوع في إغراءات الانترنت وإدمانه.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

• **تساؤلات الدراسة :**

- ◀ ما هي العوامل السائدة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (المقبولية، التفاني، الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة) لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم ؟
- ◀ ما مستوى مقاومة الإغراء لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم ؟
- ◀ ما مستوى الإحساس بالسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم ؟
- ◀ هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقاومة الإغراء لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم ؟
- ◀ هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والإحساس بالسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم ؟
- ◀ هل يمكن التنبؤ بكل من مقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ؟

• **أهداف الدراسة :**

- تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :
- ◀ التعرف على العوامل السائدة من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب عينة الدراسة .
- ◀ تحديد مستوى كل من مقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى الطلاب عينة الدراسة .
- ◀ قياس العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من مقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية لدى الطلاب عينة الدراسة .
- ◀ دراسة إمكانية التنبؤ بكل من مقاومة الإغراء والسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب عينة الدراسة .

• **أهمية الدراسة :**

- تأتي أهمية الدراسة من خلال ما يلي :
- ◀ دراسة سمات الشخصية لدى الطلاب وتأثيرها على مقاومتهم لمغريات الحياة ، وما ينطوي عليه من احساسهم بالسعادة، وهي جميعها من المتغيرات الهامة والتي تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة حيث أنه في حدود اطلاع الباحثين لم توجد دراسة واحدة تبحث في هذه المتغيرات مجتمعة والتأثيرات المتداخلة بين بعضها البعض .
- ◀ يحتل موضوع الشخصية مكانة مهمة في التراث السيكولوجي ،ومن خلال دراسة سمات الشخصية يمكن تفسير السلوك الإنساني ، وبالتالي يمكن توجيهه وإرشاده .

◀ طبيعة العينة التي تقوم عليها الدراسة الحالية وهم الشباب الجامعي ، فهم عماد الأمة ومستقبلها ، ولا يخفى على أحد ما تمر به الأمة العربية من مشكلات واضطرابات وصراعات فارقة في حياتها يلعب فيها الشباب الدور الأكبر .

◀ كثرة الإغراءات التي يتعرض لها الشباب في حياتهم اليومية ، فنحن الآن نعيش في عالم مفتوح ، عالم يسهل فيه التواصل بين أي طرف وطرف آخر ، فمن السهل وقوع هؤلاء الشباب ضحية لإغراءات كثيرة ، ومن المهم دراسة العوامل التي تؤثر على استجابات الشباب نحو موضوعات الإغراء المختلفة وكيف يؤثر ذلك على إحساسهم بالسعادة النفسية وعلى حياتهم بوجه عام

◀ إمكانية تصنيف الأفراد حسب سماتهم وانفعالاتهم مما يمكن من التنبؤ بميولهم واتجاهاتهم وأفكارهم ودوافعهم وبالتالي تسهل عملية توجيههم وإرشادهم .

#### • مصطلحات الدراسة :

#### • العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The Big Five Personality Factors :

العوامل الخمسة التي توصلت إليها نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال هي المقبولية أو حسن المعشر Agreeableness والتفاني أو الضمير الحي Conscientiousness والانبساطية Extraversion والعصايبية Neuroticism والانفتاح على الخبرة (Barrick & Mount, 1993, p. 111; McCrae & Costa, 1997, p. 511) وعرف جولدبيرج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنها نموذج يهدف إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة للشخصية في فئات أساسية ( كاظم ، ٢٠٠٢ ، ص ١٨ ) ، وفيما يلي تعريفات هذه العوامل الخمسة :

◀ المقبولية (حسن المعشر) : الشخص حسن المعشر هو شخص يميل إلى الإيثار والتعاطف مع الآخرين والحرص على تقديم المساعدة لهم ، وهو يؤمن بأن الآخرين سيكونون مفيدین بنفس القدر ، وفي المقابل فإن الشخص سيء المعشر هو شخص أناني يشك في نوايا الآخرين ويفضل المنافسة على التعاون (John, Naumann& Soto, 2008, p. 120).

◀ التفاني : يشير التفاني إلى يقظة الضمير وضبط الذات والقدرة النشطة على التخطيط والتنظيم وتنفيذ المهام (Barrick & Mount, 1993, p. 111) ، والشخص المتفاني هو شخص له هدف وإرادة قوية واضحة ويتجلى التفاني في التوجه للإنجاز ( العمل الدؤوب والمستمر ) والمسئولية والحدز والنظام ، ويجب الأخذ في الاعتبار أن الدرجة العالية في التفاني قد تؤدي إلى الحساسية الانفعالية العالية والدقة القهرية والجدية الشديدة في العمل ، كما أن الدرجة المنخفضة فيه لا تعني بالضرورة غياب المبادئ الأخلاقية ولكن أقل حرصا على تطبيقها (Rothmann&Coetzer, 2003, p. 69) .

◀ الانبساطية: عكس الانطوائية وهي تشمل بعض السمات مثل الاجتماعية والتوكيدية والنشاط وأحيانا الثثرة ، كما أنها تعني الحيوية والتفاؤل والتواد والاستقلالية أكثر من التبعية . (Barrick & Mount, 1993, p. 111) .

◀ العصابية: هي أحد أبعاد الشخصية وتشير إلى النزعة العامة لخبرة التأثيرات السلبية كالخوف والحزن والارتباك والغضب ومشاعر الذنب والاشمئزاز ، الدرجة المرتفعة منها تدل على نسبة مخاطرة بوجود مشكلات نفسية ، فالدرجة العالية في العصابية تدل على وجود أفكار لاعقلانية وعدم قدرة الفرد على التحكم في الرغبات، والنزعات، وضعف في التعامل مع الضغوط ، والدرجة المنخفضة منها تدل على الثبات الانفعالي . (Rothmann & Coetzer, 2003, p. 69)

◀ الانفتاح على الخبرة : يتضمن الخيال الخصب والإحساس بالجمال والانتباه إلى المشاعر الداخلية وحب التنوع، والابتعاد عن الملل، والروتين، والذكاء، والفضول الفكري، والاستقلالية ، كما أن الدرجة المنخفضة في الانفتاح على الخبرة تدل على أن هذا الشخص تقليدي ويميل إلى أن يكون محافظا في توقعاته. (John et al., 2008, p. 120)

ويعرف الباحثان إجرائيا العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالدرجة الكلية لكل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي يحصل عليها الفرد على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد جولديبرج وتعريب أبو هاشم (٢٠٠٧) .

#### • مقاومة الإغراء : Resistance to Temptation :

تعرف كلمة الإغراء بأنها الانخراط في تصرفات كثيرة من شأنها أن تصيب الفرد بالضرر البالغ مثل تناول طعام غير صحي وتناول الكحوليات والتدخين والعديد من الأنشطة الأخرى (Violante, 2005, p. 12) ، وتعرف مقاومة الإغراء بأنها القدرة على التحكم في الرغبات مثل الرغبة في الطعام والجنس والمخدرات والكحوليات ، وهي ضبط الذات والتحكم فيها ، بالشكل الذي يساهم في نجاح الأفراد في أدوارهم الاجتماعية المنوطة بهم (Lopez et al., 2014, p. 1337)، وهي امتناع الفرد ذاتيا عن القيام بسلوك يشبع حاجة ملحة لديه ، كان بمقدوره القيام به حيث لا أحد يراقبه أو يمنعه، لأن هذا السلوك يناهز الأخلاق والقيم في المجتمع (الطراونة ، ٢٠١٠، ص ٣٢١) .

ويعرف الباحثان مقاومة الإغراء إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس مقاومة الإغراء من إعداد الطراونة (٢٠١٠) .

#### • السعادة النفسية Psychological Happiness :

تعرف السعادة النفسية على أنها حالة عقلية وجدانية تظهر بقوة خلال أنشطتنا اليومية وتقييماتنا لمجريات الأمور (Lewis, 2010, p. 58) ، وهي حالة

من الرضا النفسي والإحساس بالاستمتاع بالحياة والراحة النفسية (Ryff & Keyes, 1995, p. 719)، ويعرفها أبو هاشم (٢٠١٠، ص ٢٧٧) بأنها مجموعة من المؤشرات السلوكية تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام، وتعرف السعادة النفسية أيضا بأنها الدرجة التي يحكم بها الفرد على مدى إيجابية حياته، وهي حالة من الشعور بالراحة النفسية تتميز بوجود انفعالات تتدرج ما بين الإحساس بالرضا إلى الإحساس بالفرح الشديد، وتقدر السعادة من خلال وضع الفرد العام والظروف المحيطة به وحالته المزاجية وبعض المؤشرات الأخرى كالاكتئاب ووضع النوم وبعض أنشطته اليومية الأخرى (David, Boniwell & Ayers, 2013, p. 3).

ويعرف الباحثان السعادة النفسية إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على قائمة إكسفورد للسعادة المستخدم في الدراسة الحالية.

#### • الإطار النظري للدراسة :

#### • أولا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :

عرفها الأشول (١٩٨٧، ص ٧٢٠) على أنها مجموعة من الخصائص المميزة للفرد وأسلوب سلوكه، والتي بواسطة ترتيبها وتنظيمها في نموذج موحد تفسر تضرد الشخصية في توافقها مع البيئة، ويرى ويدجر وترل Widiger & Trull (2002, p. 89) أنها زملة من السمات التكيفية وغير التكيفية المجتمعة لدى الفرد، طبقا لمدى معين يحدد له، فعلى سبيل المثال في الثقة، يظهر الفرد تارة واثقا من نفسه في بعض المواقف، وتارة أخرى يفتقد هذه الثقة.

فالفرء يحمل بداخله السمة ونقيضها كالثقة في مقابل عدم الثقة، وهذا يؤثر بدوره على سمات أخرى، فالفرء ذو الثقة العالية أكثر تكيفا مع نفسه والآخرين من الفرء ذي الثقة المنخفضة الي يبدو كثيرا غير مرتاح ومرتاب بشكل يعيق تكيفه مع المحيطين به (Piedmont, Sherman, Sharman, Dy- Liacco & Williams, 2009, p. 1249)، فالفرء غير المتكيف غير واثق من نفسه، وتتنصف شخصيته بعدم الانفتاح، وضعف العلاقات الاجتماعية، وتصلب الفكر، والانطواء (Piedmont, Sherman & Sharman, 2012, p. 1643)، وقد شهدت الأونة الأخيرة مجموعة من الفرضيات غير المؤكدة المرتبطة بمجال نماذج الشخصية واضطراباتناها (Millon, 2011, p. 26). هذا، ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من النماذج الأمبريقية التي لقيت اهتماما كبيرا في تفسيراتها للشخصية، التي اعتمدت على مجموعة من الافتراضات التي كانت موجودة في المعاجم، حيث قدم جولدبرج (Goldberg, 1993, pp. 26-27) تصورا عن نماذج الشخصية وتطورها بشكل تاريخي في محاولة منه لفهم تناقضات تركيبية الشخصية منذ آلاف السنين، معتبرا هذه الشخصية ما هي إلا لغزا يحاول فك شفرته؛ فمعظم الأبعاد الوظيفية للشخصية تتمحور في مجموعة

العناصر المرتبطة والمختلفة والمتباينة في مظاهرها، مكونة نموذجاً إمبريقياً يضم مجموعة من السمات أو الصفات.

وقد أوضح بنكس ولوكوتسكيويت Pincus, Lukowitsky & Weight (2010, p. 526) أن أبعاد نموذج العوامل الخمسة للشخصية هي الانبساطية، والمقبولية، واليقظة، والعصابية، والانفتاحية، وقد لقي البعدين الأولين اهتماماً كبيراً في مجال العلاقات الإنسانية، لما لهما من تأثير كبير على تفاعلات الأفراد وعلاقاتهم، فمعظم أدبيات البحث في مجال نماذج الشخصية تعكس الاهتمام الملحوظ بجانب علاقات الشخصية مع المحيطين بها، التي كانت تتمركز على بعدي الانبساطية، والمقبولية الاجتماعية، حيث يرى وجنز وبنكس (Wiggins & Pincus, 1989, p. 307) أن بعدي الانبساطية والمقبولية الاجتماعية يتشابهانويتداخلان بنسبة (٤٥%) مع الاتجاهات داخل شخصية الفرد .

وقد أشار جولدبيرج (Goldberg (1993, p. 30 إلى ارتباط قطبي العصابية مع الدرجة المرتفعة من الانطواء، وانغلاق الخبرة، وانخفاض اليقظة، فاستنتج أن لكل سمة مضادها؛ فمثلاً عامل الانبساطية إذا فاقت درجته الدرجة المعتدلة منه اتصف أصحابه بأن لهم شخصية سطحية عشوائية، أما عامل المقبولية الاجتماعية؛ فإذا فاقت درجته الدرجة المعتدلة منه اتصف أصحابها بالتبعية، والمسيرة الاجتماعية. وكذلك عامل اليقظة إذا فاقت درجته الدرجة المعتدلة منهناتسما أصحابه بالصرامة والشدة والنمطية، وكذلك عامل الانفتاح على الخبرة إذا فاقت درجته الدرجة المعتدلة منه اتصف أصحابها بأنهم غير تقليديين، وغير مسابرين لمجتمعهم. فكل عامل من العوامل الأربعة السابقة قد يرتبط بدرجة أو بأخرى مع عامل العصابية، التي تعبر عن تكيف الفرد من عدمه.

وذكر جادج ومونت (Judge & Mount (2002, p. 533 أن الانبساطية صفة توضح درجة دافعية الشخص ونشاطاته في حياته العامة، وفي مواقفه الاجتماعية بصفة خاصة، بالشكل الذي يساعده على تحقيق ذاته وقدراته، وبالقدر الذي يثمن من خلاله ثقته بذاته، وذكر جيا وآخرون (Jia et al. (2013, p. 359 أن الشخص الانبساطي يمثل المنهج الحيوي النشط في العام الاجتماعي والفيزيقي ويشمل بعض السمات مثل الاجتماعية والمرغوبية والحماس، وهذا التوجه الاجتماعي للانبساطي قد يقوده للبحث عن تفاعلات اجتماعية مع الآخرين والوقوع في إغراءات الانترنت وإدمانه، وقد أكد هيجلر وودجر (Haigler & Widiger (2001, p. 342 ارتباط عامل الانبساطية بدرجة عالية من المقبولية الاجتماعية، ومستوى عالي من اليقظة والإنقان، كما ترتبط بمستوى منخفض من العصابية، فيتصف أصحابها بدرجة عالية من التكيف المجتمعي، بينما ارتبطت العصابية بدرجة مرتفعة من الانطواء والانغلاق، وتدني اليقظة مع درجة مرتفعة من عدم القبول الاجتماعي.

بينما تعتبر المقبولية صفة توضح درجة تفاعل الشخص مع المحيطين به، والتفاعل معهم، والثقة بذاته وعلاقاته، الأمر الذي يزيد من نشاطاته، وعلاقاته بالدرجة التي تشعره بالرضا والقبول عن علاقاته (Roberts, Jackson, Fagard, Edmonds & Meint, 2009, p.372) ، وهي توجه اجتماعي ومجتمعي من خلال علاقات اجتماعية تسودها مشاعر الود والتقبل ويتصف الشخص الذي لديه مقبولية عالية بأنه شخص مهذب وكريم ومرن ومن أهل الثقة والتعاطف والطبيعة الخلوقة والحياء (Jia et al., 2013, p. 359) ، وهذا أيضا ما أشار إليهوروكاس وآخرون (Roccas et al., 2002, p. 792) في أن الأفراد الذين يحققون درجات مرتفعة في عامل المقبولية يتصفون بالحياء والتوافق والتواضع واللفظ والتعاون والذين يحققون درجات منخفضة في عامل المقبولية يتصفون بأنهم سريع الانفعال والغضب والانزعاج والقسوة وعدم المرونة .

بينما تمثل العصابية الصفة التي تعبر عن عدم الاتزان الانفعالي، والشعور السلبي، والتشاؤم، والحزن، والمزاج العكر، والاكتئاب، وعدم الراحة، والهيجان والغضب المستمران، والعصابية تمثل العامل الذي من خلال دراسته يساعد المعالجين والأطباء القائمين بالبحث في فهم الكثير من الاضطرابات السيكوباتولوجية، والتي تفسر الكثير من الأعراض التي يعاني منها هؤلاء الأشخاص (Lahey & Widiger, 2009, p.243) ، ويأتي الثبات الانفعال في مقابل العصابية وهو يجسد الاستقرار فيما يتعلق بالاتفاعلات السلبية كمشاعر الحزن والقلق والإحساس بعد الأمن والغضب والعصبية ، أما العصابية فهي نزعة الفرد وميله للتسرع وسوء التنظيم والمشاعر الاكتئابية (Jia et al., 2013, p. 359) .

وقد أوضح روكاس وآخرون (Roccas et al. (2002, p. 793 أن الدرجة المرتفعة من التفاني أو الضمير الحي تدل على الحرص وأن هذا الشخص على قدر المسؤولية التي تلقى على عاتقه ومنظم ودقيق ، كما أشار روبرتس وآخرون (Roberts et al. (2009, p. 372 إلى أن التفاني أو الضمير الحي صفة توضح تحكم الفرد بشخصيته، وتنظيم سلوكه، والتروي والالتزام، والانضباط، وتحمل المسؤولية، والشخص الذي تعوزه اليقظة يصبح مطيع، خاضع للأنظمة، روتيني، غير مسؤول، ومهمل، ومندفع، ورخو ، كما ذكر جيا وآخرون (Jia et al. (2013, p. 359 أن التفاني يصف قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته مما يمكنه من أداء دوره والمهام المطلوبة منه على أكمل وجه متبعا للقواعد والإجراءات اللازمة لذلك مثل التنظيم والتخطيط وتأجيل الإشباع وأن الشخص المتفاني أقل إنخراطا في سلوكيات إجرامية وغير اجتماعية .

في حين ذكر ماك كراي وسوتن (McCrae & Sutin (2009, p. 259 الانفتاح على الخبرة بأنه الإبداع، واللاتقليدية، والأصالة، والمرونة الفكرية، التي تعكس

اهتمامات وثقافة الأشخاص، في حين أن الشخص المنغلق فكراً يتسم بالجمود، وتصلب الفكر، والروتين، والنمطية، وقد أشار روكاس وآخرون Roccas et al. (2002, p. 792) أن الأفراد الذين يحققون درجات مرتفعة من الانفتاح على الخبرة يميلون إلى يكونوا واسعي الخيال، متفتحين ومتقنين، أما الذين يحققون درجات منخفضة في الانفتاح على الخبرة فهم يبدون غير طموحين وأكثر حساسية وتقليديين .

وقد قام كوستا وماك كراي (Costa & McCrae 1992, p.73) بدراسة أوضحت أن (٩٠٪) من الأشخاص ذوي يقظة الضمير يتكيفون مع المحيطين بهم ، وقد قدم تليجنوويلر (Telegan & Waler 1987, p. 18) تصوراً لبعدها الانفتاح بوصفه التقليدي، وغير التقليدي، ولكن لم يكن بنفس درجة الاهتمام والدراسة التي تناول بها الأبعاد الأربعة السابقة.

وكل هذه العوامل الخمسة السابقة تتناول وصفاً لشخصية الفرد، وهيتصفاً يكون عليه الفرد من يقظة، وانفتاح وإخلاص أو تفان في تناوله لمسئولياته ومدى تقبل الآخرين له، كما أنها تصف عصابيته وانبساطيته مع نفسه الآخرين.

#### • ثانياً : مقاومة الإغراء :

أصل كلمة إغراء Temptation لاتيني ظهر أول مرة في مصطلحات اللغة الإنجليزية إبان القرن الثالث عشر الميلادي، وهو يعني الرغبة في فعل أو امتلاك شيء ما مع علم الفرد بأنه لا يجب عليه فعله أو امتلاكه، ويعني أيضاً الارتضاع الملحوظ في الرغبة أو الرغبة الجامحة للذات الحياة ورغبات النفس (Shiffman & Waters, 2004, p. 194) ، والانخراط في تصرفات كثيرة من شأنها أن تصيب الفرد بالضرر البالغ مثل تناول الطعام غير الصحي، أو تناول الكحوليات، أو التدخين ، أو العديد من الأنشطة الأخرى (Violante, 2005, p. 12)

تناولت معظم البحوث والدراسات السابقة والتراث السيكلوجي مقاومة الإغراء وميكانيزمات حدوثها باعتبارها إحدى وظائف تنظيم الذات Self-Regulation وضبط الذات Self-Control، وقد أشار كل من بومان وكوهل (Baumann & Kuhl 2005, p. 444) إلى أن مقاومة الإغراء هي من إحدى وظائف تنظيم الذات التي لاقت اهتماماً في مجال البحث السيكلوجي في أواخر القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين؛ حيث يتعين على الصغار والكبار مقاومة إغراءاتهم؛ لكي يتعلموا ، ويحدث ذلك بإحدى طريقتين الأولى هي المساندة الذاتية Self-Support والثانية هي الضبط الخارجي External Control .

وأوضح بومان وكوهل ( Baumann & Kuhl 2005, p. 444 ) أن معظم النظم التربوية تستخدم في تعاملها مع الطلاب أسلوب الضبط الخارجي، أكثر من

تفعيل طرق المساندة الذاتية؛ لما لها من مردود سريع في جعل الطلاب أكثر تركيزاً في أداء المهام المطلوبة منهم؛ ولكن هذا الأسلوب يكلفنا الكثير على المدى الطويل، وقد أوضح لوبيز وآخرون ( Lopez et al. ( 2014, p. 1337 أننا نواقف التي تنطوي على مغريات؛ أحيانا ما تصدر من الشخص نبضات عقلية قوية يكون نتيجتها فشل الضبط الذاتي، وعلى الرغم من أن عوامل الفشل في ضبط الذات كثيرة ومتعددة إلا أن الناس يبدو متشابهين في تصرفاتهم حيال مواقف الإغراء، ويأتي ضبط الذات كوسيط ينظم العمل بين الدافعية والاستجابة للرغبة، وتوصلت النماذج المعنية بدراسة ضبط الذات إلى أنه كلما كانت رغبات الفرد قوية؛ كلما فشل في السيطرة على رغباته ونزعاته أو بمعنى آخر فإنه يفشل في ضبط ذاته .

• أهم النماذج والتجارب التي تناولت مقاومة الإغراء :

من أوائل النماذج التي اهتمت بدراسة مقاومة الإغراء النموذج الذي صممه كل من ألبرت ورو وسيرز عام ١٩٦٥ م، وكان يتم فيه إبقاء الأطفال وحيدين في غرفة لفترة قصيرة من الوقت مع دمية، ويطلب منهم عدم لمس الدمية أو النظر إليها خلال فترة غياب الخبير أو الشخص الذي يجري التجربة، ويراقب الأطفال لدراسة استجاباتهم نحو إغراء اللعب بالدمية. وكذلك دراسة استراتيجيات الخداع لديهم ( Nelson, 2013, p. 8)، وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في ضوء هذا النموذج إلى أن الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة لا يمكنهم استخدام خداع استراتيجي وأنهم لا يصلون إلى هذا المستوى قبل مرحلة الطفولة المتوسطة ( Nelson, 2013, p. 8 )،

وقد ذكر إيفانز وولي ( Evans, Xu & Lee ( 2011, p. 40 أن السبب في ذلك هو أن الأطفال في هذا العمر ( ما قبل المدرسة ) لا يعتمدون على المعلومات أثناء ممارستهم لخداع الخبير، وأنه لو أحدث تعديل طفيف في هذه التجربة؛ فقد يؤدي ذلك إلى نتائج مختلفة تماما عن النتائج السابق التوصل إليها، وهذا هو ما دعا إيفان وآخرون ( Evans et al. , 2011, p. 40 ) إلى تصميم نموذج آخر لدراسة مقاومة الإغراء مع إحداث بعض التعديلات في التجربة مع الأطفال في نفس المرحلة العمرية، مع التوسع في العينة لتشمل مرحلة الطفولة المتوسطة وذلك للتأكد من قدرة الأطفال على استخدام الخداع الاستراتيجي من عدمه، وقد أثبتت هذه التجربة قدرة الأطفال على استخدام الخداع الاستراتيجي المبني على المعلومات، وقد أشار كولنز ( Collins ( 2001, p. 13 إلى أن معظم نتائج البحوث والتجارب التي أجريت في هذا السياق قد توصلت إلى ما يفيد بأن حوالي نسبة ٨٨٪ من الأطفال لا يستطيعون مقاومة الإغراء، ٣٨٪ منهم يكذب ليبرر أخطائه في مواقف الإغراء .

معظم التجارب والنماذج التي صممت لفهم طبيعة مقاومة الإغراء قبل عام ٢٠٠٠م كانت قائمة على عينات من الأطفال، ولكن في الأونة الأخيرة؛ بدأ

الاهتمام في دراسات مقاومة الإغراء بأخذ عينات من مراحل نمائية مختلفة تشمل الأطفال والمراهقين والكبار، ومن أهم النماذج التي تم التوصل إليها لفهم طبيعة الإغراء ومقاومتها النموذج الوقائي التدخلية لضبط الذات، والنموذج المعرفي الغائي لإقناع الذات نحو موضوع الإغراء، وفيما يلي تناولنا مبسطاً لهذه النماذج:

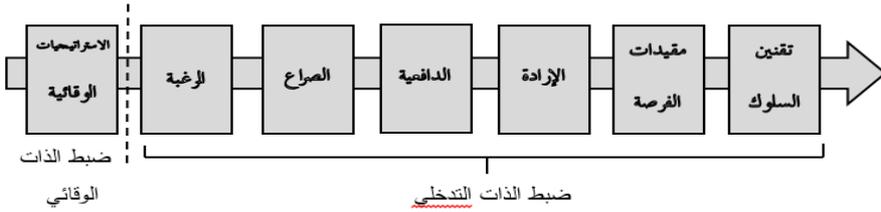
• **النموذج الوقائي التدخلية لضبط الذات- Preventive and Interventive Model of Self-Control (PI-Model)**

يرجع ضبط الذات إلى مقدرة ودافعية الفرد للامتناع عن الاستجابة لرغباته غير السوية كحالة الإغراء أو تجاوزها بسلوك مفضل ( Hofmann & Kotabe , 2012, p. 707) ، وقد شهدت العشر سنوات الأخيرة طفرة غير مسبوقة في بحوث ودراسات ضبط الذات؛ للبحث عن أسباب النجاح وال فشل في ضبط الذات سواء كانت فردية أو جماعية ، وكذلك لمعرفة الفروق بين ضبط الذات الذي يرجع للدوافع وضبط الذات الذي يرجع لقدرات الفرد ( Duckworth&Seligman , 2005, p. 939) .

وقد أظهرت اتجاهات حديثة في المجال بالإضافة الى الاهتمام بدراسة قوة الإرادة للأشخاص حين التعامل مع رغباتهم وإغراءاتهم؛ أكثرًا ككبيراً بدراسة عملية ضبط الذات من منبعها بما في ذلك متى وكيف يخبر الناس الصراع ، وكيف تظهر الرغبات والحوافز وحالات الشغف ، وكيف تؤثر على السلوك ، وكيف يصنع الناس استراتيجياتهم لضبط الذات ؟ ( Hofmann, Schmeichel& Baddeley, 2012, p. 175) .

هذه التساؤلات وغيرها دعت كل من هوفمانوكوتابي إلى بناء النموذج الوقائي والتدخلية لضبط الذات ، تم فيه تقديم سبعة عناصر مفاهيمية يرى الباحثان - هوفمانوكوتابي - أنها تكون ضبط الذات ، وأنها تتميز إلى استراتيجيات وقائية ( مثل استخدام استراتيجيات التوقع ) وأخرى تدخلية (الخطوات التي تؤدي إلى الاستخدام الناجح أو غير الناجح لقوة الإرادة في موقف الإغراء ) لضبط الذات ، كما يساعد هذا النموذج على التمييز بين أنماط متعددة من الفشل في ضبط الذات كالفشل في مراقبة الذات أو الفشل في ضبط دفاعات الذات الدافعي أو الفشل في ضبط الذات الإرادي ( Hofmann & Kotabe , 2012, p. 708) .

تشتمل الاستراتيجيات التدخلية على ستة أنواع كما بالشكل ( ١ ) هي الرغبة ، الصراع ، دافعية الضبط ، الإرادة ، مقيدات الفرصة ، وتقنين السلوك .



شكل ( ١ )

عناصر النموذج الوقائي التداخلي لضبط الذات  
( Hofmann & Kotabe , 2012, p. 708 )

◀◀ الاستراتيجيات الوقائية : تبني فكرة الوقائية على الاستباق والتوقع حيث أن ضبط الذات يتضمن أن الناس في تفاعلاتهم مع مواقف الإغراء لا يستجيبون فقط بمنطق هنا والآن ولكن يؤخذ في الاعتبار القدرة البشرية على الاستبصار والمحاكاة ، فضبط الذات واتخاذ الاحتياطات في وقت مبكر قد يؤثر على إضعاف قوة الرغبة غير السوية التي سوف تظهر في وقت لاحق ، كما أنها سوف تؤثر على مقدار الصراع والدافعية والإرادة التي سيشعر بها الناس خلال إثارة الإغراء ، كما أنها ستؤثر على اختياراتهم السلوكية نحو موقف الإغراء . (Baumeister, Masicampo&Vohs, 2011, pp. 335-336)

◀◀ الرغبة : هي دوافع تقودها العاطفة نحو موضوع أو شخص أو نشاط معين يرتبط بالإحساس بالسعادة ، وتعني الرغبة أيضا أن يريد الشخص امتلاك أو فعل شئ ما مما يحفز السلوك . (Kavanagh, Andrade & May, 2005, p. 448)

◀◀ الصراع : حينما توجه الرغبة الفرد نحو الإغراء ، فاستجابة الفرد في موقف الإغراء سواء بالمقاومة أو بالاستسلام تعتمد على النظام القيمي للفرد ومعايير بناء الأهداف لديه ، ولذلك يتولد الصراع العقلي الذي يكون مصاحبا لخبرة الإغراء . (Hofmann et al. , 2012, p. 175)

◀◀ إرادة ودافعية الضبط : ترى نظريات تنظيم الذات أن الصراع هو أحد المشغلات الهامة لضبط السلوك أو تصحيحه ، كتجاوز نزعات لتصرفات مشكلة أو غير سوية للوصول إلى استجابات مناسبة أو تصرفات مقاومة للإغراء ، هذا الجانب من ضبط الذات يتم تمكينه من خلال إرادة ودافعية الضبط . (Kalis, Mojzisch&Schweizer , 2008, p. 403)

◀◀ مقيدات الفرصة : تحليل ضبط الذات والدافعية لن يكون مكتملا بدون الأخذ في الاعتبار مقيدات الفرصة ، وهي عوامل خارجية عن الضبط الفوري للشخص في موقف ما وتمنع بشكل كبير مقدار الفرص المناسبة ، من أمثلة مقيدات الفرص الزمن والمال والموانع المادية والاجتماعية وغيرها من العوامل التي تجعل الفرد متحفظا في تصرفاته واستجاباته نحو الرغبات حتى إن لم

تكن هناك مقيدات داخلية كالمقصد من ضبط الذات . (Thaler&Sunstein , 2010)

« تقنين السلوك : يعكس الناتج السلوكي النهائي أو الاستجابة السلوكية للعملية الدافعية ، وتتوقف الاستجابة السلوكية على التفاعل بين العناصر السابقة وهي المحصلة الختامية التي تدل على النجاح أو الفشل في ضبط الذات . (Hofmann & Kotabe , 2012, p. 711)

• **النموذج المعرفي الغائي لإقناع الذات المتعمد** : Epistemic Teleologic Model of Deliberate Self Persuasion ( ETSP )

حاول كل من مايو وثورماس (2005) Maio & Thomas تفسير كيف تحدث مقاومة الإغراء وتم افتراض النموذج المعرفي الغائي لإقناع الذات نحو موضوع الإغراء ، في هذا النموذج يحاول كل مايو وثورماس توضيح مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن أن تساعد في فهم كيف يغير الناس اتجاهاتهم نحو موضوعات الرغبة التي يكرهون الوقوع فيها .

ولقد صمم كل من مايو وثورماس (2005) Maio & Thomas هذا النموذج في الأساس لدراسة ظاهرة التسامح لوصف بعض الاستراتيجيات التي قد تساعد بعض الضحايا ( ضحايا العنف أو العدوان مثلا ) على تغيير اتجاهاتهم السلبية نحو الشخص الذي قام بالاعتداء .

ثم تناول فوالانت (2005) Violante نفس النموذج المعرفي الغائي ولكن لتحليل النمط المعاكس لتغيير الاتجاه (مثل المواقف التي يشعر فيها بإيجابية شديدة نحو موضوع الاتجاه وفي نفس الوقت يتمنون لو كانت مشاعرهم تجاه هذا الموضوع أكثر سلبية من ذلك)، ويطلق فوالانت (2005, p. 12) Violante على هذا النمط من تغيير الاتجاه بمقاومة الإغراء ، ففي حالات الإغراء يتمنى الناس لو أنهم غيروا اتجاهاتهم الإيجابية نحو موضوعات الإغراء باتجاهات سلبية .

ويهدف هذا النموذج إلى وصف الاستراتيجيات العقلية المختلفة التي يمكن أن يستخدمها الفرد ليصل إلى مستوى من إقناع الذات يمكنه من مقاومة الإغراء التي يتعرض لها. (Violante, 2005, p. 25) ، ويمكن تناول هذا النموذج من خلال أربعة عناصر أساسية كما يلي:

« المتطلبات المسبقة لإقناع الذات المتعمد .

« الاستراتيجيات المعرفية لإقناع الذات المتعمد .

« الاستراتيجيات الغائية لإقناع الذات المتعمد .

« تحديد ما تم اتباعه من هذه الاستراتيجيات .

ويوجد في المتطلبات المسبقة لإقناع الذات المتعمد متطلبان رئيسيان، الأول المعرفة الذاتية للتناقض في الاتجاهات، بينما الثاني وجود القدرة والدافع؛ فيجب أولاً أن يتعرف الفرد بشكل شعوري على التناقض بين كيفية تقييمه

الفعلي لموضوع ما، والطريقة التي يريد أن يقيم بها هذا الموضوع، أو بمعنى آخر معرفة الفجوة بين ما هو موجود بالفعل وما يرغب في وجوده، ثم يكون لديه القدرة والدافع لخفض هذا التناقض. (Maio & Thomas, 2005, pp. 47-48)

وتستخدم الاستراتيجيات المعرفية العمليات السببية لفهم أمرين، الأول: الاتجاه الحقيقي الذي يضعف بطريقة ما مصداقية التنبيه (الإشارة بالخط)، والثاني: الاتجاه المرغوب الذي يقوي مصداقية التنبيه (Violante, 2005, p. 28). وقد حدد مايو وThomas (2005, p. 51) استراتيجيات معرفية، وهي التفسير والتكامل والعزو والاختبار وتغيير المقارنات وتغيير البعدية، وتشري الأربيع استراتيجيات الأولى الاتجاه المرغوب فيه من خلال تغيير التمثيل الفعلي لموضوع الاتجاه، بينما تحاول الاستراتيجيتين الأخيرتين القيام بذلك عن طريق تغيير المعايير المستخدمة لتقييم الموضوع.

وتعتمد الاستراتيجيات الغائية على عملية الضبط العقلي Mental control، بدلاً من العمليات السببية لتحقيق حالة الرغبة، حيث يحاول الأفراد تنشيط السلوكيات والانفعالات الحقيقية من خلال ما يعرف بتنظيم الذات والتركيز المعرفي (Higgins, Shah & Friedman, 1997, p. 517)، وقد حدد مايو وThomas (2005, p. 54) أربع استراتيجيات غائية لإقناع الذات المتعمد هي القمع، الإلهاء، التركيز، والاستباق.

فاستخدم القمع للحصول على الاتجاه المرغوب من خلال محاولة الأفراد، تثبيط الاتجاه الحقيقي غير المرغوب فيه (Violante, 2005, p. 31)، بينما يستخدم الإلهاء في مواقف الإغراء، التي يحاول فيها الأفراد، تغيير الاتجاه الحقيقي من خلال تحويل الانتباه إلى أمور لا ترتبط بالاتجاه الحقيقي نحو موضوع الإغراء (Maio & Thomas, 2005, p. 56)، ويُفعل التركيز للحصول على الاتجاه المرغوب فيه، من خلال استدعاء السلوكيات والأفكار والمشاعر الداعمة لهذا الاتجاه، والتركيز عليها (Violante, 2005, p. 31)، ويلعب الاستباق دوراً هاماً في رصد وتجنب أي أفكار أو مشاعر أو سلوكيات، يمكن أن تؤدي إلى غياب الاتجاه المرغوب فيه، بحيث أن يحدث ذلك بشكل مسبق (Violante, 2005, p. 31).

#### • ثالثاً : السعادة النفسية :

تمثل السعادة غاية إنسانية تعلق على كل الغايات، وهدفاً مشتركاً لدى جميع البشر على اختلاف ثقافتهم، وأجناسهم، ومعتقداتهم، وقد تناولت الكتابات المختلفة منذ القدم مفهوم السعادة، إلا أن المفهوم الفعلي للسعادة في ميدان علم النفس يعتبر من المفاهيم الحديثة المرتبطة بعلم النفس الإيجابي، والسعادة باعتبارها أحد المفاهيم التي حددها علم النفس الإيجابي قابلة للملاحظة والقياس والدراسة مما يعني إمكانية تحليلها وفهمها وتنميتها.

وتعني السعادة في اللغة الرضا والاطمئنان، يقال أسعده الله أي وفقه فهو مسعد وسعيد ومسعود ( مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٢، ص ٣١١ )، وقد طرح كل من مايرز ودينر (1995, p. 11) Myers & Diener تساؤلاً فحواه : من هو الشخص السعيد ؟ وتوصلاً إلى أن الشخص السعيد هو من يحصل على درجة مرتفعة من الهناء الشخصي والذي يتحدد وفق ثلاثة أبعاد أولها تكرار الخبرات الوجدانية الإيجابية، وثانيها عدم تكرار الخبرات الوجدانية السلبية، وثالثها الإحساس بالرضا عن الحياة.

ويذهب العلماء إلى اعتبار أن اعتدال الحالة المزاجية، وطمأنينة النفس، وإنجازات الفرد، والشعور بالرضا هي أهم عوامل سعادة الأفراد التي يسعى إليها الجميع. (King & Napa, 1998, p.156)، بينما يرى فرانكن وزيكزورنغ وبايور أن السعادة رغم تشابه مكوناتها الأساسية عبر مختلف الثقافات، وتفاوت مستويات ما يدركه الفرد منها بمثابة المؤشر الوحيد الجدير بمفرده بالوجود والأفضل؛ وذلك لأن بوسع أي شخص أن يفهم ما يعنيه لفظ السعادة، فالسعادة ما يطمح إليه الأفراد في كافة الثقافات بوصفها هدفاً نهائياً للحياة (هريديوفرج، ٢٠٠٢، ص ٤٧).

كما يمكن النظر للسعادة بأنها خبرات الهناء والرضا التي يخبرها الفرد، والتي تمكنه من اعتبار أن الحياة على اختلاف مواقفها في مجملها تعد محببة (Kalyuzhnova&Kambhampati, 2008,p.4)، وهي انفعال وجداني ثابت نسبياً يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والفرح والسرور، وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة البدن والعقل، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل عن الحياة (البهاص، ٢٠٠٩، ص ٣٣١).

ويمكن تمثيل السعادة بشقين، الأول يعبر عن المستوى المرتفع من الطمأنينة والمتعة الشديدة وما ينتج عنها من انفعالات جيدة تساعد على انتظام شخصية الفرد، أما الشق الثاني فيتمثل في الخبرات المرضية التي مر بها الفرد وأكسبته رضا عن نفسه وحياته (The Board of Trustees of Leland Stanford Junior University, 2010, p. 2).

فالسعادة هي الهدف النهائي للحياة، وهي غاية جميع البشر على اختلاف أشكالهم، وألوانهم، وثقافتهم، ويتحدد مقدارها بمعدل مرور الفرد بخبرات أثرت في وجدانه بشكل إيجابي أو سلبي، حيث يزداد الإحساس بالسعادة مع زيادة تكرار الخبرات الوجدانية الإيجابية، ويقل الإحساس بها مع زيادة تكرار الخبرات الوجدانية السلبية، وعليه فالسعادة تعني الوجود الأفضل للفرد في الحياة.

وربط كل من كنج ونابا (King & Napa, 1998, pp. 157-158) مفهوم السعادة والوجود الأفضل بالحياة الآخرة؛ كما تتضمن ذلك معظم الأديان، حيث يرى أرسطو أن الهدف لا يعد هدفاً إلا بالغاية النهائية التي يصل إليها.

واتفق كل من سالم (٢٠٠١، ص٧)، والعنزي (٢٠٠١، ص٣٥٤)، ومؤمن (٢٠٠٤، ص٨)، ومحمود (٢٠٠٧، ص١٢٣) في أن السعادة شعور داخلي شبه دائم يعكس حالة التوازن الداخلي الذي يتمتع به الفرد، والرضا عن الحياة، والشعور بالهناء والطمأنينة النفسية، والأمل، وإشباع الدوافع، وتحقيق الذات والرضا عنها .

فالسعادة من خلال العرض السابق غاية وهدف نهائي للحياة، والسعادة شعور داخلي وما ينطوي عليه من إحساس بالطمأنينة، والرضا، وتحقيق الذات، وما يترتب على ذلك من وجود أفضل، بل إنه في بعض الأحيان يشعر الفرد بالسعادة لغاية أعلى من حياته الدنيا؛ فيطمح في الآخرة والثواب والنعيم الذي لا ينتهي أبدا، وفي هذا الصدد ذهبت بعض الدراسات كدراسة موخرجي (Mookhrjee, 1998)، ودراسة نيل وخان (Neill & Kahn, 1999) لبحث العلاقة بين السعادة واليقين الديني، وخبرات الصلاة، والتدين بصفة عامة، وقد أكدت هذه الدراسات وجود ارتباط مرتفع بين السعادة والعوامل السابقة .

وتلعب العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والعوامل الديموغرافية دورا هاما في شعور الفرد بالسعادة، فجوودة العلاقات بين الشخصية وفقا لمعادلة سليجمان لها دور مهم جدا في شعور الفرد بالسعادة (Kaczor, 2015, p. 196) .

وأشار (هريدي وفرج، ٢٠٠٢، ص: ٥١) إلى وجود علاقة بين السعادة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأخذ ثلاثة اتجاهات نظرية رئيسية تمثل الاتجاه الأول في اتجاه القمة - القاع، وهو يعتمد على إدراك الفرد ونماذج الشخصية البيولوجية المعرفية، أما الاتجاه الثاني فيأخذ المنحى البيئي وتعد نماذج الأحداث الحياتية خير مثال له، بينما الاتجاه الثالث هو الاتجاه التوفيقى فهو يقوم على التفاعل بين العوامل الشخصية والعوامل البيئية على قدر متساو لكي نحصل على السعادة، كما أشار كيتشار (Kaczor, 2015, p. 198) بأن السعادة تأتي من نظرة الفرد لحياته وهذه النظرة تكوين يمتد من القمة إلى القاع، فالفرد يعبر عن وجهة نظر راضية حول الحياة، نتيجة تراكم الخبرات الإيجابية في حياته؛ مما يجعله يحكم عليها بالسعادة، وهذه تمثل وجهة نظر المنحى المعرفي في نظرتة للسعادة .

وتمثل معادلة سليجمان للسعادة المنحى التكاملي التفاعلي في تفسيرها، حيث يحدد مارتن سليجمان مستوى سعادة الفرد بالمعادلة التالية :  $S=H + V+C$  حيث أن " H " ترمز إلى مستوى سعادة الفرد الحالية، و " S " ترمز إلى ما يملكه الفرد من خبرات سعيدة، في حين ترمز " C " إلى ظروف الحياة التي يمر بها، وأخيرا ترمز " V " إلى تأثير جوانب شخصية الفرد بعوامل كالمزاج، وجودة النوم، ونشاطاته اللاإرادية، ومقدار الترابط والتفاعل بين هذه المكونات ينتج أو يحدد

سعادة الفرد الحالية (The Board of Trustees of Leland Stanford Junior University,2010,p.3)

ويذهب بعض العلماء إلى الإشارة بأن الأفراد يولدون وهم مزودون باستعداد وراثي للسعادة أو عدمها (Ronald, Fao& Chris,2008, p.269)، حيث يرى أصحاب النظرية الوراثية أن الاستعداد الوراثي يلعب دوراً هاماً في تحقيق السعادة، فهم يرون أنها سمة من سمات الشخصية التي قد يكتسبها الفرد بالوراثة (Kaczor, 2015, p. 197)، كما أن لإشباع حاجات الفرد الفسيولوجية دوراً كبيراً في شعوره بالسعادة والرضا، فإذا ما أشبعت حاجات الفرد؛ تكون الإثابة فورية من خلال شعوره بالراحة والرضا والتفاؤل مما ينعكس بشكل ملحوظ على حياته وعلاقاته (The Board of Trustees of Leland Stanford Junior University, 2010,p. 4)

وقد أكد سيلجمان أن ثمة خمسة عناصر تمثل محددات أساسية لسعادة الفرد، حيث تمثل المشاعر الإيجابية العنصر الأول منها أما العنصر الثاني فيتمثل في الزواج أو الارتباط، في حين أن العنصر الثالث يتمثل في الصداقة بينما يتمثل العنصر الخامس في الإنجاز، فالمشاعر الإيجابية تتضح لدى الفرد من خلال مشاعر الانتماء لذاته، ومساعدتها للوصول إلى درجة عالية من الرضا عنها، وذلك يظهر في حب الذات والتزام القيم الأخلاقية التي تمثل مصدر راحته (Mcgonigal,2012,p.17).

هذا ويأخذ أرسطو وكونيس بفكرة مؤداها أن سعادة الفرد تتدفق بعد استقامة الفرد وتمسكه بالفضيلة في علاقته بالجنس الآخر؛ وابتعاده عن جميع ممارسات الإثم (Kaczar, 2015,p. 199).

وفي مواضع عدة في القرآن الكريم ارتبط شعور المسلم بالسعادة والطمأنينة بالتزامه بالواجبات والطاعات وبعده عن اقتراف المعاصي والآثام؛ والشواهد على ذلك كثيرة ومنها قوله تعالى: ((مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ)) . (سورة النحل، الآية ٩٧)

وتعد علاقات الصداقة الجيدة، وما يترتب عليها من مشاعر الود والحب، الحجر الأساسي في العلاقات البين شخصية، التي تشكل سعادة الفرد ورضاه عن ذاته (Seligman, 2011, p.21)، وقد أوضح أكونيس أن المعنى من الحياة هو المشاركة الفاعلة والجادة، والإسهامات في موضوعات أكبر بكثير من الاهتمامات الشخصية، كالإحساس بالسعادة في العمل بما من شأنه ازدهار البشرية، وما ينجم عنها من إحساسات الحب والرضية والمتعة (Fredrickson,2013,p. 17)، حيث تلعب إنجازات الفرد دوراً كبيراً في شعوره

بالراحة والرضا والطمأنينة والسعادة، وقد يشعر الفرد بالسعادة من خلال ممارسة بعض المهارات كسماع الموسيقى، أو اللعب على البيانو، أو ممارسة رياضة معينة كالجري، أو الحصول على مال (Kaczar, 2015, p. 199).

ومما سبق يتضح أن السعادة مفهوم مركب، فعلى اختلاف مناحيها وأبعادها، تأخذ السعادة أشكال عدة منها الذاتي ويعني الرضا عن الذات، ومنها ما هو قائم على الدور الاجتماعي الذي يقوم به الفرد لكي يصل إلى السعادة والرضا عن ذاته، وهذا ما يدعى بالسعادة الوظيفية، كما أن بعض الأفراد يرون أن السعادة في المال والصحة والنشاط وهذا يمثل ما يعرف باسم السعادة النوعية، ونشير إلى أن السعادة لا تحدد إلا بمقدار شعور الفرد بالرضا عن ذاته، وعن حياته بشكل عام .

### • الدراسات السابقة :

• **أولا دراسات تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والسعادة ومقاومة الإغراء**  
هدفت دراسة بونونين (Paunonen, 2003) إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالذكاء وبإغراء شرب الخمر وبعض السلوكيات الأخرى من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة صلاحية المقاييس غير اللفظية لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقارنتها بالمقاييس اللفظية، قسم الباحث عينة الدراسة إلى عینتين فرعيتين الأولى بلغت (٣٧٦) طالبا جامعياً من الدراسين لعلم النفس لإيجاد النتائج الخاصة بالهدف الأول، (١٤٢) طالبا جامعياً أيضاً من الدراسين لعلم النفس لإيجاد النتائج الخاصة بالهدف الثاني، تم استخدام أربعة مقاييس لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (٢ لفظي، ٢ غير لفظي)، أظهرت النتائج تشلها كبيرا في نتائج المقاييس اللفظية لعوامل الشخصية على حدة، وغير اللفظية على حدة، إلا أن مستويات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستخدام المقاييس اللفظية كانت أعلى منها في حالة استخدام المقاييس غير اللفظية حيث كانت متوسطات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في حالة استخدام المقاييس اللفظية كما يلي: العصابية (٣.٦١ - ٣.٨٥)، الانبساطية (٤.٦٣ - ٤.١٦)، الانفتاح (٤.٦٥ - ٤.٦٣)، المقبولية (٥.٢١ - ٥.١٥)، الضمير الحي أو التفاني (٤.٥٢ - ٤.٧٤)، وفي حالة المقاييس غير اللفظية كانت كما يلي: العصابية (٢.٦٥ - ٢.٩٧)، الانبساطية (٣.٦٦ - ٣.٥)، الانفتاح (٣.٣٦ - ٣.٤٢)، المقبولية (٣.٦٥ - ٣.٤١)، الضمير الحي أو التفاني (٣.٤٥ - ٣.٢٧)، وقد أشارت النتائج إلى أنه في حالة استخدام المقاييس اللفظية يمكن التنبؤ بالذكاء من خلال عوامل العصابية والانفتاح على الخبرة والضمير الحي، وكذلك يمكن التنبؤ بمقاومة إغراء شرب الخمر من خلال عوامل الانبساطية والضمير الحي، أما في حالة استخدام المقاييس غير اللفظية فقد كانت النتائج متباينة حيث أنها لم تتفق

في التنبؤ بالذكاء ، وبالنسبة لمقاومة إغراء شرب الخمر فأمكن التنبؤ بها من خلال عامل الضمير الحي ، وتكرر هذا الأمر في كلا النوعين من المقاييس بالنسبة لسلوكيات الأمانة والشعبية والتواجد في الحفلات ولعب الموسيقى والجادبية وغيرها .

كما أجرى كل من رابويزوهاجا (Raboïs&Haga 2003) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الحالة المزاجية السلبية والمؤثرات الحياتية السلبية على فاعلية الذات والوقوع في الإغراء ( إغراء التدخين ) ، تم تقسيم عينة الدراسة البالغ عددها (٨٩) مدخناً إلى مجموعتين إحداهما تتمتع بحالة مزاجية إيجابية والأخرى لها حالة مزاجية اكتئابية بمتوسط عمر ٢٠.٨ سنة وروعي في اختيار العينة معدل التدخين ومدته ، أفادت النتائج أن الأشخاص الذين لديهم مهارات توافق معرفية جيدة (مثل مهارات التأمل الذاتي) يمكنهم التغلب على حالات المزاج السيئ وتوجد لديهم فاعلية ذات عالية وتزداد لديهم مقاومة إغراء التدخين في اللحظات الحياتية السلبية ، كما اشارت النتائج أن الأفراد الذين لا يملكون مثل هذه المهارات تضعف لديهم فاعلية الذات ومقاومة إغراء التدخين .

قام البهاص (٢٠٠٩) بدراسة العضو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) طالب وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في كلية التربية بجامعة طنطا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين عاملي الانبساطية والمقبولية الاجتماعية وبين جميع أبعاد العضو، بينما كانت الارتباطات سالبة بين دالة إحصائية بين عامل العصابية وجميع أبعاد العضو، أما عامل يقظة الضمير فقد ارتبط إيجابياً دالاً ببعدي دوافع العضو والدرجة الكلية للعضو، أما عامل الانفتاح على الخبرة فلم تصل الارتباطات بينه وبين جميع أبعاد العضو إلى مستوى الدلالة الإحصائية، كما بينت الدراسة وجود ارتباطات موجبة بين أبعاد العضو وأبعاد الشعور بالسعادة .

وقام أبو هاشم (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) طالبة وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة ارتباطية متباينة النوع ( موجبة - سالبة )، والدلالة ( دالة - غير دالة )، بين درجات الطلاب في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية وكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتقدير الذات، والمساندة الاجتماعية .

وفي دراسة أجراها كل من فيدوريخين وياتريك (Fedorikhin& Patrick, 2010) لدراسة العلاقة بين الحالة المزاجية الإيجابية ومقاومة الإغراء لدى عينة

تكونت من (٣٦٥) طالبا جامعيًا ، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الحالة المزاجية الإيجابية ومقاومة الإغراء ، كما أشارت النتائج إلى أن المستوى المعرفي للفرد يؤثر على درجة مقاومته للإغراء ، حيث تم إثبات أن الاضمحلال المعرفي Cognitive Depletion الذي يصاحب التداخلات مرتفعة الإثارة لمواقف الإغراء مع حالة المزاج الإيجابي فإنه يؤثر بالسلب على مقاومة الإغراء حيث أنه يضعف من قوتها .

كما أجرى كل من ولكروكولوسمو (Walker&Colosimo 2010) دراسة نظرية إمبيريقية حول العقل والشفقة الذاتية والسعادة لدى عينة من غير المتفائلين، وهدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين العقل، والشفقة الذاتية، والسعادة لدى غير المتفائلين، ومعرفة مدى إسهام العوامل الخمسة للشخصية المرتبطة بنماذج العقل في الشعور بالسعادة، وبعد مراجعة أدبيات البحث، لوحظ أن نماذج العقل تعد منبئة بسلوكيات الرفاهية، والسعادة، لدى الأفراد سواء كانوا متفائلين أو غير متفائلين، بينما قدمت الدراسة الحالية اختباراً لتحقق الفرضية التي مؤداها أنه يمكن التنبؤ بالرفاهية، والسعادة من خلال نماذج العقل، وبالشعور بالشفقة كعامل وسيط، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) رجل، و (٩٦) امرأة، وبلغ متوسط أعمارهم (٢٠٠٩)، الذين أكملوا التقارير الذاتية للعقل، والرفاهية، وسمات الشخصية، والشفقة الذاتية؛ فجاءت نتائج هذه الدراسة كي توضح ارتباط نماذج العقل بالسعادة، ورفاهية الفرد، وبعد عامل الشفقة كعامل وسيط بينهما .

وأجرى رشوان (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني ببعض القدرات العقلية وسمات الشخصية الخمسة الكبرى ومدى إسهام الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والشعور بالسعادة بجانب القدرات العقلية وسمات الشخصية ، تكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبا وطالبة من طلاب جامعة جنوب الوادي ، بمتوسط عمر (١٩.٥٥) سنة ، أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائية لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي أو التفاعل بينهما على الذكاء الوجداني أو أبعاده الفرعية ، وأن جميع سمات الشخصية الخمسة الكبرى تسهم في التنبؤ بالذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية ، وأن الذكاء الوجداني يسهم في التنبؤ بالسعادة وطيب الحال الوجداني .

وتمت دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات السعادة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى (٩٠٣) طالبا جامعيًا في دراسة وارنوروفرومان (Warner & Vroman, 2011)، استخدم معهم قائمة جولديبرج لعوامل الشخصية الخمسة الكبرى ، وكانت المتغيرات التي تناولها الباحثان بالإضافة إلى السعادة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية : التفاؤل ، الالتزام بالأهداف ، تجنب القلق

والانزعاج ، السلوك الروحاني الديني ، الاعتدال أو التوسط ، التسامح ، أعمال البر ، ومقاومة إغراء تناول الطعام غير الصحي ، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود المتغيرات الشخصية سابقة الذكر بنسب ما بين الضعيفة والمتوسطة ، ولم توجد فروق بين الجنسين في السعادة ، وكان أكثر العوامل ارتباطا بالسعادة التفاؤل ، ووجدت علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وقد كانت هذه الارتباطات سالبة مع عامل العصابية ما عدا متغير أعمال البر حيث ارتبط إيجابيا مع العصابية .

كما أجرى جيا وآخرون (Jia et al. (2013) لدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإغراءات التسكع وإدمان الانترنت ، تم وضع أدوات الدراسة ومنها قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في شكل استبيانات إلكترونية استجاب لها نحو (١٤٧) من الأفراد العاملين (٦٦ من الذكور ، ٨١ من الإناث) تراوحت أعمارهم ما بين ١٨ - ٦٨ سنة بمتوسط عمر (٣٧) سنة ويخبرات وظيفية تراوحت ما بين ٥ - ١١ سنة ، أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين عامل الضمير الحي أو التضاني والوقوع في الإغراء ، وارتباط سلبي بين الثبات الانفعالي - وهو ما يقابل العصابية - والوقوع في الإغراء ، ونفس الأمر بين المقبولية والإغراء ، في حين ارتبطت الانبساطية إيجابيا بإغراء الانترنت وممارسة التسكع .

وتبحث دراسة سوتو ولوهمان (Soto & Luhmann, 2013) في تأثير العوامل الخمسة الكبرى على الرضا عن الحياة كعنوان للسعادة النفسية من خلال دراسة تحليلية لعدد من البحوث والدراسات في هذا المجال من عام ٢٠٠٠ - ٢٠٠٨ م لعينات إنجليزية (١٣.٨٢٠) وألمانية (١٩.٢٦٢) وأسترالية (١٠.٥٦٢) في أعمار مختلفة ، أشارت النتائج إلى وجود تأثير للعصابية على الرضا عن الحياة ، حيث كان التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى العصبيين أكثر بشكل كبير عنه من الذين لديهم ثبات انفعالي ، وأشار الباحثان إلى أن هذه النتيجة تؤكد تأثير ظروف الحياة التي يعيشها الفرد على سعادته النفسية من خلال التأثير على عوامل الشخصية ، فعوامل الشخصية تتوسط ظروف الحياة والإحساس بالسعادة .

وفي دراسة مشابهة للدراسة السابقة أجرى سوتو (Soto, 2015) دراسة تبحث في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مع ثلاثة متغيرات تكون السعادة النفسية للفرد هي الرضا عن الحياة والتأثيرات الحياتية الإيجابية والتأثيرات السلبية ، اعتمدت الدراسة على تحليل موسع لعدد من الدراسات والبحوث السابقة بلغت جملة عيناتها (١٦.٣٦٧) من الأستراليين ، أشارت النتائج إلى وجود علاقات مختلفة تدل على أن المستويات المرتفعة من السعادة النفسية ترتبط بالمستويات المرتفعة من الانبساطية والمقبولية والضمير الحي والمستويات

المنخفضة من العصابية ، وأنه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وأفادت النتائج بأن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الانبساطية والمقبولية والضمير الحي والثبات الانفعالي في مقابل العصابية تتزايد لديهم السعادة النفسية .

• ثانيا : دراسات تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :

دراسة أجراها جادجوماونت (Judge & Mount, 2002) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والرضا الوظيفي لدى عينة من العاملين عددهم (٣٣٤)، حيث جاءت نتائج الدراسة بارتباط الرضا الوظيفي للعاملين ارتباطاً إيجابياً ودالاً بكل من عامل الانبساطية، والمقبولية، وبقطة الضمير، والانفتاح، وارتبط الرضا الوظيفي سلبياً مع عامل العصابية، كما توصلت الدراسة إلى أن العوامل الخمسة للشخصية تتنبأ بنسبة ٤١ ٪ من الرضا الوظيفي.

وفي دراسة أجراها روكاس وآخرون (Roccas et al., 2002) تم فيها دراسة علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالقيم الأساسية لدى (٢٤٦) طالبا جامعيًا استخدم معهم قائمة العوامل الخمسة الكبرى لهبرو ، أشارت النتائج إلى ارتباط المقبولية إيجابياً بقيم الخير والقيم التقليدية ، وارتبط الانفتاح على الخبرة بالنوجه الذاتي والقيم الإنسانية العامة ، كما ارتبطت الانبساطية بالإنجاز وقيم المحاكاة ، وارتبط الضمير الحي أو التفاني بالإنجاز وقيم الانسجام والتآلف ، كما أكدت الدراسة أن تأثير القيم على السلوك تعتمد على الضبط المعرفي أكثر من اعتمادها على سمات الشخصية .

وقدمت دراسة ودجر وكوستا (Widiger & Costa, 2009) تصوراً لنموذج دمج الشخصية السوية وغير السوية، وإسهام العوامل الخمسة للشخصية في ذلك، حيث هدفت الدراسة إلى توضيح مدى تأثير العوامل الخمسة للشخصية في هذا النموذج، والذي يقيد في التشخيص، والتصنيف، وفهم الوظائف السوية، واللاسوية للشخصية، وجاءت نتائج الدراسة، مؤكدة على الارتباط الإيجابي بين عامل العصابية باضطرابات الشخصية، والدرجات المرتفعة عن الدرجة المتوسطة في الانبساطية، والانفتاح، والمقبولية، واليقظة مع اضطرابات الشخصية.

وفي دراسة أجراها جبر (٢٠١٢) حول العلاقة بين كلاً من قلق المستقبل والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠٠ طالب وطالبة من طلاب جامعتي الأقصى والأزهر، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل العصابية وبين قلق المستقبل وأبعاده، في حين كانت العلاقة سلبية مع عوامل الانبساط، والانفتاح على الخبرات، يقظة الضمير.

كما أجرت جعيس (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية واضطراب الشخصية العدوانية السلبية وقدرتها التنبؤية بالاضطراب لدى عينة بلغت (٣٤٨) من طلاب الدراسات العليا ، استخدمت الباحثة مقياس اضطراب الشخصية العدوانية السلبية من إعدادها ، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أعده للعربية بدر الأنصاري ، وقد أشارت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين الاضطراب وبعد العصابية ، وأنه يمكن التنبؤ باضطراب العدوانية السلبية من خلال بعد العصابية .

• ثالثاً: دراسات تناولت مقاومة الإغراء :

في دراسة كولينز (Collins, 2001) تمت دراسة استجابات الأطفال في مواقف الإغراء في ثلاثة ظروف تجريبية لتهديد العقاب هي العقاب السلبية ، استبعاد مكافئات متوقعة ، والعقاب الصريح ، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً بالصف الأول والثاني الابتدائي ، (٧٣) من الوالدين أكملوا نظام تقييم السلوك للأطفال كما تم إعداده في التجربة ، أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين لا يستطيعون مقاومة الإغراء هم أكثر الأطفال الذين تظهر لديهم علامات إفراط الحركة مع نقص الانتباه وزيادة الاندفاعية ومشكلات سلوكية وتظهر لديهم علامات مرضية نفسية أكثر من غيرهم ، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يتعرضون للضرب من والديهم لديهم مشكلات سلوكية أكثر من الذين لا يتعرضون للضرب ، ولم تظهر فروق دالة بين أنواع العقاب ومقاومة الإغراء .

وقام كل من بومان وكوهل (Baumann&Kuhl (2005 بدراسة هدفت إلى البحث عن تأثير كل من الضبط الخارجي والمساندة الذاتية على مقاومة الإغراء ، ودراسة النتائج المترتبة على استخدام كل من الضبط الخارجي والمساندة الذاتية في النظم التربوية على المدى الطويل ، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً جامعياً ، أشارت النتائج إلى أن مقاومة الإغراء كانت أعلى عند الطلاب الذين لديهم ضبط خارجي أكثر من الطلاب الذين لديهم مساندة ذاتية ، وأشارت النتائج إلى أن معظم النظم التربوية تستخدم الضبط الخارجي أكثر من تفعيل المساندة الذاتية لما لها من تأثير سريع على سلوك الطلاب ، ولكن يحذر الباحثان من ذلك لما للضبط الخارجي من تأثيرات سلبية على شخصية الإنسان على المدى الطويل .

في دراسة فولانت (Violante, 2005) كان الهدف الرئيسي هو معرفة العلاقة بين النمو المعرفي ومقاومة الإغراء من خلال اختبار استراتيجيات النموذج المعرفي الغائي لإقناع الذات المتعمد في مقاومة الإغراء ، وقد تكونت عينة الدراسة في شكلها النهائي من (٥٤) طالبا بالمرحلة الثانوية ، (١٥١) طالبا جامعيا ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم دافعية ينخرطون في الاستراتيجيات المعرفية لإقناع الذات للابتعاد عن موضوع الإغراء كطريقة من

طرق مقاومة الإغراء ، وأنه يمكن التنبؤ بمقاومة الإغراء من خلال إقناع الذات المتعمد ، كما أشارت النتائج إلى أن نجاح استراتيجيات إقناع الذات المتعمد في مقاومة الإغراء لا يزال في حاجة إلى مزيد من البحث وأنه يجب في المستقبل اختبار الميكانيزمات المعرفية التي تساعد في مقاومة الإغراء .

وقد أجرى الطراونة (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى بناء مقياس لمقاومة الإغراء لطلاب الجامعات في إقليم جنوب الأردن، وقد تكونت عينة دراسته من (٢٦٦٢) طالبا وطالبة، أظهرت النتائج دلالات صدق وثبات مقبولة لمقياس مقاومة الإغراء، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في مقاومة الإغراء لصالح الإناث.

كما أجرى نيلسون (2013) Nelson دراسة تهدف إلى قياس مقاومة الإغراء لدى أطفال ما قبل المدرسة وتوضيح العلاقة بين القدرة على الخداع والنمو المعرفي لديهم وأساليب المعاملة الوالدية ، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلا في عمر ٤ سنوات وأمهاتهم ، تم تعريض الأطفال لمواقف الإغراء حيث تم تركهم مع دمية داخل حجرة مغلقة وإعطائهم تعليمات بعد اللعب في الدمية أو لمسها ثم تتم مراقبة تصرفاتهم وممارستهم للخداع والكذب ، أظهرت النتائج عدم مقدرة عدد كبير من الأطفال في هذه المرحلة على مقاومة الإغراء كما أنهم يمارسون الخداع والكذب حول استجاباتهم في مواقف الإغراء ، وكان أكثر الأطفال استجابة للإغراء الذين لديهم أمهات يتبعن الأساليب التسلطية والفوضوية والشتائم اللفظية والذين لديهم أشقاء أكبر منهم سنا .

كما أجرى الطراونة والقضاة (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة مقاومة الإغراء بأنماط التفكير السائدة لدى طلاب الجامعات الأردنية ،وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠١) طالبا طالبة من طلاب الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة ، استخدم الباحثان مقياس مقاومة الإغراء ومقياس أساليب التفكير لهاريسونوبرامسون ، وأظهرت نتائج الدراسة تدني درجة مقاومة الإغراء عند طلاب الجامعات ، وكان نمط التفكير المثالي له أعلى تقدير يليه العملي ثم التحليلي ثم التركيبي وأقل تقدير كان للنمط الواقعي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة مقاومة الإغراء تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، وبينت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى إلى الجنس على النمط المثالي وكانت الفروق لصالح الذكور، ولصالح الإناث على النمط التحليلي، ولصالح الإناث على النمطين التركيبي والعملي، ولصالح طلاب الكليات العلمية، وكانت العلاقة طردية ودالة إحصائية بين أنماط التفكير ومقاومة الإغراء.

وأجرى لوبيز وآخرون (Lopez et al.2014) دراسة هدفت إلى البحث في مقاومة إغراء الإفراط في تناول الطعام للتوصل إلى نموذج يوضح أو يشرح كيف

ينجح أو يفشل الناس في مقاومة الإغراءات التي يتعرضون لها ، تكونت عينة الدراسة من (٣١) طالبة جامعية بمتوسط عمر (٢١.١) سنة ، وقد تم اختيار كل العينة من الإناث لتجنب تأثير عامل النوع على مقاومة الإغراء في تناول الطعام ، تم بناء نموذجين لشرح العلاقة بين المتغيرات العقلية والعصبية بالإغراء ، أشارت نتائج الدراسة بوجود عوامل عصبية في تكوين العقل تلعب دوراً وسيطاً في استسلام الأفراد لتناول الطعام .

كما أجرى كل من مانفرا ، ديفيز ، ديوسيني ، ووينسler ، Manfra, Davis, (2014) دراسة هدفت إلى البحث في تأثير استراتيجيات ضبط الذات الحركية واللفظية في مواقف الإغراء لدى أطفال ما قبل المدرسة ، تكونت عينة الدراسة من (٣٩) طفلاً في عمر (٣ - ٤) سنوات ، صممت تجربة على الأطفال بحيث يستمر الأطفال في اللعب لمدة دقيقتين ثم يطلب منهم المشرف عدم لمس لعبة قطار عندما يكون خارج الغرفة ويتم تصوير الأطفال بكاميرات مراقبة خلال فترة انتظار مقدارها ثلاث دقائق ويتم التركيز في هذه الفترة على تكرار لمس الأطفال للعبة ومدة اللمس والألفاظ والحركات التي تصدر منهم ، أظهرت النتائج أن الأطفال الذين لا يقدرّون على مقاومة إغراء لمس اللعبة تم استخدام استراتيجيات لفظية وحركية محدودة معهم ، كما أظهرت النتائج أن الأطفال الذين تم استخدام استراتيجيات لفظية ترتبط بطبيعة الدور الذي سيقومون به خلال فترة غياب المشرف تكون لديهم مقدرة أعلى في مقاومة الإغراء من الأطفال الذين استخدمت معهم استراتيجيات لفظية ترتبط بالمكافآت أو من الأطفال الذين لم تصدر لهم تعليمات لفظية على الإطلاق.

#### • رابعا: دراسات تناولت السعادة النفسية :

أجرى العنزي (٢٠٠١) دراسة ارتباطية مقارنة بين الذكور والإناث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة، وبعض سمات الشخصية وهي الثقة والتفاؤل والتوازن الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، وأسفرت النتائج عن ظهور فروق دالة بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور بمتوسط أعلى، فيما لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين فيما يتعلق بالشعور بالسعادة والتفاؤل والتوازن الوجداني، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالسعادة والثقة بالنفس والتفاؤل، وأظهرت الدراسة أن التفاؤل والتوازن الوجداني متغيرات منبئة بالشعور بالسعادة والرضا عن الحياة .

وأجرى عبد الخالق ومراد (٢٠٠١) دراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة الكويت بلغ عددها (٢٠١) طالبا هدفت إلى البحث الارتباط بين السعادة وبعض متغيرات الشخصية ، كشفت النتائج عن وجود معاملات ارتباط إيجابية دالة إحصائياً بين السعادة وكل من الصحة النفسية والتفاؤل ومستوى التدين

والصحة الجسمية ونمط السلوك (أ) ، كما وجدت معاملات ارتباط سلبية دالة إحصائياً بين السعادة والتشاؤم ومصدر الضبط الخارجي ، كما أشارت النتائج على أن الشعور بالسعادة يرجع أساساً إلى صحة الفرد النفسية ثم التفاؤل فالمصدر الداخلي لضبط السلوك ومستوى التدين .

في دراسة أجرتها اليحوفي (٢٠٠٦) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة والاكتئاب من جهة وبعض العوامل الديموغرافية من جهة أخرى، تكونت عينة الدراسة من ٦٢٥ طالباً وطالبة من الجامعتين اللبنانية والأمريكية لدراسة متغير السعادة، و٦١٠ طلاب من هاتين الجامعتين لدراسة متغير الاكتئاب، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسط درجات السعادة والاكتئاب.

وقد قام كل من كامبل وجارلنج (Camble&Garling,2011) بدراسة تحمل عنوان العلاقات بين الرضا الحياتي والسعادة، أو الحالة المزاجية الحالية، وهدفت الدراسة إلى تقييم خبرات الحياة الممتعة، ومدى فاعلية الحالة المزاجية الحالية للفرد، في التأثير على أحكامه المعرفية المتعلقة برضاه عن حياته، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس السعادة، ومقياس الحالة المزاجية، على عينة من الطلاب تحت التخرج بلغ عددها (١٣٥) طالباً؛ بغرض معرفة مدى التكافؤ والإقناع، وفاعلية الحالة المزاجية في التأثير على سعادة الطلاب، ومن ثم الرضا عن حياتهم. وجاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة أن الحالة المزاجية الإيجابية تلعب دوراً كبيراً في سعادة الفرد، والتي ترتبط ارتباطاً إيجابياً بدرجة رضاه عن حياته.

#### • تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من الدراسات السابقة توافر العديد منها التي تتناول العوامل الخمسة للشخصية والشعور بالسعادة، وعلاقتها بمقاومة الإغراء لدى مختلف الفئات العمرية، وعند الجنسين على حد سواء، ومن هذه الدراسات ما يتناول العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية ومقاومة الإغراء أياً كان مصدره، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة بونونين (Paunonen, 2003) أن العوامل الخمسة للشخصية تلعب دوراً هاماً في التنبؤ بمقاومة إغراء الخمر، حيث يلعب عامل الضمير الحي الدور الفاعل في مقاومة الإغراء، في مقابل عامل العصابية الذي يترتب على ارتفاعه انخفاض درجة مقاومة الإغراء لدى طلاب الجامعة .

وقد كشفت دراسة جيا وآخرون (Jia et al., 2013) وجود ارتباط سلبي بين عامل الضمير الحي، والوقوع في الإغراء كإغراء التسكع، وإدمان الانترنت، وشرب الخمر لدى عينة من البالغين من الجنسين، كما ظهر الارتباط الإيجابي بين عامل الانبساطية، والعصابية، بإغراء إدمان الانترنت وممارسة التسكع.

كما وجدت دراسات جمعت بين المتغيرات الثلاثة معاً، العوامل الخمسة للشخصية والشعور بالسعادة ومقاومة الإغراء، كدراسة وارنر وفورمان (Warner&Vorman,2011)، والتي كشفت عن وجود ارتباط إيجابي بين السعادة، والعوامل الخمسة للشخصية، ومقاومة الإغراء، والالتزام، والتفاؤل، والسلوك الإيجابي، لدى عينة من طلاب الجامعة ذكورا وإناثا.

هذا وتناولت دراسات أخرى الدور الكبير للحالة المزاجية السلبية والإيجابية في مقاومة الإغراء، وهذا ما توصل إليه رابويز وهاجا (Rabois&Haga,2003) في دراستهما التي أكدت أن الحالة المزاجية الإيجابية لها دور إيجابي في مقاومة إغراء التدخين، لدى عينة من البالغين، في حين كشفت دراسة فيدروخين وباتريك وجود علاقة إيجابية بين الحالة المزاجية الإيجابية وهي السعادة، ومقاومة الإغراء لدى طلاب الجامعة.

وفيما يتعلق بكل من العوامل الخمسة للشخصية والشعور بالسعادة، فقد توافرت العديد من الدراسات في هذا الإطار، منها ما يبين الارتباط الإيجابي الدال بين عامل الانبساطية، والمقبولية الاجتماعية من ناحية، والشعور بالسعادة، وتقدير الذات من ناحية أخرى، لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين، وهذا ما توصلت إليه دراسة (أبو هاشم، ٢٠١٠)، ويتضح من خلال ما قدمته دراسة كلا من وولكرو وكولوسمو (Walker &Colosimo,2010) إسهام العوامل الخمسة للشخصية في شعور الفرد بالسعادة لدى عينة من البالغين، كما يظهر من خلال دراسة (رشوان ، ٢٠١١) أن العوامل الخمسة للشخصية تسهم في التنبؤ بالذكاء الوجداني، والذي يعد بدوره منبأً للشعور بالسعادة لدى عينة من طلاب الجامعة، كما أشارت نتائج دراسة العنزي (٢٠١٠) حول العلاقة بين الشعور بالسعادة، وبعض سمات الشخصية وهي الثقة والتفاؤل والتوازن الوجداني إلى وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالسعادة والثقة بالنفس والتفاؤل، وبينت الدراسة أن التفاؤل والتوازن الوجداني متغيرات منبئة بالشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، ودراسة عبدالخالق ومراد حول علاقة السعادة ببعض متغيرات الشخصية كالتفاؤل والصحة النفسية ومصدر الضبط ونمط السلوك.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وعدد من العوامل الأخرى كالرضا الوظيفي، والقيم الأساسية لدى أفراد من الجنسين في مختلف الفئات العمرية، وقد دلت الدراسات عن وجود ارتباط إيجابي بين عامل المقبولية الاجتماعية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، والرضا الوظيفي، وقيم الخير، والانسجام، والإنجاز، كما وجد الارتباط السلبي بينها وبين قلق المستقبل وعامل العصائية، وارتباط موجب بين العدوانية السلبية

وبعد العصابية وهذا ما يتضح في دراسة كلاً من جادجوماونت (Judege&Mount,2002)، ودراسة روكس وآخرون (Roccas et.al, 2002)، ودراسة جبر (٢٠١٢)، وجعيس (٢٠١٥).

هذا وتمحورت دراسات الإغراء لمعرفة ارتباط أبعاد المختلفة بالمشكلات السلوكية، ومصادر الضبط الخارجي، والمساندة الذاتية، ومدى النمو المعرفي، وخاصة النموذج الغائي في إقناع الذات المعتمد على مقاومة الإغراء، وما يترتب عليه من استراتيجيات إقناع الذات، واختيار الميكانيزمات المعرفية التي نعزو إليها مقاومة الإغراء، وهذا ما كرس الباحثين دراساتهم عليه كدراسة كولبنز (Collins,2001) وفوالانت (Violante,2005).

#### • فروض الدراسة :

- تقوم الدراسة الحالية على الفروض الآتية :
- ◀ توجد مجموعة من العوامل السائدة من بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم .
- ◀ يوجد مستوى متوسط من مقاومة الإغراء لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم .
- ◀ يوجد مستوى متوسط من الإحساس بالسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم .
- ◀ توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس مقاومة الإغراء .
- ◀ توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على قائمة إكسفورد للسعادة .
- ◀ يمكن التنبؤ بكل من مقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .

#### • إجراءات الدراسة :

- أولاً : منهج الدراسة
- اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة وإجراءاتها.
- ثانياً عينة الدراسة :
- ◀ عينة الدراسة الاستطلاعية : تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٤) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة القصيم ( ٤٠ من الذكور ، ٦٤ من الإناث ) تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠-٢٤ سنة بمتوسط عمر (٢٢.٢١٢) سنة وانحراف معياري (٠.٦٠٣) ، وذلك بهدف تقنين الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية .
- ◀ عينة الدراسة الأساسية : تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤١٦) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة القصيم ، (١٤٨) طالبا من طلاب

قسمي التربوية الخاصة والتربية البدنية ، (٢٦٨) طالبة من طالبات قسم علم النفس ، تراوحت أعمارهم ما بين ١٩- ٢٥ سنة بمتوسط عمر (٢١.٤٧٧) سنة وانحراف معياري (٠.٨٤٥) .

• **ثالثاً الأدوات المستخدمة في الدراسة :**

• قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية : إعداد جولدبيرج ١٩٩٩ وتعريب أبو هاشم (٢٠٠٧) : أعد جولدبيرج هذه القائمة وتتكون من (٥٠) عبارة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بواقع (١٠) عبارات لكل عامل من العوامل الآتية : المقبولية، والضمير الحي، والانبساطية، والعصابية، والانفتاح على الخبرة ، وهي منوع التقرير الذاتي يجب عنه الأفراد في ضوء مقياس خماسي التدرج ( لا تنطبق على إطلاقاً، تنطبق على قليلاً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على كثيراً، تنطبق على تماماً ) وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة (أبو هاشم ، ٢٠٠٧، ص ٢٥٢) ، وقد تم تعريب القائمة التي أعدها جولدبيرج في دراسة أبو هاشم (٢٠٠٧) على البيئة المصرية وكانت قيم معاملات ثبات ألفا (٠.٨٤٥) للمقبولية ، (٠.٨١٥) للضمير الحي أو التفاني ، (٠.٧٥١) للانبساطية ، (٠.٨٤٧) للعصابية ، (٠.٧٤٧) للانفتاح على الخبرة ، كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين العبارات والعوامل المثلة لها وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ وتنحصر بين ٠.٤٣٥ ، ٠.٦٥١ ، وكذلك تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للقائمة .

• **تقنين قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الدراسة الحالية :**

تم تطبيق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد جولدبيرج وتعريب أبو هاشم (٢٠٠٧) على عينة الدراسة الاستطلاعية التي قوامها (١٠٤) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة القصيم بهدف تقنين أدوات الدراسة الحالية ومنها قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وقد تم حساب معاملات الصدق والثبات لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما يلي :

• **حساب معاملات الصدق لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :**

تم عرض قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس للاطمئنان على مدى مناسبة عبارات القائمة للتطبيق في البيئة السعودية لأنه لم يسبق استخدام هذه القائمة من تعريب أبو هاشم من قبل في المجتمع السعودي ، وفي ضوء نسبة اتفاق المحكمين تم تعديل صياغة العبارة رقم (١) لأنها لا تتناسب مع ثقافة المجتمع السعودي ، كما تم حساب معاملات الصدق لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بطريقة الاتساق الداخلي والتحليل العاملي التوكيدي كما يلي :

• صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الصدق من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الممثل لها بعد حذف درجة العبارة لحساب صدق الاتساق الداخلي ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الممثل لها بعد حذف درجة العبارة على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

البعد الأول (المقبولية)		البعد الثاني (التفاني)		البعد الثالث (الانبساطية)		البعد الرابع (العصابية)		البعد الخامس (الانفتاح على الخبرة)	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٤	**٠.٤٥٩	١٠	**٠.٤٤٢	٨	**٠.٥٦٥	٢	*٠.٢٥٩	١	**٠.٣٩١
١٣	**٠.٥٢٣	١١	**٠.٥٢٢	٩	**٠.٦٨٤	٣	٠.٠٢٨	٥	**٠.٤٧٢
١٤	**٠.٥٤٨	١٨	**٠.٤٩٢	١٥	**٠.٣٤٦	١٢	**٠.٤٢١	٦	**٠.٤٧٤
٢٠	**٠.٤٩٧	٢٦	٠.١٣٩	١٧	٠.٠٥٧	١٦	٠.١٧٩	٧	**٠.٣٤٩
٢٤	*٠.٢٢٢	٢٧	**٠.٤٨٨	٢١	**٠.٦١٧	٢٥	**٠.٥٤٤	١٩	**٠.٤٢٩
٣١	**٠.٥٥٠	٣٣	*٠.٢١٣	٢٣	**٠.٥٢٥	٢٩	**٠.٣٩٦	٢٢	*٠.٢٠٣
٣٧	*٠.١٨٧	٣٦	**٠.٥١٥	٣٤	**٠.٤٥٧	٣٥	**٠.٥٨٤	٢٨	**٠.٣٩٩
٤٤	٠.٠٢١	٣٨	**٠.٤٨٤	٣٩	**٠.٥٧٥	٤٠	**٠.٥٤٠	٣٠	**٠.٤٦٨
٤٥	٠.٠٤٤	٤١	**٠.٥٥٨	٤٧	**٠.٤٢٠	٤٣	**٠.٥١٧	٣٢	**٠.٤١٠
٤٨	**٠.٣٥٦	٤٦	**٠.٤٠٠	٥٠	**٠.٤٩٩	٤٩	**٠.١٩٦	٤٢	**٠.٣٩٥

مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ ، ❖❖ مستوى دلالة إحصائية ٠.٠١

يتضح من جدول (١) وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين العبارات الممثلة لكل عامل والدرجة الكلية للعامل ، فيما عدا العبارتين (٤٤ ، ٤٥) في البعد الأول (المقبولية) والعبارة (٢٦) في البعد الثاني (التفاني) والعبارة (١٧) في البعد الثالث (الانبساطية) والعبارتين (٣ ، ١٦) في البعد الرابع (العصابية) لم تكن معاملات الارتباط بينها وبين درجة الأبعاد الممثلة لها دالة إحصائياً ، لذلك تم استبعادها من عبارات المقياس في صورته النهائية ليصبح عدد العبارات (٤٤) عبارة بدلاً من (٥٠) عبارة .

• التحليل العاملي التوكيدي :

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي الذي يهتم باستخدام مجموعة من المتغيرات لاختبار صحة تكوين معين يعتمد على معرفة سابقة نظرية أو بحثية ، بمعنى أنه يبدأ بتصور لتكوين معين يجمع بين المتغيرات المستخدمة في التحليل ويحاول التأكد من صحة هذا الافتراض ، ويوضح الصلة المفترضة بين المتغيرات وتكوينها العاملي ، وهو بذلك يصنع تحديداً مسبقاً للعوامل ونظاماً للعلاقات أو الصلة بينها وبين المتغيرات ثم يحاول مطابقة النموذج المقترح مع البيانات المستخدمة ، وبالطبع لا يكون التطابق تاماً بين النموذج المقترح والبيانات وإنما يكون هناك جزء للخطأ يدل على الانحراف عن النموذج (مراد ، ٢٠١١ ، ص ٥٠٤) ، وقد تم استخدام برنامج Amos 21 لإجراء التحليل العاملي التوكيدي الذي يتيح الفرصة لتحديد واختبار صحة نماذج معينة للمقياس وهو أحد تطبيقات نموذج المعادلة البنائية التي يتمثل الهدف منها في اختبار صحة

الفروض حول العلاقات بين المتغيرات الكامنة وهى المتغيرات غير الصريحة أو الخارجية، والمتغيرات المقاسة أو التابعة أو الداخلية (Lei & Lomax , 2005, p.1)، وتتمثل الإجراءات فى التحليل العاى التوكيدى فى تحديد النموذج المفترض ( النموذج البنائى ) والذى يتكون من المتغيرات الكامنة والمتغيرات الداخلية، ويتم معرفة جودة المطابقة من خلال مجموعة مؤشرات يتم على أساسها قبول النموذج أو رفضه، وفى النموذج المفترض الحالي لا توجد درجة كلية على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، لذلك تم افتراض خمسة متغيرات كامنة ترتبط مع بعضها البعض هي الأبعاد الخمسة للقائمة (المقبولية، التضاني أو الضمير الحي، الانبساطية، العصابية، والانفتاح على الخبرة)، أما المتغيرات الداخلية فقد كانت العبارات المثلة لكل عامل أو بعد من العوامل الخمسة السابقة، وقد تم استخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood ( ML ) وكانت النتائج كما يلى :

يتضح من جدول (٢) قبول النموذج المفترض فى الدراسة الحالية، حيث كانت قيمة  $X^2 / df$  أقل من ٥، وكانت قيم مؤشر حسن المطابقة GFI، مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI، مؤشر المطابقة المعيارى NFI، مؤشر المطابقة المقارن CFI، مؤشر المطابقة التزايدى IFI، ومؤشر توكر - لويس TLI جميعها قيم تدل على مطابقة النموذج لبيانات العينة فالمدى المطلوب لهذه المؤشرات جميعا يتراوح ما بين (صفر - ١) وكلما اقتربت القيمة من الواحد دل على قوة المطابقة، أما إذا اقتربت قيمة المؤشر من الصفر فإنه يدل على ضعف المطابقة (Cheung & Rensvold, 2002, pp. 234-235)، كما يتضح من جدول (٢) أن قيمة المؤشر RMSEA تدل على قبول النموذج المفترض .

جدول (٢) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى الذى يقبل به النموذج
١	$X^2$	١٦٧١.٦١٨	
	Df	٨٩٢	
	(كأ <sup>٢</sup> / درجات الحرية) $X^2 / df$	١.٨٧٤	أقل من ٥
٢	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٥٨٠	صفر - ١
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠.٥٣٤	صفر - ١
٤	مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.١٩٤	صفر - ١
٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٣١٧	صفر - ١
٦	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٣٤٨	صفر - ١
٧	مؤشر توكر - لويس TLI	٠.٢٧٥	صفر - ١
٨	الجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٧٧	٠.٠٨ - ٠.٠٥

وفيما يلى الشكل الذى يوضح النموذج المفترض لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :



• تقنين مقياس مقاومة الإغراء في الدراسة الحالية :

• حساب معاملات الصدق لمقياس مقاومة الإغراء :

بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للاطمئنان على مدى مناسبة مضمون العبارات للتطبيق في المجتمع السعودي، تم حساب معاملات الصدق لمقياس مقاومة الإغراء باستخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس مقاومة الإغراء والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	**٠.٤٠٧	٦	**٠.٤٥١	١١	*٠.٢٥٥	١٦	**٠.٤٦٢
٢	**٠.٣٥٥	٧	**٠.٤٩٩	١٢	**٠.٤٥١	١٧	**٠.٣٧٦
٣	**٠.٤٤٠	٨	*٠.٢٠٩	١٣	**٠.٤٠٥	١٨	**٠.٥٢٨
٤	**٠.٣٣٠	٩	**٠.٥٤٧	١٤	**٠.٣٢١	١٩	**٠.٥٢٣
٥	**٠.٤٧٩	١٠	**٠.٥٢٦	١٥	**٠.٣٩١	٢٠	**٠.٥٠٩

مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ ، ❖ ❖ مستوى دلالة إحصائية ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين عبارات مقياس مقاومة الإغراء والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً.

حساب معاملات الثبات لمقياس مقاومة الإغراء : تم حساب معاملات الثبات للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون وطريقة معامل ألفا - كرونباخ وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٥) معاملات الثبات لمقياس مقاومة الإغراء

المقياس	معامل ثبات ألف - كرونباخ	معامل ثبات سبيرمان - براون
مقاومة الإغراء	٠.٧٥٠	٠.٧٠٦

يتضح من جدول (٥) وجود معاملات ثبات مقبولة بالنسبة لمقياس مقاومة الإغراء ، وعلى ذلك يتضح أن للمقياس مؤشرات سيكومترية جيدة تؤكد مناسبتها للتطبيق .

• قائمة إكسפורد للسعادة : إعداد أرجايل ولو، ترجمة عبدالخالق وآخرون (٢٠٠٣) .  
أعد أرجايل ولو قائمة إكسפורد للسعادة ثم أعدها للعربية عبد الخالق وآخرون (٢٠٠٣) ، تتكون القائمة من (٢٩) عبارة وليس لها أبعاد فرعية ، وقد تم تقنين القائمة على البيئة السعودية في دراسة القاسم (٢٠١١) وتم إيجاد معاملات الصدق بطرق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي وصدق المحك كما تم إيجاد معاملات الثبات بطرق التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون وإعادة التطبيق وألفا كرونباخ وقد اشارت النتائج بتمتع القائمة بخصائص سيكومترية مرتفعة من ناحية الصدق والثبات .

• تقنين قائمة إكسفورد للسعادة في الدراسة الحالية:

• حساب معاملات الصدق لقائمة إكسفورد للسعادة:

تم حساب معاملات الصدق لقائمة إكسفورد للسعادة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من المجموع الكلي وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين عبارات قائمة إكسفورد للسعادة والدرجة الكلية للقائمة بعد حذف درجة العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	**٠.٤٩٥	٩	**٠.٤٠٦	١٧	*٠.٤٨٥	٢٥	**٠.٧٣٨
٢	**٠.٥٥٢	١٠	**٠.٥٣٣	١٨	**٠.٥٦٠	٢٦	**٠.٦٦٧
٣	**٠.٦٢٤	١١	*٠.٥١٢	١٩	**٠.٦٧٠	٢٧	**٠.٥٤٥
٤	**٠.٦٨٣	١٢	**٠.٦٢٦	٢٠	**٠.٦٣٧	٢٨	**٠.٥٩١
٥	**٠.٥٢٩	١٣	**٠.٤٥٩	٢١	**٠.٦٨٧	٢٩	**٠.٦٣٤
٦	**٠.٦٣٨	١٤	**٠.٦٣٧	٢٢	**٠.٥١٤		
٧	**٠.٦٦٥	١٥	**٠.٤٩١	٢٣	**٠.٤٧٠		
٨	**٠.٤٧٧	١٦	**٠.٥١٠	٢٤	**٠.٦٨١		

مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ ، ❖❖ مستوى دلالة إحصائية ٠.٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين عبارات قائمة إكسفورد للسعادة والدرجة الكلية للقائمة بعد حذف درجة العبارة دالة إحصائياً .

حساب معاملات الثبات لقائمة إكسفورد للسعادة : تم حساب معاملات الثبات لقائمة إكسفورد للسعادة باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون وطريقة معامل ألفا - كرونباخ وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٧) معاملات الثبات لقائمة إكسفورد للسعادة

المقياس	معامل ثبات ألف - كرونباخ	معامل ثبات سبيرمان - براون
قائمة إكسفورد للسعادة	٠.٩٢٧	٠.٨٩٦

يتضح من جدول (٧) وجود معاملات ثبات مقبولة بالنسبة لقائمة إكسفورد للسعادة ، وعلى ذلك يتضح أن للقائمة مؤشرات سيكومترية جيدة تؤكد مناسبتها للتطبيق .

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

• نتيجة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول للدراسة الحالية على أنه " توجد مجموعة من العوامل السائدة من بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم " ، ولتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الموزونة لاستجابات الطلاب على

قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الموزونة، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الموزونة على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العامل	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	مستوى العامل	ترتيب العامل
المقبولية	٢٩.٦١٩	٤.٢٠٩	٣.٧٠٢	كبير	الأول
الانفتاح على الخبرة	٣٤.٩٢٧	٥.١٥٤	٣.٤٩٢	كبير	الثاني
الانبساطية	٢٩.٨٣١	٥.٩٧٣	٣.٣١٤	متوسط	الثالث
التفاني	٢٩.١٣٠	٤.٩٩٥	٣.٢٣٦	متوسط	الرابع
العصابية	١٩.٠٥٥	٤.٦٥٤	٢.٣٨١	ضعيف	الخامس

يتضح من جدول (٨) أن العوامل الخمسة الكبرى السائدة لدى عينة الدراسة هي بالترتيب من الأعلى للأقل المقبولية وتوجد بمستوى كبير ثم يليها الانفتاح على الخبرة بمستوى كبير ثم الانبساطية بمستوى متوسط والتفاني بمستوى أيضاً متوسط وأخيراً كانت العصابية بمستوى ضعيف.

كما سبق فإنه يتضح من نتيجة الفرض الأول أن أكثر العوامل الخمسة انتشاراً بين طلاب الجامعة هو بعد المقبولية الاجتماعية، فقد تصدر المركز الأول في الانتشار، ثم تلاه بعد الانفتاحية ثم بعد الانبساطية، وهذا ما يؤكد فرضية بنكسوآخرون (Pincusetal.,2010) أن بعدي المقبولية والانبساطية، أكثر العوامل الخمسة للشخصية ظهوراً بين الأفراد في نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويتفق مع وجنز وبنكس (Wiggins&Pincus,1989) في تداخل وتشابه بعدي المقبولية الاجتماعية مع الانبساطية في كثير من الاتجاهات داخل شخصية الفرد، وصعود الانفتاحية في الانتشار بين طلاب الجامعة؛ يفسر اهتمامات وثقافة المجتمع، وفقاً لماك كرى وسيوتين (MacCrea&Suttin, 2009)

وحيث أن عينة الدراسة من طلاب كلية التربية بجامعة القصيم، ومن أقسام علم النفس والتربية الخاصة والتربية البدنية وجميعها أقسام تتميز في إعداد برامجها بالجانب العملي والتطبيقي والاحتكاك أو التعامل مع المجتمع الخارجي وهذا يتطلب بعض المهارات الاجتماعية في فن التعامل مع الآخرين، دون إهمال لبقيّة عوامل الشخصية الأخرى، وهذا ما يتفق أيضاً مع الاتجاه الذي يرى أن بعد الانفتاحية لا يقل أهمية عن بقية الأبعاد الأربعة الأخرى لنموذج العوامل الخمسة للشخصية (Goldberg,1993;Mccrea,1990; Piedmont &Aycock, 2007)

هذا وتفسر طبيعة العينة انتشار درجة بعد المقبولية بينها؛ حيث أن معظم رغبات طلاب الجامعة في سن المراهقة المتأخرة تركز على الشعور بالأمن، والثقة بذاته التي يستمدّها من تفاعله مع الآخرين (Roberts etal, 2009, p. 372).

ويتفق انخفاض بعد العصابية لدى عينة الدراسة مع ما أشار إليه لاهي وودجر (Lahey&Widggier,2009)، والتي مؤداها أن عامل العصابية يظهر لدى ذوي الاضطرابات العصابية، فهو الذي يعد المسئول عن ظهور الكثير من الأعراض المرضية كالحزن، والاكتئاب، والعداوة، والقلق، والتهور، والانفعالات السالبة، التي تعد المسئولة عن العلاقات اللاتكيفية في العلاقات البينشخصية. وخلاصة القول أن أبرز ما يلفت الانتباه الدور الذي تلعبه المتغيرات الديموغرافية للعينة من حيث العمر، طبيعة المجتمع .

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بونونين (Paunonen, 2003) في أن أكثر العوامل السائدة لدى عينة دراسته وكانوا من طلاب الجامعة هو عامل المقبولية، ولكن العامل الثاني هو التفاني ثم الانفتاح على الخبرة ثم الانبساطية وأخيرا كان عامل العصابية، كما أن نسب هذه العوامل في دراسة بونونين كانت ما بين الكبيرة والكبيرة جدا .

#### • نتيجة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني للدراسة الحالية على أنه " يوجد مستوى متوسط من مقاومة الإغراء لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتوسط الموزون لاستجابات الطلاب على مقياس مقاومة الإغراء، وكانت النتائج كما يلي :

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	المستوى
مقاومة الإغراء	٧٨.٣٧٥	١٠.٥٥٢	٣.٩١٨	كبير

يتضح من جدول (٩) أن مقاومة الإغراء توجد لدى عينة الدراسة بمستوى كبير .

وقد جاءت نتيجة الدراسة مخالفة بعض الشيء للفرض الثاني للدراسة الحالية حيث وجدت مقاومة للإغراء بين طلاب الجامعة بدرجة كبيرة، فهم يقاومون الإغراءات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية بشكل كبير، ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة المجتمع وثقافته؛ كما أن طبيعة الدراسة الجامعية في المملكة تفرض أنظمة تمثل مصدرا للضبط ومحكا مرجعيا لكثير من الطلاب، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما تم التوصل إليه فيدراسة بومان وكوهل (Boumann&Kukl,2005) في ارتفاع درجة مقاومة الإغراء بين طلاب الجامعة الذين يلقون ضبطا خارجيا؛ في مقابل الطلاب الذين لا يلقون هذا الضبط.

هذا واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة فولانت (violante,2005) في وجود درجة مرتفعة من مقاومة الإغراء بين طلاب الجامعة، واختلقت مع دراسة

الطراونة والقضاة (٢٠١٤) في تدني مقاومة الإغراء عند طلاب الجامعة في المملكة الأردنية، وقد أرجع ذلك إلى كثير من العوامل الثقافية والاجتماعية.

• نتيجة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث للدراسة الحالية على أنه " يوجد مستوى متوسط من الإحساس بالسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم " ، ولتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلاب على قائمة إكسفورد للسعادة ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتوسط الموزون على قائمة إكسفورد للسعادة

المقاييس	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	المستوى
السعادة	٩٤.٣٤٨	١٨.٧٧٥	٣.٢٥٣	متوسط

يتضح من جدول (١٠) وجود مستوى متوسط من الإحساس بالسعادة النفسية لدى عينة الدراسة

وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث للدراسة الحالية ، حيث يظهر أن الطلاب عينة الدراسة يخبرون مستوى متوسطا من الإحساس بالسعادة النفسية، ولكنه يميل إلى أن يصل للمستوى الكبير منها ، ويمكن عزو ذلك إلى الارتباط النوعي بين مستوى السعادة الذي ينتج عنه شعور الفرد بالطمأنينة، والراحة، التي تنتج بشكل أساسي من انتظام شخصيته من جهة، وخبراته الماضية التي خبرها وما يترتب عليها من إحساس بالرضا عن ذاته، والراحة من جهة أخرى وهذا ما يتفق مع أشار إليه فريق بحث جامعة ليلاند بستانفورد (The Board of Trustees of Leland Stanford Junior University, 2010)، ودراسة وولكر وكولوسمو (Walker & Colosimo, 2010).

كما يمكن تفسير الدرجة في ضوء ارتباط الرضا الحياتي والسعادة بالحالة المزاجية الحالية للطلاب، حيث أن الحالة المزاجية الإيجابية ترتبط إيجابيا بإحساس الطلاب بالسعادة، وهذا ما يتفق مع دراسة كامبل وجارلنج (Camble & Garling, 2011).

كما يتفق مع افتراض سليجمان للسعادة ، الذي حدد مستوى السعادة بالمعادلة الآتية :  $S=H+V+C$  ، واعتبر ظروف الحياة وجودتها من أبرز المؤشرات على سعادة الأفراد ؛ ولما كانت عينة الدراسة تخبر ظروفها تتسم بالثبات والراحة، الأمر الذي ساهم في قياس معدلات مرضية من الشعور بالسعادة (The Board of Trustees of Leland Stanford Junior University, 2010, p. 2).

وقد أشار كل من سوتو ولوهمان (Soto & Luhmann, 2013, p. 46) إلى أن ظروف الحياة التي يعيشها الفرد تؤثر على سعاده النفسية من خلال التأثير على عوامل الشخصية التي يكون لها تأثير يتوسط العلاقة بين ظروف

الحياة والإحساس بالسعادة النفسية، وأشار سوتو (2015, p. 45) إلى أن المستويات المرتفعة من عوامل الشخصية ترتبط بالمستويات المرتفعة من السعادة النفسية، وخاصة سمات الانبساطية والمقبولية والضمير الحي، فكلما كانت مستويات هذه العوامل لدى الأفراد مرتفعة كان مستوى السعادة النفسية لديهم أيضا مرتفع .

• نتيجة الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع للدراسة الحالية على أنه " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس مقاومة الإغراء "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس مقاومة الإغراء، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس مقاومة الإغراء

العوامل الارتباط	المقبولية	التفاني	الانبساطية	العصابية	الانفتاح
	٠.٢٧٥**	٠.٢٠٨**	٠.١٨٦**	-٠.١٧٧**	٠.٢٢٥**

❖ مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١١) وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقاومة الإغراء، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠١

ويلاحظ من جدول (١١) أن مقاومة الطلاب للإغراء ارتبطت ارتباطاً إيجابياً مع بعد المقبولية، وبعد التفاني أو يقظة الضمير، وبعد الانبساطية، وبعد الانفتاح، بينما ارتبطت مقاومة الإغراء سلبيا مع بعد العصابية، وأبرز ما يلفت الانتباه هو أن أعلى العوامل الخمسة للشخصية ارتباطا بمقاومة الإغراء عامل المقبولية أو المساييرة الاجتماعية التي يمارسها الطلاب كي يصلوا إلى التكيف أو التوافق، مفسرا في ذلك ارتفاع دلالة هذا البعد على مقاومة الإغراء التي تواجه عينة الدراسة، الأمر الذي يدفع الطلاب إلى مقاومتها تماشيا مع طبيعة المجتمع الذي يعيشون فيه، وهذا ما أكدته دراسة روبرتز وآخرون (Roberts etal, 2009) في أن الأفراد ذوي الدرجة المرتفعة من المقبولية الاجتماعية أكثر توافقا مع مجتمعاتهم .

كما اتضح ارتباط بعد الانفتاح على الخبرة بدرجة عالية مع مقاومة الإغراء؛ وهذا يترجم أن أساليب التنشئة الوالدية، والتربية السليمة لها الدور الكبير في إعداد جيل من الشباب الواعي، والحادق، والقادر على تفنيد الجديد،

واختيار الأفضل منه، بالشكل الذي يعزز من الحفاظ على أصالة المجتمع وثقافته .

هذا ويشير ارتباط بعد التفاني أو يقظة الضمير إيجابياً مع مقاومة الإغراء لدى عينة الدراسة إلى أنه كلما زاد تحكم الفرد في ذاته ونظم سلوكه؛ ارتفع التزامه، وانضباطه، وتروييه، وتحمله للمسئولية، في مقابل الشخص المندفع، غير المتروي، وغير المنضبط سلوكياً (Roberts,etal,2009, p. 373)، وهذا يظهر بشكل ملحوظ في أبعاد مقاومة الإغراء المتمثلة في ضبط الذات، ومراقبتها، وضبط دفاعات الذات، وضبط توجيه وإدارة الذات كما ذكر (Hofman&Kotabe,2012, p. 708)

كما يلاحظ من جدول (١١) أن أقل درجات العوامل الخمسة للشخصية ارتباطاً إيجابياً بمقاومة الإغراء لدى الطلاب عينة الدراسة، ما يؤكد أنه لا يمكن اختزال العوامل الخارجة عن الفرد، حيث تلعب العوامل المادية، والاجتماعية دوراً هاماً في ضبط الذات، وتوجيه تصرفات، واستجابات الفرد تجاه رغباته، وحاجاته، ومغريات الحياة، وهذه النتيجة متفقة مع (Thaler&Sunstein,2010)، وتشير نتائج الدراسة إلى ارتباط بعد العصابية ارتباطاً سلبياً بمقاومة الإغراء، وهذا ما اتفق مع دراسة لاهي وويدنجر (Lahey&Widiger,2009)، التي مؤداها أن صفة العصابية تعبر عن عدم الاتزان الانفعالي، وعدم القدرة على التحكم وال ضبط الانفعالي؛ الأمر الذي يفسر أن ارتفاع بعد العصابية يرتبط بدرجات منخفضة من مقاومة الإغراء، وفي المقابل الدرجة المنخفضة منها تقترن بدرجات مرتفعة من مقاومة الإغراء .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه جيا وآخرون (Jia et al., 2013) حيث ارتبطت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمقاومة إغراء الانترنت والتسكع ، كما أشار روكاس وآخرون (Roccas et al. (2002, p. 792) إلى أن الانبساطيين يميلون إلى الإثارة وهي تعتبر مدخلا للوقوع في الإغراء .

#### • نتيجة الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس للدراسة الحالية على أنه " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على قائمة إكسفورد للسعادة " ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على قائمة إكسفورد للسعادة ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على قائمة إكسفورد للسعادة

العوامل الارتباط	المقبولية	التفاني	الانبساطية	العصابية	الانفتاح
٠.٣٤٣**	٠.٤٠٩**	٠.٥١٢**	- ٠.٣٨٨**	٠.١٩٥**	

❖ مستوى دلالة إحصائية عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والإحساس بالسعادة النفسية، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠١ .

ويتضح من نتيجة الفرض الخامس الارتباط الإيجابي بين عوامل الشخصية المتمثلة في البعد الانبساطي، يليه التفاني أو يقظة الضمير، ثم المقبولية، وأخيراً الانفتاح على الخبرات، وهذا ما يتفق مع المعادلة الفرضية لسليجمان في أن مستوى سعادة الفرد يتشكل من خبرات الرضا، والهناء، التي يخبرها الفرد في المواقف المختلفة، ومتغيرات الحياة التي يمر بها، وصفات شخصية الفرد التي تنطوي على مزاج جيد، وتفاعلات متوافقة، ودافعية عالية للانغماس في الأنشطة المختلفة، وعلاقات اجتماعية تتسم بالاتزان، والتوافق؛ الأمر الذي يساعد الفرد على تحقيق ذاته (Kaczor,2015).

وتدرج عوامل الشخصية الخمسة من الانبساطية، ثم التفاني، ثم المقبولية، وأخيراً التفتح على الخبرات؛ يعبر عن طبيعة المجتمع، ومتغيراته الديموجرافية، التي تؤثر بدرجة كبيرة على تفاعلات الأفراد، ولا ننسى أن طبيعة العينة تبرز إقبال الطلاب على الحياة، والرغبة في الانغماس في جميع الأنشطة التي تنطوي على الإحساس بالسعادة، ولكن بدرجة تتميز بالأصالة، والحفاظ على هوية المجتمع، وهذا ما يتفق مع اتجاه المنحى البيئي، وأن للعوامل البيئية تأثير واضح على شعور الفرد بالسعادة، وهذا ما توصل إليه ( هريدي وفرج، ٢٠٠٢ )، وما يتفق أيضاً مع دراسة (Mcgoningal,2012) التي أكدت أن التزام الفرد بالقيم الأخلاقية يمثل مصدر راحة له، وكذلك تتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة (العنزي، ٢٠٠١) التي أكدت أن التفاؤل، والتوازن الوجداني من السمات الشخصية التي تعد منبئة للسعادة .

كما أشار جيا وآخرون (Jia et al. (2013, p. 359) بأن الأشخاص الذين لديهم ثبات انفعالي مرتفع أو بمعنى آخر لديهم عصابية منخفضة يميلون إلى تحقيق معدلات سعادة مرتفعة، وأشار عبد الخالق ومراد (٢٠٠١، ص ٣٢٧) على ارتباط السعادة ببعض متغيرات الشخصية كالتفاؤل والصحة النفسية ونمط السلوك (أ) ومصدر الضبط الداخلي للسلوك، وذكر روكاس وآخرون Roccas et al. (2002, p. 792) أن عامل الانبساطية يسهل الإحساس بالسعادة النفسية، وأن المقبولية ترتبط بالسعادة النفسية .

• نتيجة الفرض السادس :

ينص الفرض السادس للدراسة الحالية على أنه " يمكن التنبؤ بكل من مقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية " ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد ، وكانت النتائج كما يلي .

يتضح من جدول (١٣) ما يلي :

أولاً : بالنسبة إلى إسهام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ( المقبولية ، التفاني ، الانبساطية ، العصابية ، الانفتاح على الخبرة ) فى التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس مقاومة الإغراء فإننا نجد أن قيمة معامل التحديد ( R2 ) تساوى ٠.١١٦ وقيمة النسبة الفائية ( F ) دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يفيد بأن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تفسر ٠.١١٦ من التباين ( التغيرات التى تحدث فى الدرجة الكلية على مقياس مقاومة الإغراء ) بمعنى أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تفسر ما مقداره ( ١١.٦ % ) من التباين الذى يحدث فى الدرجة الكلية على مقياس مقاومة الإغراء ، وأن ( ٨٨.٤ % ) من التباين فى الدرجة الكلية على قائمة مراجعة الأعراض تفسره عوامل أخرى ( ١ - R2 ) أي أنه تباين غير مفسر ، وهذا يفيد فى نهايته إلى إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس مقاومة الإغراء لدى الطلاب عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .

جدول (١٣) تحليل الانحدار المتعدد لمقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

F & Sig	R <sup>2</sup>	R	الثابت	المتغيرات المستقلة ( العوامل الخمسة الكبرى للشخصية )					معامل الانحدار	المتغيرات التابعة
				الانفتاح	العصابية	الانبساطية	التفاني	المقبولية		
**٨.٩٠٩	٠.١١٦	٠.٣٤١	٤٤.١٥٥	٠.٣١٥	٠.٠١٤	٠.١٢٠	٠.١٦٨	٠.٤٨٩	B	مقاومة الإغراء
				٠.١٥٤	٠.٠٠٦	٠.٠٦٨	٠.٠٨٠	٠.١٩٥	Beta	
**٣٥.٨٠٤	٠.٣٤٦	٠.٥٨٨	٣٣.٥٩٣	٠.١٢٦	٠.٥٢٣	١.١٣٤	٠.٦٠٠	٠.٥٠٦	B	السعادة النفسية
				٠.٠٣٥	٠.١٣-	٠.٣٦١	٠.١٦٠	٠.١١٣	Beta	

❖ ❖ القيم دالة عند مستوى ٠.٠١ ، B: معامل الانحدار الجزئى غير المعيارى ، Beta: معامل الانحدار المعيارى ، R: معامل الارتباط المتعدد ، R2: مربع معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد ، F: النسبة الفائية ، Sig: الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية ، القيم المظلمة فى الجدول هى القيم التى تؤثر فى التنبؤ .

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بمقاومة الإغراء كما يلي :

$$\text{مقاومة الإغراء} = ٤٤.١٦ + ٠.٤٨٩ \times (\text{المقبولية}) + ٠.١٦٨ \times (\text{التفاني}) + ٠.١٢ \times (\text{الانبساطية}) + ٠.٠١٤ \times (\text{العصابية}) + ٠.٣١٥ \times (\text{الانفتاح}).$$

ثانياً : بالنسبة إلى إسهام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (المقبولية ، التفاني ، الانبساطية ، العصابية ، الانفتاح على الخبرة ) في التنبؤ بالدرجة الكلية على قائمة إكسفورد للسعادة فإننا نجد أن قيمة معامل التحديد ( R2 ) تساوي ٠.٣٤٦ ، وقيمة النسبة الفائية ( F ) دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يفيد بأن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تفسر ٣٤.٦% من التباين ( التغيرات التي تحدث في الدرجة الكلية على قائمة إكسفورد للسعادة ) بمعنى أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تفسر ما مقداره ( ٣٤.٦ % ) من التباين الذي يحدث في الدرجة الكلية على قائمة إكسفورد للسعادة ، وأن ( ٦٥.٤ % ) من التباين في الدرجة الكلية على قائمة مراجعة الأعراض تفسره عوامل أخرى ( ١ - R2 ) أي أنه تباين غير مفسر ، وهذا يفيد في نهايته إلى إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية على قائمة إكسفورد للسعادة لدى الطلاب عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالسعادة النفسية كما يلي :

$$\text{السعادة النفسية} = ٣٣.٥٩ + ٠.٥٠٦ \times (\text{المقبولية}) + ٠.٦ \times (\text{التفاني}) + ١.١٣٤ \times (\text{الانبساطية}) + ٠.٥٣٢ \times (\text{العصابية}) + ٠.١٢٦ \times (\text{الانفتاح}).$$

يتضح لدينا مما سبق قدرة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التنبؤ بمقاومة الإغراء بمعامل تحديد ٠.١١٦ ، وهذا يتماشى مع نتيجة الفرض الرابع للدراسة الحالية في وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقاومة الإغراء ، وهذا أيضاً يتفق مع فرضية روبرتز وآخرين (Roberts et al, 2009) في أن صفة التفاني أو يقظة الضمير هي من الصفات التي تحكم سلوك الفرد وشخصيته، والتزامه وترويه وانضباطه، وهي أقرب ما تكون لمقاومة الإغراء .

ويذكر روكاس وآخرون (Roccas et al. (2002, 792 أن الانبساطيين يميلون إلى الإثارة والتجديد والتحدي ، وكل ذلك ما هو إلا إنسياقا نحو إغراءات متعددة .

وتتفق نتيجة الدراسة أيضاً مع ما توصل إليه بونونين (Paunonen, 2003) في دراسته حيث توصل إلى إمكانية التنبؤ بإغراء تناول الكحوليات من خلال عوامل الانبساطية والضمير الحي ، وأنه يمكن التنبؤ من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالكثير من السلوكيات .

ومما يلفت الانتباه أيضاً أن العوامل الخمسة للكبرى للشخصية تتنبأ بدرجة السعادة لدى عينة الدراسة، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة أبو هاشم (٢٠١٠)

ودراسة ولكروكلوسمو (Walker & Klosmo, 2010) كما يؤكد فرضية معادلة سليجمان للسعادة المنحى التكاملية التفاعلي في تفسيرها، والتي ترى أن مستوى سعادة الفرد يتحدد بالمعادلة التالية :  $S=H + V+C$  حيث أن " V " ترمز إلى تأثير جوانب شخصية الفرد بعوامل كالمزاج، وجودة النوم، ونشاطاته الإرادية، ومقدار الترابط والتفاعل بين هذه المكونات ينتج أو يحدد سعادة الفرد الحالية (The Board of Trustees of Leland Stanford Junior University, 2010,p.2).

وقد أشار عبد الخالق ومراد (٢٠٠١، ص ٣٢٧) أنه يمكن التنبؤ بالسعادة من خلال بعض المتغيرات الشخصية مثل الصحة النفسية (تسهم بمقدار ٥٠ ٪) والتفاؤل (يسهم بمقدار ٨ ٪) ثم المصدر الداخلي لضبط السلوك (يسهم بمقدار ٢٠ ٪) ومستوى التدين (يسهم بمقدار ٢٠ ٪).

كما أشار روكاس وآخرون (Roccas et al. (2002, 792) أن المقبولية أحد العوامل الخمسة الكبرى ترتبط بالسعادة ، كما أشار سوتو ولوهمان Soto (2013, pp. 46-47) & Luhmann أن سمات الشخصية تتوسط العلاقة بين ظروف الحياة والسعادة النفسية ، وأنه يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة والسعادة النفسية ليس فقط من خلال ظروف الحياة ومستوى الدخل ولكن يمكن التنبؤ بهما بقوة من خلال سمات الشخصية ، وأن الشخص الانبساطي والأقل عصابية والأكثر مقبولة ويقظة ضمير هو الشخص الأكثر سعادة ، وتم التأكيد على ذلك مرة أخرى في دراسة سوتو (Soto, 2015, pp. 45-46) في أنه يمكن التنبؤ من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالسعادة النفسية وأن الذين لديهم مستوى مرتفع من الانبساطية والمقبولية والضمير الحي والثبات الانفعالي (في مقابل العصابية) يتزايد لديهم الإحساس بالسعادة النفسية ، حيث يمكن أن تؤثر سمات الشخصية بشكل مباشر أو غير مباشر على الإحساس بالسعادة النفسية ، فعلى سبيل المثال ، الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الانبساطية يميلون إلى ان يخبرون في حياتهم مواقف تتسم بتأثيرات إيجابية واستجابات قوية من خلال مرورهم بأحداث إيجابية أكثر من التي يعيشها الإنطوائيون ، ونفس الأمر عند المقارنة بين العصابين والذين لديهم ثبات انفعالي جيد .

كذلك فإن سمات الشخصية لفرد ما، لا شك وأنها تؤثر على إحساسه العام بالسعادة النفسية وذلك من خلال نمط السلوك الذي يسلكه الفرد في الحياة بصفة عامة، وأيضا سمات شخصيته هي التي تحدد بشكل كبير ردود أفعاله في المواقف المختلفة، والتي من خلالها يستجيب بقية أفراد المجتمع معه بشكل يعزز بداخله ثقته بنفسه ورضاه عن حياته مما يشبع لديه الإحساس

بالسعادة النفسية ، ويستطيع أن يقاوم ما يتعرض له من إجراءات مختلفة في مواقف حياته المليئة بالإجراءات المتعددة .

#### • التوصيات والمقترحات :

من خلال ما تم التوصل إليه في الدراسة الحالية من نتائج ، يمكن الأخذ في الاعتبار بالتوصيات الآتية :

« تقديم البرامج الإرشادية بمناهجها الثلاثة الإنمائي والوقائي والعلاجي لزيادة مقاومة الإغراء التي يمكن أن يتعرض لها الشباب الجامعي .

« تقديم البرامج الإرشادية بمناهجها الثلاثة الإنمائي والوقائي والعلاجي لزيادة الإحساس بالسعادة النفسية لما لها من أثر كبير .

« العمل على تهيئة المناخ الجامعي من خلال زيادة الاهتمام بالبرامج والأنشطة الطلابية الترفيهية والتثقيفية والتوعوية لزيادة الإحساس بالسعادة النفسية لما لها من أثر كبير في تدعيم بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية .

« ضرورة توعية المؤسسات والأفراد بأهمية العمل على تدعيم جوانب الشخصية الإيجابية وبناء شخصية سوية تخدم نفسها والمجتمع .

« عقد ورش عمل وندوات للطلاب لزيادة الوعي بعوامل الشخصية وأهمية الشخصية السوية في بناء أفراد يستطيعون مقاومة ما يتعرضون له من إغراءات لما لذلك من أثر كبير في بناء مجتمع متعافٍ سليم .

« التعرف على الطلاب الذين ترتفع لديهم العصابية ووضع برامج إرشادية وعلاجية لهم لما لها من أثر كبير في وجود العديد من الاضطرابات والأمراض النفسية .

كما يمكن اقتراح ما يلي من بحوث ودراسات :

« دراسة النموذج البنائي بين عوامل الشخصية وكل من مقاومة الإغراء والسعادة النفسية .

« دراسة فعالية برامج إرشادية مختلفة المدارس الإرشادية في زيادة الإحساس بالسعادة النفسية .

« دراسة فعالية برامج إرشادية مختلفة المدارس الإرشادية في زيادة القدرة على مقاومة الإغراء لدى عينات من مستويات عمرية مختلفة .

« دراسة تأثير الأساليب المختلفة للتنشئة الاجتماعية في وجود ضعف القدرة على مقاومة الإغراء أو زيادتها لدى عينات من مستويات عمرية مختلفة .

« دراسة تأثير الأساليب المختلفة للتنشئة الاجتماعية في وجود مستوى مرتفع من الإحساس بالسعادة النفسية لدى عينات من مستويات عمرية مختلفة .

#### • المراجع :

- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧) . المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنكوجولديبرج لدى طلاب الجامعة دراسة عملية . مجلة كلية التربية ببها ، ٧٠ ، ٢١٢- ٢٧٣ .

- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساعدة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بينها، ٢٠ (٨١)، ٢٦٩ - ٣٥٠.
- الأشول، عادل (١٩٨٧). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٩). العزو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. مجلة الارشاد النفسي، (٢٣)، ٣٢٧ - ٣٧٨.
- الطراونة، صبري حسن (٢٠١٠). بناء مقياس لمقاومة الإغراء لطلاب الجامعات في إقليم جنوب الأردن. مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٢،١)، ٣١٧ - ٣٣٨.
- الطراونة، صبري حسن والقضاة، محمد أمين (٢٠١٤). العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى الطلاب الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠ (١)، ٨٩ - ١٠٠.
- العنزى، فريح عويد (٢٠٠١). الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض سمات الشخصية. دراسات نفسية، ١١ (٣)، ٣٥١ - ٣٧٧.
- القاسم، موزي محمد (٢٠١١). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- اليحوي، نجوى (٢٠٠٦). السعادة والاكئاب وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب الجامعة اللبنانيين. دراسات عربية في علم النفس، ٥ (٤)، ٩٤٥ - ٩٧٢.
- جعيس، عفاف (٢٠١٥). اضطراب الشخصية العدوانية السلبية وفق نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى المعلمين من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بأسبوط، مجلة كلية التربية بينها، ٢٦ (١٠١)، ١٢٣ - ١٩٩.
- رشوان، ربيع عبده (٢٠١١). الذكاء الوجداني وقدرته التنبؤية في ضوء علاقته بسمات الشخصية وبعض القدرات العقلية. مجلة العلوم العربية والإنسانية بجامعة القصيم. ٤ (١)، ٣٦٧ - ٤٤٣.
- سالم، سهير محمد (٢٠٠١). السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- صالح، عابدة شعبان (٢٠١٣). الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركيا المتضررين من العدوان الإسرائيلي على غزة. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٧ (١)، ١٨٩ - ٢٢٧.
- عبد الخالق، أحمد (١٩٩٢). الأبعاد الأساسية للشخصية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الخالق، أحمد والشطي، تغريد والذيب، سماح وعباس، سوسن وأحمد، شيماء والثويني، نادية والسعيد، نجاه (٢٠٠٣). معدلات السعادة لدى عينات مصرية مختلفة في المجتمع الكويتي. مجلة دراسات نفسية، ١٣ (٤)، ٥٨١ - ٦١٢.
- عبد الخالق، أحمد محمد ومراد، صلاح أحمد (٢٠٠١). السعادة الشخصية: الارتباطات والمنبئات. مجلة الدراسات النفسية بجامعة الكويت، ١١ (٣)، ٣٣٧ - ٣٤٩.

- كاظم ، علي مهدي (٢٠٠٢) . القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٣ (٢) ، ١٢- ٤٠ .
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٢) . المعجم الوجيز . القاهرة : الهيئة المصرية العامة لشؤون المطابع الأميرية .
- محمود، أحلام حسن (٢٠٠٧) . مستويات ومصادر إشباع السعادة كما يدركها المسنون في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية، وبعض المتغيرات الأخرى . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧ (٥٦)، ١١٥- ١٩٣ .
- مراد ، صلاح (٢٠١١) . الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط ٢) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- مؤمن، داليا محمد (٢٠٠٤) . العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة . المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ١، ١- ٣٠ .
- هريدي، عادل محمد، وفرج، طريف شوقي (٢٠٠٢) . مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتدين، وبعض المتغيرات الأخرى . مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٤٦- ٧٩ .
- Barrick, M. & Mount, M. (1993). Autonomy as A Moderator of The Relationship Between The Big Five Personality Dimensions and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 111-118
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). How to Resist Temptation: The Effects of External Control Versus Autonomy Support on Self-Regulatory Dynamics. *Journal of Personality*, 73 (2), 444-470.
- Baumeister, R. ,Masicampo, E. , &Vohs, K. (2011). Do Conscious Thoughts Cause Behavior? *Annual Review of Psychology*, 62, 331-361.
- Cheung, G. & Rensvold, R. (2002). Evaluating Goodness of Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 233-255.
- Collins, M. (2001). The Effect of Punishment Threat on Children's Ability to Resist Temptation to Transgress and Lie. Masters Thesis, university of North Texas.
- Costa, P., & McCrae, R. (1992). Revised NEO Personality Inventory and NEO Five Factor Inventory. Psychological Assessment Resources.
- David, S. , Boniwell, I. & Ayers, A. (2013). *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: Oxford University Press.

- Duckworth, A. & Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.
- Evans, A. , Xu, F. & Lee, K. (2011). When all signs point to you: Lies told in the face of evidence. *Developmental Psychology*, 47, 39-49.
- Fedorikhin, A. & Patrick, V. (2010). Positive Mood and Resistance to Temptation: The Interfering Influence of Elevated Arousal. *Journal of Consumer Research*, 37 (4), 698-711.
- Fredrickson, B. (2013). *How our Supreme Emotion Affects We Feel, Think, Do, and became*. New York : Hudson Street Press .
- Goldberg, L.(1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48,26-34
- Higgins, E. , Shah, J. & Friedman, R. (1997). Emotional Responses to Goal Attainment: Strength of Regulatory Focus as Moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 515-525.
- Haigler, E., Widiger, T. (2001). Experimental manipulation of NEO PI-R items. *Journal of Personality Assessment*, 77 (2), 339- 358.
- Hofmann, W. & Kotabe, H. (2012). A General Model of Preventive and Interventive Self Control. *Social and Personality Compass*, 6 (10), 707-722.
- Hofmann, W. , Schmeichel, B. & Baddeley, A. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 174–180.
- Jia, H. ; Jia, R. & Karau, S. (2013). Cyberloafing and Personality: The Impact of The Big Five Traits and Workplace Situational Factors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20 (3), 358-365.
- John, O. , Naumann, L. & Soto, C. (2008). Paradigm Shift to The Integrative Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues, in O. John, R. Robins & L. Pervin (Eds) . *Handbook of Personality: Theory and Research*, (pp. 114-158), New York: Guilford Press.
- Judge, A., Mount, K. (2002). Five Factor Model of Personality and Job Satisfaction : A Meta Analysis. *Journal of Applied Psychology* , 87, 530-541

- Kalis, A., Mojzisch, A., Schweizer, T. & Kaiser, S. (2008). Weakness of Will, Akrasia, and The neuropsychiatry of Decision Making: An Interdisciplinary Perspective. *Cognitive Affective & Behavioral Neuroscience*, 8, 402-417.
- Kavanagh, D. , Andrade, J. & May, J. (2005). Imaginary Relish and Exquisite Torture: The Elaborated Intrusion Theory of Desire. *Psychological Review*, 112, 446-467.
- Kaczor, C., (2015). Aristotle, Aquinas, and Seligman on Happiness. *Journal of Psychology and Christianity*, 34(3), 196-204.
- Kalyuzhnova, Y., & Kambhampati, U. (2008). The Determinants of Individual Happiness in Kazakhstan. In press, 1-32.
- King, L. & Napa, C. (1998). What Makes a life Good ?. *Journal of Personality and Social Psychology* .75, 156-165
- Lahey, B. & Widiger, T. (2009). Public Health Significance of Neuroticism. *American Psychologist*, 64, 241-256 .
- Lei, M. & Lomax, R. (2005). The Effect of Varying Degrees of Nonnormality in Structural Equation Modeling, *Structural Equation Modeling: Multidisciplinary Journal*, 12 (1), 1-27.
- Lewis, S. (2010). Towards a Complete Account of Psychological Happiness. *Praxis*, 2 (2), 58-81.
- Lopez, R. ; Hofmann, W. ; Wagner, D. ; Kelley, W. & Heatherton, T. (2014). Neural Predictors of Giving in to Temptation in Daily Life. *Journal of Psychological Science*, 25 (7), 1337-1344.
- Maio, G. & Thomas, G. (2005). The Epistemic Teleologic Model of Deliberate Self Persuasion. *Personality and Social Psychology Review*, 11 (1) , 46-67.
- McGonigal, K. (2012). The willpower instinct: How Self-Control Work, Why It Matters, and What You Can Do to Get More of It ?. New York, NY: Penguin.
- Manfra, L. , Davis, K. , Ducenne, L. & Winsler, A. (2014). Preschoolers' Motor and Verbal Self Control Strategies during A Resistance to Temptation Task. *The Journal of Genetic Psychology*, 175 (4), 332-345.
- McCrae, R. & Costa, P. (1997). Personality Trait Structure as Human Universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.

- McCrae, R. & John, D. (1992). An Introduction to The Five Factor Model and Its Applications. Journal of Personality, 60 (2), 175-215.
- McCrae, R. & Sutin, A. (2009). Openness to Experience. In M.R. Leary & R.H Hoyle, Handbook of Individual differences in Social Behavior (pp.257-273). New York : Guilford Press
- Millon, T. (2011). Disorders of Personality: Introducing a DSM/ICD Spectrum from Normal and Abnormal (3rd ed) . New York : John Wiley & Sons .
- Mookhrjee ,H. (1998). Perception of Well – Being Among the Older Metropolitan and Nonmetropolitan in The United States. The journal of Social Psychology .138(1), 72-82.
- Myers, D., & Diener, E. (1995). Who is Happy?. Psychological Science, 6(1), 10-19S
- Nelson, A. (2013). Preschoolers Temptation Resistance and Rule Violation: The Influence of Parenting Style and Self – Regulation. Masters Thesis, Mills College.
- Neill, C., & Khan, A. (1998) . The Role of Personal Spirituality and Religious Social Activity on the life Satisfaction of Older widowed Women .Sex Roles .40, 314-329
- Parducci, A. (1997). The Pursuit of Happiness. Contemporary Psychology, 42(5), 406-407
- Paunonen, S. (2003). Big Five Factors of Personality and Replicated Predictions of Behavior, Journal of Personality and Social Psychology, 84 (2), 411-424.
- Piedmont, R., Sherman, M. & Sharman, N., Dy-Liacco, G., & Williams J. (2009). Using The Five Factor Model to Identify a New Personality Disorder Domain: The Case for Experiential Permeability. Journal of Personality and Social Psychology, 96, 1245-1258.
- Piedmont, R.; Sherman, M. & Sharman, N. (2012). Maladaptively High and Low Openness: The Case for Experiential Permeability. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 1641-1668.
- Pincus, A.; Lukowitsky, M. & Wright, A. (2010). The Interpersonal Nexus of Personality and Psychology .In T .Millon, R., Krueger, & E Simonsen, Contemporary Directions in Psychopathology : Scientific foundations for The DSM-V and ICD-11 (pp.523-552).

- Rabois, D. &Haga, D. (2003). The Influence of Cognitive Coping and Mood on Smokers Self Efficacy and Temptation. Addictive Behaviors, 28, 561-573.
- Roberts, B.; Jackson, J.; Fayard, J.; Edmonds, G. &Meints, J. (2009). Conscientiousness. In M.R Leary & R. Hoyle, Handbook of Individual Differences in Social Behavior, (pp. 369-381).
- Roccas, S.; Sagiv, L.; Schwartz, S. &Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. Personality and Social Psychology Bulletin, 28 (6), 784-801.
- Ronald, R.; Fao, P. & Chris, W. (2008). Development Freedom and Rising Happiness A Global Perspective. Psychology Science, 3(4), 264-285 .
- Rothmann, S. &Coetzer, E. (2003). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance.Journal of Industrial Psychology, 29 (1), 68-74.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited.Journal of Personality and Social Psychology, 69 (4), 719-727.
- Salary, S. &Shaieri, M. (2013). Study of the Relationship between Happiness and Dimensions of Psychosis. Neurosis and Personality Extraversion, Social and Behavioral Sciences, 84, 1143 – 1148.
- Shiffman, S. & Waters, A. (2004). Negative affect and smoking lapses: A prospective analysis.Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72 (2), 192-201.
- Shorey, H.; Little, T.; Snyder, C.;Kluck, B. &Robitschek, C. (2007). Hope and Personal Growthinitiative: A Comparison of Positive, Future – OrientedConstructs. Journal Personality and Individual Differences, 43, 1917-1926
- Seligman, M. (2011). Flourish : A Visionary New Understanding of Happiness and Well – being . New York : Simon and Schuster.
- Soto, C. &Luhmann, M. (2013).Who Can Buy Happiness? PersonalityTraits Moderate the Effects of StableIncome Differences and IncomeFluctuations on Life Satisfaction,Social Psychological and Personality Science, 4 (1), 46-53.
- Soto, C. (2015).Is Happiness Good forYour Personality? Concurrent and Prospective Relations of the Big Five With SubjectiveWell-Being.Journal of Personality, 83 (1), 45-55.
- The Board of Trustees of Lelenad Stanford Junior University (2010). The Psychology of Happiness. From: [٣٦٥](http://faculty-</a></li></ul></div><div data-bbox=)

- gsb.stanford.edu/aaker/pages/documents/thepsychologyofhappiness.pdf.
- Thaler, R. ;Sunstein, C. &Balz, J (2010). Choice Architecture. from: www.sas.upenn.edu
  - Violante, M. (2005). Self-Persuasion Strategies to Resist Temptation. Doctoral Thesis, School of Psychology, Cardiff University.
  - Warner, R. &Vroman, K. (2011).Happiness Inducing Behaviors in Everyday Life:An Empirical Assessment of “The How of Happiness”, Journal of Happiness Studies, 12, 1063-1082.
  - Widiger, A. &Costa,T.(2009). Integrating Normal and Abnormal Personality Structure : The five factor Model. Journal of Personality,80,1467-1502
  - Widiger, A. &Trull,T.(2002).A Description of The DSM-IV Personality Disorders with The Five Factor Model of Personality (2nd ed,pp89-99). Washington, DC : American Psychological Association .
  - Wiggins, J., &Pincus, A., (1989). Conceptions of Personality Disorders and Dimensions of Personality .Psychological Assessment,1, 305-316 .





## البحث التاسع :

فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات  
 لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس

### إعداد :

د/ محمود محمد زكى محمد  
مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية  
كلية التربية جامعة حلوان.

## ” فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس ”

د/محمود محمد زكى محمد

### • المستخلص :

يهدف البحث إلى تعرف مدى فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طالبات الصف الثانى الثانوى العام، وقد تطلب البحث قيام الباحث بإعداد دليل المعلم وكتاب الطالب، وإعداد أداتى البحث وهما اختبار الذكاء الأخلاقي "اختبار مواقف"، ومقياس تقدير الذات، وقد شملت عينة البحث (٧٠) طالبة بمدرسة زهراء حلوان الثانوية بنات التابعة لإدارة المعصرة التعليمية بمحافظة القاهرة؛ وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طالبات الصف الثانى الثانوى الدارسات لمادة علم النفس.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية التفكير المزدوج – الذكاء الأخلاقي – تقدير الذات

*"The Effectiveness of Dual Thinking Strategy for Developing the Moral Intelligence, and Self-esteem Among the Secondary School Students Studying the Psychology Subject".*

### Abstract:

The research aims to investigate the effectiveness of dual thinking for developing the moral intelligence, and self-esteem among the secondary school girls studying the psychology subject. The research required preparing the teacher's guide and the student's book in addition to the preparation of the two research tools; the moral intelligence test "a situations' test", and the self-esteem scale. The research sample included (70) girls at Zahraa Helwan secondary school for girls in Maasara Educational Department in Cairo; the sample was divided into two equal groups, an experimental group and a control one. The results showed the effectiveness of the dual thinking strategy for developing the moral intelligence, and self-esteem among secondary school girls studying the psychology subject.

**Ky Wowds:** Dual Thinking Strategy - Moral Intelligence - Self-esteem.

### • مقدمة البحث :

يعد السلوك الأخلاقي جوهر حياة الإنسان ويتطلب ذلك اتخاذ مجموعة من القرارات الأخلاقية للتعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة. وقد احتل الذكاء الأخلاقي مكانة هامة فى علم النفس المعاصر؛ نتيجة ما يمر به المجتمع من انحرافات أخلاقية وسلوكيات غير صحيحة أدت لظهور العديد من المشكلات وحدوث أزمات أخلاقية يمكن أن تعصف بما تبقى من قيم وأخلاق، فالتركيز على الذكاء الأخلاقي قد يؤدي إلى تقدم المجتمع واستقراره والوقاية من

مشكلات اجتماعية كثيرة من مظاهرها الإهمال والتسيب والاستغلال وانحرافات الشباب، والأناثية.

وقد لاحظ الباحث أثناء عمله الميداني - الإشراف على التربية العملية - انتشار بعض المظاهر السلوكية السلبية بين طلاب المرحلة الثانوية، تمثلت فى قلة احترام مواعيد الحصص، ضعف الالتزام بعمل الواجبات المدرسية، الغش فى الامتحانات، الاستهتار وإهدار الوقت، اللامبالاة، الغيبة والنميمة، الحقد والحسد والكرهية، التكاسل والتواكل، ضعف المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة، قلة المشاركة فى الأنشطة، ضعف اتقان الأعمال التى يكلفون بها، إصدار بعض الألفاظ غير لائقة، قلة احترام الآخرين، التعدى الجسدى على زملاء... إلخ

وللتغلب على ذلك لا بد أن يكون هناك تصورات مشتركة لمفاهيم العدل والحق والخير والضمير، وأن يرتبط السلوك الأخلاقى بمجموعة من القواعد التى يجب تبنيها واستخدامها كمعايير لتقويم أفعال الناس وتصرفاتهم، والحكم عليها بأنها " حق " أو "باطل" وغالباً ما يشعر هؤلاء الناس بالالتزام عاطفى قوى نحو ذلك السلوك الأخلاقى ذات العلاقة الوثيقة بحياتهم الاجتماعية والايولوجية. (نشواتى ٢٠٠٣، ٤٨٣، ٤٨٤)

ويؤكد "التلوع" (١٩٩٥، ٩) إن الهدف من المبادئ الأخلاقية على المستوى الاجتماعى هو تنظيم سلوك الأفراد وحل مشكلاتهم السلوكية تجاه بعضهم البعض. وأن أية مبادئ لا تساهم فى تحقيق الوئام بين أفراد المجتمع لن يكتب لها النجاح والبقاء.

ويجب اعتماد المبادئ الأخلاقية ورعايتها بشكل كلى والتفكير الجدى فى ذلك، من أجل رعاية الطلاب على مختلف المستويات الاجتماعية والأخلاقية والجسدية. خاصة أن العالم الذى نعيش فيه ملئ بكثير من المخاطر الأخلاقية التى يمكن أن تنتشر بصورة كبيرة، وخاصة أن إعداد الطلاب هو إعداد للمستقبل وللمجتمع؛ فضرورة غرس الانضباط الذاتى، والقدرة على التعامل مع مختلف المواقف، والمثابرة على تنمية القيم والأخلاق من خلال بناء تعليمى واع يحقق التقدم واستمرار المجتمع. (Tee, T.C. & Lachlan, E.D, 2000, 41)

وقد قامت ميشيل بوربا (3, Borba, M., 2001) بطرح منظور جديد أطلقت عليه الذكاء الأخلاقى Moral Intelligence فى إطار سبع فضاءات هى (التعاطف، الضمير، التحكم الذاتى، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة) وهذه الفضائل صفات إنسانية جيدة وضرورية لكل الناس وفى كل مكان، وهى تساعد الفرد على مواجهة التحديات والضغوط.

والذكاء الأخلاقى يجسد بصورة واضحة القيم والاعتقادات التى تهدف لها المدرسة الثانوية، فهو يهتم بالطريقة التى تنتقل بها القيم إلى الطلاب والتى لها

غرض أخلاقي كالعدالة والمساواة، ويتميز ذلك الذكاء بحرصه على حصول الطلاب على تعلم متوازن وواسع يُمكنهم من التعامل مع ما يمرون به في حياتهم بطريقة أخلاقية. (حسين، ٢٠٠٨، ٧٨)

وقد أشار كلاركين (Clarcken, R., 2010, 1) "أن تنمية الذكاء الأخلاقي مهم في مجتمعنا ومدارسنا؛ لأنه يساعد على تطبيق المبادئ الأخلاقية في حياتنا الشخصية، ويهدف إلى جعل الأفراد والمدارس والنظم الاجتماعية أكثر فاعلية وإيجابية، ولا بد أن يتم اعتماده جنباً إلى جنب المفاهيم والأفكار المرتبطة بالتعلم بحيث نبرز دور الأخلاق بطريقة أكثر وضوحاً".

وعلم النفس هو العلم الذي يدرس السلوك الإنساني، وعلم الأخلاق هو العلم الذي يحكم على هذا السلوك بالصواب والخطأ؛ فالأخلاق أحد الجوانب المعبرة عن الشخصية سواء في تفاعل الشخص مع نفسه أو تفاعله مع الآخرين. وهى علم قواعد السلوك وهى مكتسبه ومتعلمه، فيمكن للفرد أن يتعلم السلوك الأخلاقي من خلال ما يشاهده في حياته اليومية.

إذن فالعلاقة بين علم النفس والأخلاق ارتباطية، حيث أن الخلق هو سلوك إنساني ناشئ عن عوامل داخلية بالدرجة الأولى من غرائز ودوافع وانفعالات وميول ورغبات وإرادة ولذة وألم وهذه كلها من اهتمامات علم النفس.

وتكمن أهمية الذكاء الأخلاقي في أنه أعلى من مستوى القيم الخلقية، فالقيم الخلقية تشير إلى؛ ما يعتقد الفرد أنه صواب أو خطأ، أما الذكاء الأخلاقي فيتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب والخطأ، وعلى الفرد التفكير في كل ما يصدره من سلوك.

فالفرد يمكن أن يكون لديه القيم الخلقية ولكنه يصدر سلوك مخالف لتلك القيم، فهو يدرك أن الغش في الامتحانات غير أخلاقي لكنه ينتهز الفرصة لكي يغش، والذكاء الأخلاقي يشير أن الفرد لديه تلك القيم لكنه يستخدم عقله حتى يصل إلى وجود انسجام بين ما يعتقد وما يصدره من سلوك.

ولكى يكون الفرد على دراية بذلك وما يقوم به لابد أن يكون لديه درجة مناسبة من تقدير لذاته، خاصة أن لكل فرد شخصيته الخاصة التي تميزه عن غيره من أبناء جنسه، ولهذا فإن تنمية تقدير الذات تؤدي إلى زيادة ثقة الفرد بنفسه، وفهم قواه الشخصية والتركيز على كفاءته السلوكية وكيف يمكن أن يوجه نفسه نحو السلوك السليم، فكلما كان الفرد لديه تقدير ذاتي عال سيزيد من إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، أما إذا كان لديه تقدير ذاتي منخفض نجد أن لديه الشكوى في مقدراته الذاتية فتقل مجهوداته وإصراره على مواجهة المواقف ويلجأ إلى حل المشكلات بطريقة غير ناجحة.

وتقدير الذات لبنة أساسية يجب أن يقوم عليها البناء النفسى لطالب المرحلة الثانوية - المراهق - خصوصاً أن أحد مظاهر النمو لدى المراهق هو سعيه الدائم لإيجاد نفسه وتقديرها وتحقيقها، الأمر الذى يشير إلى ضرورة تنمية تقديره لذاته حتى يفهم (من هو) (ومن سيكون).

ويسعى الباحث لاستخدام استراتيجيات التفكير المزدوج التى تقوم على تقديم مهمة للطلاب قد تكون فكرة أو مشكلة أو موقف أخلاقى يحتاج إلى حل، ويتم التفكير بصورة فردية، ثم تعطى فرصة للطلاب فترة من الوقت ليناقد كل طالب زميله فيما توصل إليه، ثم يشارك كل زوج من الأزواج زوج آخر، وذلك لعرض ما توصلوا إليه، ثم تقوم كل مجموعة بعرض ما اتفقت عليه على مجموعة الفصل ككل. (الديب، ٢٠٠٦، ٣١٢)

#### • الإحساس بالمشكلة :

نبعت مشكلة البحث من خلال الآتى:

◀ لاحظ الباحث انتشار كثير من السلوكيات الخاطئة لدى الطلاب سواء الذكور أو الإناث أثناء عمله مشرفاً للتربية العملية على طلاب شعبتى الفلسفة وعلم النفس ببعض مدارس محافظة القاهرة.

◀ تطبيق اختبار الذكاء الأخلاقى (غير مقنن) على (٩٤) طالب وطالبة بالصف الثانى الثانوى، وقد أشارت النتائج إلى حصول (٨٦) طالب وطالبة على أقل من ٥٠% من الدرجة النهائية للاختبار مما يؤكد انخفاض الذكاء الأخلاقى.

◀ تطبيق مقياس تقدير الذات لكوبر سميث Cooper Smith (ترجمة: حنان ٢٠١٢) على (٩٤) طالب وطالبة بالصف الثانى الثانوى، وقد أشارت النتائج إلى حصول (٩) طلاب على تقدير ذاتى مرتفع، وحصول (١٣) طالباً على تقدير ذاتى متوسط، حصول (٧٢) طالب على تقدير ذاتى منخفض، وهذا يؤكد ضعف تقدير الذات لديهم.

◀ عقد مقابلات مع (٣٢) معلماً من معلمى مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية، بهدف التعرف على مستوى السلوك الأخلاقى وتقدير الذات لدى الطلاب، والاطلاع على دفاقر التحضير الخاصة بهم، والمشكلات الموجودة فى المنهج الحالى، وقد أشارت النتائج إلى:

- ✓ وجود انخفاضاً ملحوظاً فى الجانب الأخلاقى لدى الطلاب.
- ✓ هناك شكوى أن منهج علم النفس لم يهتم بالقدر المناسب بالجانب الأخلاقى.
- ✓ اعتماد (٢٨) معلماً على طريقة الإلقاء، والتركيز على نقل المحتوى دون توظيفه فى حياة الطلاب اليومية.
- ◀ بالاطلاع على الأهداف العامة لمادة علم النفس تبين أنها لم تركز على السلوك الأخلاقى على الرغم أن العلاقة وثيقة بين علم النفس والأخلاق، وضعف الاهتمام بمفهوم تقدير الذات.

• **مشكلة البحث :**

تتحدد مشكلة البحث في: "ضعف أبعاد الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام".

• **أسئلة البحث :**

- « ما فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج فى تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام؟
- « ما فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج فى تنمية تقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام؟
- « ما العلاقة الارتباطية بين تنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية؟

• **هدفا البحث :**

- « التحقق من مدى فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج فى تنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام.
- « الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لطلاب المجموعة التجريبية.

• **أهمية البحث :**

- قد يفيد البحث فى ضوء ما يسفر عنه من نتائج فى:
- « توجيه خبراء المناهج ومعلمى علم النفس بوزارة التربية والتعليم إلى استراتيجية التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام.
  - « الاستجابة لما تنادى به المؤتمرات والبحوث ومسيرة الفكر الجديد الذى يدعو إلى ضرورة الاهتمام بالقدرات العقلية والتركيز على الجانب الأخلاقي، والاهتمام بتفكير المتعلم وجعله محورياً للعملية التعليمية.
  - « تزويد مكتبة المناهج وطرق التدريس باختبار الذكاء الأخلاقي "اختبار مواقف"، ومقياس تقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى.

• **حدود البحث :**

- « ٧٠ طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى العام.
- « مدرسة زهراء حلوان الثانوية بنات - إدارة المعصرة التعليمية - محافظة القاهرة.
- « تطبيق البحث خلال الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م.
- « استخدام استراتيجية التفكير المزدوج، والتحقق من فاعليته فى تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي (التعاطف، الضمير، التحكم الذاتى، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة) وتقدير الذات (تقدير الذات الشخصى، تقدير الذات للأسرة، تقدير الذات للمدرسة، تقدير الذات للأصدقاء) لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام.

- **منهج البحث :**  
المنهج الوصفي في الدراسة النظرية والمنهج التجريبي في الدراسة الميدانية.
- **فروض البحث :**
  - ◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون علم النفس باستراتيجية التفكير المزدوج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون علم النفس بالطريقة التقليدية على اختبار الذكاء الأخلاقي؛ لصالح المجموعة التجريبية.
  - ◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى على اختبار الذكاء الأخلاقي، لصالح التطبيق البعدى.
  - ◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون علم النفس باستراتيجية التفكير المزدوج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون علم النفس بالطريقة التقليدية على مقياس تقدير الذات؛ لصالح المجموعة التجريبية.
  - ◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى على مقياس تقدير الذات، لصالح التطبيق البعدى.
  - ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى اختبار الذكاء الأخلاقي ومقياس تقدير الذات.
- **خطوات وإجراءات البحث :**  
سار البحث وفقاً للخطوات التالية :
- **أولاً: تحديد الإطار النظرى للبحث:**  
من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث كالتالى:
  - ◀ استراتيجية التفكير المزدوج: (تعريفها، خطواتها، مميزاتاها).
  - ◀ الذكاء الأخلاقي: (تعريفه، الفضائل الجوهرية السبع للذكاء الأخلاقي).
  - ◀ تقدير الذات: (تعريفه، أهميته).
- ثانياً: إعداد (دليل المعلم، كتاب الطالب) وعرضهما على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس؛ للوصول لأفضل صورة ممكنة.
- **ثالثاً: بناء اختبار الذكاء الأخلاقي، ومقياس تقدير الذات؛ وذلك من خلال:**  
الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، وعرضهما على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوى؛ للوصول لأفضل صورة ممكنة، ثم تجربتهما استطلاعياً على عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى ببعض مدارس محافظة القاهرة لحساب صدق وثبات اختبار

الذكاء الأخلاقي ومقياس تقدير الذات، وتحديد الزمن الذي يتطلب لإجراء الاختبار على عينة البحث الأساسية.

• رابعاً: تجربة البحث، وتتضمن :

- ◀ اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثانى الثانوى العام من احدى مدارس محافظة القاهرة، وتقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس باستراتيجية التفكير المزدوج والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وضبط العوامل المشتركة بينهما.
- ◀ التطبيق القبلى لأداتى البحث على المجموعتين.
- ◀ تطبيق استراتيجية التفكير المزدوج على المجموعة التجريبية، والتدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
- ◀ التطبيق البعدى لأداتى البحث على المجموعتين.
- ◀ رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها فى ضوء فروض البحث.
- ◀ تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

• مصطلحات البحث :

• استراتيجية التفكير المزدوج:

عرفها "نصر" (٢٠٠٣، ٢١٤) بأنها " إحدى استراتيجيات التعلم التعاونى: فيعد أن يفكر كل طالب بمفرده فى معلومة ما، يفكر مع زميله ليكونا زوجا قد يجلس بجواره أو مقابلا له، ثم تأتى المشاركة حيث يفكر كل زوج مع زوج آخر ليكونوا معا المربع الطلابى؛ عندئذ يمارس كل طالب دوراً محدداً وفق فلسفة التعلم التعاونى".

وتعرف إجرائياً: بأنها إحدى استراتيجيات التى تقوم على إيجابية طالب المرحلة الثانوية، وقدرته على التفكير بمفرده ثم تبادل أفكاره مع زميله، ثم تنقيتها وتبادلها مع زوج آخر من زملاء من أجل الوصول إلى أفكار أكثر دقة وفاعلية.

• الذكاء الأخلاقى:

فقد عرفته بوربا (Borba, M., 2001, 4): بأنه "القدرة على فهم الصواب والخطأ وأن نعمل حتى نستطيع أن نتصرف بطريقة صحيحة وأخلاقية، كالتقابلة على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا السيئة، والسيطرة على الدوافع، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، وقبول الفروقات وتقديرها، والتمييز بين الخيارات الغير أخلاقية، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بحب واحترام".

ويعرف إجرائياً: بأنه قدرة طالب المرحلة الثانوية على فهم السلوكيات الصحيحة والخطئة، والتصرف بطريقة أخلاقية مع استخدام عقله فى التعامل مع كافة المواقف الحياتية التى يتعرض لها.

• **تقدير الذات:**

ويعرفه "بطرس" (٢٠٠٨، ٤٨٥) بأنه "تقدير الفرد لقيمته ولأهميته مما يشكل دافعاً لتوليد مشاعر الفخر والانجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعوراً بالنقص".

ويعرف إجرائياً: تقييم الطالب لذاته ولأهميته وتحديد جوانب القوة والضعف في شخصيته، من خلال رؤيته لنفسه ورؤيته للآخرين المحيطين به سواء في الأسرة أو المدرسة.

• **أولاً: أدبيات البحث :**

• **المحور الأول : استراتيجية التفكير المزدوج:**

• **تعريف استراتيجية التفكير المزدوج:**

هي استراتيجية للمناقشة التعاونية تم اقتراحها - في بداية الأمر - من قبل فرانك ليمان FrankLyman عام ١٩٨١م ثم طورها هو وأعوانه في جامعة ماري لاند Maryland عام ١٩٨٥م وتكتسب هذه الاستراتيجية اسمها من مراحلها الثلاث (التفكير - المزاوجة - المشاركة) لتفاعل الطالب. (جابر، ١٩٩٩، ٩١ - ٩٢).

وعرفتها "كوجك وآخرون" (٢٠٠٨، ١٤٣) بأنها "أحد الإستراتيجيات التي تؤيد تنويع التدريس والتعلم النشط في آن واحد وتعتمد على استثارة التلاميذ كي يفكروا كلا على حده، ثم يشترك كل تلميذين في مناقشة أفكار كل منهما وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكير التلاميذ، وإعطاءهم الفرصة كي يفكروا على مستويات مختلفة".

وتعد استراتيجية التفكير المزدوج من بين الاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية وأحد استراتيجيات التعلم النشط القائمة على مبادئ التعاون إذ تتميز هذه الاستراتيجية بأنها تعطي الطالب الفرصة للتأمل (داخلياً مع نفسه وخارجياً مع زملاءه) والتفكير والمراجعة قبل الإجابة ومن ثم التعاون والمشاركة في الأفكار والحل تعاونياً. (زيتون، ٢٠٠٧، ٥٦٨).

• **خطوات استراتيجية التفكير المزدوج:**

وقد اتفق كل من Gregory,G.&Parry,m,T.,1995,11، "جابر (١٩٩٩م)، لطف الله (٢٠٠٥، ١٢٥)، أبو غالي (٢٠١٠، ٥٥)، بأن الاستراتيجية تتكون من ثلاث خطوات وهي:

- ١١ فكر بنفسك: وفيها يستثير المعلم تفكير طلابه بطرح سؤال ما أو عرض موقف أخلاقي أو عرض مشكلة، ويجب أن يكون متحدياً لعقول الطلاب، ثم يتيح لكل طالب دقيقة أو دقيقتين للتفكير في الإجابة.
- ١٢ زاوج: يشارك كل طالب أحد زملائه، ويتحدث عن إجابته، ويقارن كل منهما أفكارهما، ويحددان الإجابة التي يعتقدان أنها الأفضل، والأكثر إقناعاً وإبداعاً، ويتاح لهما فرصة تبادل الأفكار.

◀ شارك: فى هذه الخطوة يدعو المعلم كل زوج من الطلاب لى يشاركا بأفكارهما مع زوج آخر ثم مع باقى الفصل ككل، ويمكن إجراء ذلك بصورة دورية أو بدعوة كل زوج أو من يرفع يده، لطلب الإجابة، ويمكن للمعلم هنا تسجيل إجابات الطلاب على السبورة.

• مميزات استراتيجية التفكير المزدوج:

أكدت الأدبيات والدراسات التربوية أن لتلك الاستراتيجية العديد من المميزات منها:

◀ تعمل على تعزيز الاتصال الشخصى والتفاهم من خلال مناقشات الطلاب بعضهم البعض، كما تتيح لهم فرصة تعلم طرق وأساليب مختلفة لحل نفس المشكلة. (حمادة، ٢٠٠٥، ٢٥٠).

◀ تتيح الفرصة للطلاب أن يكونوا نشيطين فاعلين فى عملية تعلمهم مما يساعد على بقاء أثر التعلم. (Susan, L., 2001, 12).

◀ إكتساب الحيوية داخل حجرة الدراسة من خلال العمل الزوجى والمشاركة فى الأفكار والتعليقات التى تلبى احتياجات الطلاب للتواصل الاجتماعى وحرية التعبير عن آرائهم. (نصر، ٢٠٠٣، ٢١٦).

◀ إمكانية التعبير عن نفس المفاهيم أو الأفكار بطرق مختلفة ويتعرفون إلى الأفكار أو المفاهيم المتضمنة فى إجابات زملائهم بلغة المتعلم، وليس بلغة المعلم. (زيتون، ٢٠٠٧، ٥٦٨).

وقد اهتمت بعض البحوث باستخدام تلك الاستراتيجية ومنها، دراسة "سلامة" (٢٠٠٧) التى هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التفكير المزدوج لتنمية التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف العاشر الأساسى فى وحدة الفقه، وأشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية، ودراسة "عبدالفتاح" (٢٠٠٨) التى هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) على تنمية التواصل الرياضى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وأشارت النتائج إلى حجم تأثير كبير للاستراتيجية على التواصل والإبداع الرياضى، ودراسة "نجوزى" (Ngozi, H., 2009, 25-31) التى هدفت إلى دراسة الآثار المترتبة لاستراتيجيات ماوراء المعرفة واستراتيجية فكر - زوج - شارك على مشاركة الطلاب فى التحصيل والانجاز الأكاديمى لمادة العلوم فى المدارس الثانوية، وتكونت عينة البحث من (٢٤) طالبا للمجموعة الاولى، و(٢٢) طالبا للمجموعة الثانية، و(٢١) طالبا للمجموعة الثالثة، وأشارت النتائج إلى أن فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة أكثر من استراتيجية فكر - زوج - شارك، ودراسة "أبو غالى" (٢٠١٠) التى هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية (فكر - زوج - شارك) على تنمية التفكير المنطقى فى العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسى، ودراسة "الشمري" (٢٠١١) التى هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) فى تحصيل مادة تاريخ الحضارة الإسلامية

والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع الإعدادى أديبى، وقد توصلت إلى فاعلية الاستراتيجية.، ودراسة "ياسين" (٢٠١٣) التى هدفت إلى تعرف أثر توظيف استراتيجية (فكر - زواج - شارك) فى تنمية التحصيل والتفكير التأملى فى مادة الجبر لدى طالبات الصف التاسع الأساسى بمحافظة خان يونس، وتوصلت إلى فاعلية الاستراتيجية، وأوصت بضرورة توظيف تلك الاستراتيجية فى المراحل التعليمية الأخرى وتوفير مستلزمات تطبيقها،، ودراسة "عبدالرحمن" (Abdurrahman,U.,2015, 37-45) التى هدفت إلى تحسين القدرة على نطق اللغة الإنجليزية من خلال استخدام استراتيجية التفكير المزدوج فى جمهورية أفريقيا الوسطى، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى بالجامعة التربوية الإسلامية، وقد أشارت النتائج إلى تحسين قدرة الطلاب على نطق اللغة الإنجليزية.

ومن عرض الدراسات السابقة تبين أنها هناك اهتمام كبير باستخدام استراتيجية التفكير المزدوج فى جميع المراحل التعليمية وذلك لتحقيق أهداف متعددة، وقد تم الاستفادة منها فى طريقة إعداد الدروس، والاستفادة من بعض الملاحظات والنتائج التربوية التى تم التوصل إليها.

#### • المحور الثانى : الذكاء الاخلاقى :

##### • تعريف الذكاء الأخلاقى:

وعرفه قطامى، ونايفة (٢٠٠٩، ٢٢٣) بأنه "قدرة المتعلم على التمييز بين الصواب والخطأ بعد فهمه واستيعابه، وقد يتطلب ذلك فهم أفكار الآخرين والسيطرة على دوافع الخطأ والالتزام بالقيم الخلقية والنواهي والأوامر ثم تقبل كل الأصوات الصادرة من الآخرين المعبرة عن وجهات نظرهم".

وقد أشار "لينيك" (Lennick,D., 2011, 17) : "إلى أن الذكاء الأخلاقى هو القدرة العقلية لدى الفرد التى تحدد كيف يمكن أن يكون لدينا مبادئ إنسانية تتضح فى القيم والأهداف، والسلوكيات. فالذكاء الأخلاقى يوجه حياة الناس ويساعدهم على فهم الصواب والخطأ. فبدونه ليس للأحداث أى معنى أو دلالة".

##### • الفضائل الجوهرية السبع للذكاء الأخلاقى:

يتكون الذكاء الأخلاقى من فضائل جوهرية وهى (التعاطف - الضمير - التحكم الذاتى - الاحترام - العطف - التسامح - العدالة) فهى تساعد الطالب على مواجهة التحديات والضغوط التى يواجهها خلال حياته؛ وهى فضائل أساسية تجعله يبقى على طريق الصواب وتساعد على التصرف بشكل أخلاقى؛ وهى:

##### • التعاطف:

هو القدرة على التماثل مع اهتمامات شخص آخر أو الشعور بشعوره وهى أساس الذكاء الأخلاقى لأنه يجعل الطلاب متسامحين وعطوفين ويفهموا حاجات الناس ويهتموا بما فيه الكفاية بالذين تعرضوا للأذى أو المتاعب،

فالطالب الذي يتعلم التعاطف سيكون أكثر فهماً واهتماماً وتكيفاً للتعامل مع الغضب.

ويقول الناس الذين لديهم تعاطف: (أفهم ماتشعربه/أنا حزين لأنه قد أصابك الأذى/لقد حدث ذلك معي مرة إنه يجعلني أشعر بالحزن معك/أنا سعيد لأجلك/أراهن أن ذلك يؤدي كثيراً/لقد حدث ذلك لي).

ويمكن للمعلم تنشئة الطلاب على التعاطف من خلال ثلاث خطوات تدريسية رئيسية وهي (تعزيز الوعي بالمفردات العاطفية - تعزيز الحساسية تجاه مشاعر الآخرين - تنمية التعاطف لوجهة نظر الآخرين). : (بوربا، م (ترجمة: سعد الحسنى)، ٢٠٠٣، ٢٩ - ٥٢)

#### • الضمير:

هو ذلك الصوت الداخلي الذي يساعدنا على معرفة الخطأ والصواب، ويبقىنا على الطريق الصحيح، ويشعر الفرد بتأنيب الضمير متى ما احتاج لذلك وهو حجر الزاوية لنمو الفضائل الأساسية الأخرى.

ويقول الناس الذين لديهم ضمير (أنا أعرف كيف أفعل الصواب/يحب أن تعيد الأشياء إلى أصحابها/دعنا نفعل شيئاً آخر فهذا ليس بالشئ الصواب/أنا أسف أنها غلطتي/ينبغي أن تقول الحقيقة/أنا لا أسرق أو أغش/لا بد أن أطيع والدي/لا بد أن أتبع القواعد الصحيحة).

ويمكن للمعلم تنشئة الطلاب على الضمير من خلال ثلاث خطوات تدريسية رئيسية وهي (وضع إطار للنمو الأخلاقي - تعليم الفضائل لتقوية الضمير وتوجيه السلوك - استخدام الضبط الأخلاقي لمساعدة الطلاب على تمييز الخطأ من الصواب). (الخفاف ٢٠١١، ٢١٩، ٢٢٠ - ٢٢٠)

#### • التحكم الذاتي:

يساعد التحكم الذاتي على إعادة توجيه دوافع الفرد والتفكير قبل القيام بعمل ما بحيث يتصرف بشكل صحيح، ويجعله معتمداً على ذاته للسيطرة على أعماله. كما أنه يحفزه على العطف، وتحريك ضميره.

ويقول الناس الذين لديهم تحكم ذاتي (أحتاج أن أهدأ. أشعر بالغضب/أنا أفهم القانون، لذا لن أكسره أو أتحداه/على أن أعمل واجباتي لذا سأشاهد التلفزيون فيما بعد/أخطط لما سأفعله/سأقوم بعملى دون تزم).

ويمكن للمعلم تنشئة الطلاب على التحكم الذاتي من خلال ثلاث خطوات تدريسية وهي (كن نموذجاً للتحكم الذاتي - شجع طلابك على أن يكونوا هم المحفزون لأنفسهم - علم طلابك السيطرة على دوافعهم والتفكير قبل القيام بأى عمل). (بوربا، م (ترجمة: سعد الحسنى)، ٢٠٠٣، ١٠٧ - ١٣٦)

• الاحترام :

تعد قاعدة ذهبية للذكاء الأخلاقي، فحين نعامل الآخرين بالطريقة التي نريد أن نتعامل بها فإن ذلك سيساعد على جعل العالم أكثر أخلاقياً، فالطلاب الذين يجعلون الاحترام؛ جزء من حياتهم اليومية من المحتمل أن يكونوا أكثر اهتماماً بحقوق الآخرين، واحتراماً لأنفسهم أيضاً.

ويقول الناس الذين لديهم احترام (اعذرنى/سامحنى/هذه وجهة نظر ممتعة/شكراً/أنا أسف لأنى أزعجتك/لم أقصد المقاطعة/لا أريد أن أتجاوز خصوصياتك/ليس من اللطف أن تتحدث عن شخص من وراء ظهره/هل لى أن أستعير ذلك رجاءً؟/سأنتظر حتى تنهى حديثك).

ويمكن للمعلم تنشئة الطلاب على الاحترام من خلال ثلاث خطوات تدريسية وهى (انقل معنى الاحترام بأن تكون قدوة لهم وتعليمهم إياه - عزز احترام القوانين - أكد على الأخلاق الجيدة واللطف فى التعامل مع الآخرين). (بوربا، م (ترجمة: سعد الحسنى)، ٢٠٠٣، ١٦٢، ١٦٧-

• العطف:

يعنى إبداء الاهتمام بشأن راحة ومشاعر الآخرين، فالذى يتمتع بالعطف يرى أن معاملة الآخرين بعطف هو الشيء الصحيح الواجب عمله، وإذا كانوا غير عطوفين فسوف يتلقوا العقاب أو يفقدوا الرضا الاجتماعى.

ويقول الناس الذين لديهم عطف(هل أنت على ما يرام؟ تبدو وحيداً/كيف يمكن أن أساعدك؟/هل أنت جديد هنا؟هل تريد الانضمام لنا؟/ماذا تحتاج؟/ما بوسعى أن أفعل لك؟/لا تقل ذلك أنه يجرح مشاعره/سأبقى معك لأنك حزين/لا أرغب فى الضحك على الآخرين).

ويمكن للمعلم تنشئة الطلاب على الاحترام من خلال ثلاث خطوات تدريسية وهى(علم طلابك معنى وقيمة العطف - قيم مستوى التسامح لديهم - شخص العطف ووضح أثره الإيجابى). (الخفاف ٢٠١١، ٢٢٦ - ٢٢٧)

• التسامح:

يعد التسامح فضيلة أخلاقية جوهرية تساعد على احترام الأشخاص لبعضهم بغض النظر عن الفروقات سواء كانت عرقية أو اجتماعية أو فروق معتقدات أو قدرات، فالطلاب المتسامحين لديهم القدرة على المحافظة على الاحترام، ويساعدهم التسامح على رفض التحيز والكراهية ويتعلموا احترام الناس لشخصهم ومواقفهم.

ويقول الناس الذين لديهم تسامح (أوقف ذلك أنت تؤذيها/أنا لا انضم إلى أى مجموعة تستثنى الناس بسبب دينهم/لا تسخر من مظهر الآخرين).

ويمكن للمعلم تنشئة الطلاب على التسامح من خلال ثلاث خطوات تدريسية وهى: (كن نموذجاً للتسامح فى عملك - ازرع تقييم الاختلاف بين طلابك -

عارض النماذج السيئة ولا تتسامح مع المحاباة). : (بوربا، م (ترجمة: سعد الحسنى)، ٢٠٠٣، ٢٣٩ - ٢٤٦)

• العدالة:

لا بد من تعويد الطالب على معاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة ونزيهة بحيث يتسنى له أن يراعى القواعد، وأن يعامل جميع الناس بشكل عادل بغض النظر عن الجنس أو الوضع الاقتصادي أو المعتقدات.. فالطالب الذى يتعلم العدل سيكون أكثر تسامحا وتحضراً.

ويقول الناس الذين لديهم عدل (أحاول حل المشاكل بطريقة عادله/ أسير حسب القواعد ولا أغيرها لصالحى/ أعامل الجميع بطريقة متساوية وعادلة).

ويمكن للمعلم تنشئة الطلاب على الاحترام من خلال ثلاث خطوات تدريسية وهى (عامل طلابك بعدالة - ساعد طلابك على تعلم السلوكيات المرتبطة بالعدل - علم طلابك طرق الوقوف ضد الظلم وعدم النزاهة). : (بوربا، م (ترجمة: سعد الحسنى)، ٢٠٠٣، ٢٨٠ - ٣٠٣)

ومن هنا نلاحظ أن الفضائل السبع تُكون خطة كاملة لبناء الذكاء الأخلاقى، وهذه السمات هى ما يحتاجه الفرد كى يقوم بما هو صواب ويقاوم أية ضغوط قد تتحدى عادات الشخصية المتماسكة والحياة الأخلاقية الجيدة. (الخفاف، ٢٠١١، ٢١٤)

وقد اهتمت بعض البحوث بتنمية الذكاء الأخلاقى ومنها، دراسة " شحاتة" (٢٠٠٨) التى هدفت إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقى وأبعاده وبعض المتغيرات مثل ( بيئة حجرة الدراسة والبيئة الاجتماعية للأسرة، النوع، والخلفية الثقافية ( ريف / حضر ) لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ بين الذكاء الأخلاقى وأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة والمتمثلة في أبعاد الترابط التعبيرية، الاهتمام بالإنجاز، الاهتمام بالأنشطة الدينية والأخلاقية لدى الطلاب عينة البحث، يوجد تأثير لتفاعل النوع ( بنين / بنات) والخلفية الثقافية ( ريف / حضر) على أبعاد الذكاء الأخلاقى لدى الطلاب عينة البحث.

ودراسة " سعيد" (٢٠١١) التى هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة هايز (Hayes) لحل المشكلات فى تنمية الذكاء الأخلاقى والتحصيل الدراسى لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الإبتدائى بمكة المكرمة، وقد أشارت النتائج إلى وجود نمو فى الذكاء الأخلاقى لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة " عبدالحميد" (٢٠١٢) التى هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتنمية الذكاء الأخلاقى وتأكيد الذات لتعديل بعض

السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن لدى المراهقين الصم، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً وطالبة، وتقسيمهم إلى مجموعة إرشادية ومجموعة ضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة الإرشادية على مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس تأكيد الذات.

ودراسة "بشارة" (٢٠١٣، ٤٠٣ - ٤١٧) التي هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة هوسينبور، رانجدوست (Hoseinpoor, Z. & Ranjdoost, S., 2013, 3356-3361) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتقدم الأكاديمي لطلاب الصف الثالث بالمدرسة الثانوية في مدينة تبريز بإيران، وبلغ حجم العينة (٢١٠) طالباً تم اختيارهم بصورة عشوائية، وتم تطبيق اختبار الذكاء الأخلاقي (إعداد: لينك Lennick) وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي والتحصيل الأكاديمي.

ودراسة "أكبر، محمد (-93, 2013, Akbari, A. & Mohammad, A. H.) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين مبادئ الذكاء الأخلاقي وأبعاد إدارة المعرفة في التعلم التنظيمي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وشملت عينة البحث (١٦٩) معلماً ومعلمة الذي يدرسون الفروع النظرية في مدينة ساوة الإيرانية، وتم تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاد إدارة المعرفة، وأشارت النتائج أن جميع مبادئ الذكاء الأخلاقي وأبعاد إدارة المعرفة يرتبط إيجابياً بالتعلم التنظيمي.

ودراسة "عصفور" (٢٠١٤، ١٥ - ٦٨) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة بالفرقة الثانية بشعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس، ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج التربية بالحب القائم على المدخل الإنساني، ومقياس الذكاء الأخلاقي، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج.

ودراسة "أولسولا، سامسون" (32-38, 2015, Olusola, O. I. & Samson, A. O.) التي هدفت إلى تحديد مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المدارس الثانوية في مدينة أوسون بنيجيريا، وتحديد العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وإدراك الطلاب للممارسات الخاطئة، وفحص تأثير عامل الجنس والأسرة، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، وبلغت حجم العينة (٢٤٠) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى تمتع الطلاب بمستوى عال من الذكاء الأخلاقي، وهناك ارتباط كبير بين نمو الذكاء الأخلاقي وفهم تصورات الممارسات الخاطئة، ووجود فرق دال بين

الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي لصالح الذكور، وأن للأسرة دور في تنمية الذكاء الأخلاقي.

ودراسة "مومني" (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبيان أثر متغيري الجنس وفرع التعليم، وتكونت عينة البحث من (٤٠٨) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي، ووجود فروق ترجع لعامل الجنس لصالح الطالبات، وأن طلاب الفرع العملي أعلى من النظري في الذكاء الأخلاقي.

ومن عرض الدراسات السابقة تبين أن هناك اهتمام كبير بالذكاء الأخلاقي سواء من خلال تحديد مستوى الذكاء الأخلاقي أو علاقته ببعض المتغيرات الأخرى أو العمل على تنميته في المراحل التعليمية المختلفة، وتم الاستفادة منها في طريقة إعداد الدروس الموجودة بدليل المعلم، وإعداد أداة البحث (اختبار الذكاء الأخلاقي)، والاستفادة من بعض الملاحظات والنتائج التربوية.

#### • المحور الثالث : تقدير الذات :

##### • تعريف تقدير الذات :

تعرف الذات في اللغة بأنها "ذات الشيء عينه وجوهره فهذه الكلمة لغوياً مرادفة لكلمة النفس والشيء، ويعتبر الذات أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجسم وغيره، والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط". (ابن منظور، ١٩٨٨، ١٣)

وتعرف الذات اصطلاحاً بأنها "فكرة الفرد عن ذاته وماهى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه وإمكانياته، واتجاهاته نحو هذه الصورة، ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع". (طه وآخرون، ١٩٩٣، ٧٤٥).

وقد عرف "بوميستر وآخرون (Baomeister, R. et.al, 2003, 73) تقدير الذات" بأن يرى الأفراد القيمة أو المنزلة التي يضعونها لأنفسهم وهى بذلك مكون تقويمي لمعرفة الفرد لذاته، وبذلك يشير تقدير الذات المرتفع إلى تقويم إيجابي مرتفع للذات، ويشير تقدير الذات المنخفض إلى تقويم سلبي منخفض للذات".

ويرى كرسطين، لونغ (Kristin ,M.A.& Long,N., 2006, 1) أن تقدير الذات يعنى كيف يشعر الناس بأنفسهم، ووضوح الثقة بالنفس فى سلوكهم، وكيفية انعكاس تلك المشاعر على علاقاتهم بالأصدقاء والمعلمين والزملاء والوالدين، وتقدير الذات يؤثر على الأفراد فى جميع مراحل حياتهم".

ويعرفه كلاً من "دودين، جروان" (٢٠١٢، ١١١) بأنه "تعبير يشير إلى تقويم الفرد لذاته، ودرجة ثقته بقدرته وتميزه ونجاحه وقيمه، ويعكس تقدير الذات اتجاهها نحو الذات، إما أن يكون إيجابياً (تقبل الذات)، أو سلبياً (عدم تقبل الذات)".

• أهمية تقدير الذات :

وتقدير الذات بوصفه اتجاهاً من الفرد نحو نفسه يعكس من خلاله فكرته عن ذاته وخبرته الشخصية معها، وسعيه للتمسك بهذا التقييم بما يتضمنه هذا التقييم من إيجابيات تدعوه لاحترام ذاته، وما يتضمنه من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين ويسعى في نفس الوقت للتخلص منها. (فرج، ١٩٩٩م، ١٣)

كما ترجع حاجتنا إلى إدراك ومعرفة أهمية تقدير الذات من أن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي، بل يمتد إلى سلوكه المستقبلي ويؤثر في تنميته الاجتماعية المقبلة حيث يميل ذو التقدير الذاتى المرتفع إلى الحرية والابتكار والقدرة على التعبير عن آرائه، مهما اختلفت مع آراء الآخرين. (صالح، ١٩٩٥، ٢١٨)

فتقدير الذات طبع في الشخص. إنه طريقة إحساسه وظنه تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وهي تقاس بالطريقة التي يتصرف بها. إن تقديره لذاته يعتبر جسراً بين من هو بالفعل - كحقيقة - وبين ما يفعله. (فلادينوك، ٢٠١٠، ١٧ - ١٨).

وتنمية تقدير الذات لدى الطلاب سوف يعود بالنفع على مجموعة متنوعة من السلوكيات مثل الاستقلالية، وتحمل المسؤولية، والتسامح، والتغلب على الإحباط، ومقاومة ضغط الأقران، والاستعداد للمهام والتحديات الجديدة، والقدرة على التعامل مع العواطف الإيجابية والسلبية، والرغبة في تقديم المساعدة للآخرين. (Ferkany, M., 2008, 3)

وقد اهتمت عدد من البحوث والدراسات بتنمية تقدير الذات منها: دراسة"ماير(137-131, 2001, J.D., Mayer-) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين مفهومي الموهبة وتقدير الذات، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي، وذلك لدى عينة من المراهقين الموهوبين، وأشارت النتائج أن إلى أولئك الذين لديهم تقدير ذات مرتفع قد تمتعوا بسلوك اجتماعي كفاء وكانوا أقدر من الآخرين في تعرف انفعالاتهم الخاصة وانفعالات الآخرين في المواقف المختلفة، ووجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والسلوك الاجتماعي.

ودراسة "الناطور" (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طالباً وطالبة وتم تطبيق مقياس الطموح ومقياس تقدير الذات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الطموح وتقدير الذات، ووجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح وتقدير الذات.

ودراسة "شعبان" (٢٠١٠) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين الخجل وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية المعاقين بصرياً

بمدرسة النور والأمل بغزة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ضعيفة بين الخجل وتقدير الذات، وعلاقة ضعيفة بين مستوى الطموح وتقدير الذات.

ودراسة "سينج، بهاتيا" (Singh, S. & Bhatia, G., 2010, 1-4) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين تقدير الذات والبيئة الأسرية، وشملت عينة البحث (١٧٥) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب الصف التاسع بالمدارس الثانوية بمدينة كوروكشتر بالهند، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والبيئة الأسرية، ووجود فرق كبير بين تقدير الذات والطلاب الذين ينتمون إلى أسرة تتمتع بتفاعل اجتماعي عال، وأسرة بها تفاعلات منخفضة، كما أن للوضع الاقتصادي تأثير على تقدير الذات.

ودراسة "الحجري" (٢٠١١) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً في سلطنة عمان، وشملت عينة البحث الأفراد ذوي الإعاقة البصرية من عمر (١٤- ٢٠) سنة المسجلين بمعهد عمر بن الخطاب وبلغت العينة (٣٠) مراهقاً، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية على القياس البعدي لمقياس تقدير الذات.

ودراسة فيشاكليش، ياشودهارا ( Vishalakshi K.K & Yeshodhara, 2012, 83-84 ) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف التاسع بالمرحلة الثانوية في مدينة ميسور الهندية، وشملت عينة البحث (٣٢١) طالباً من طلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وتم تطبيق مقياس تقدير الذات والتعرف على مجموع درجات نهاية الفصل الدراسي الثاني، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي.

ودراسة "أوديناج" (Odinga, O., 2012) التي هدفت إلى تحديد الآثار المترتبة لتقدير الذات على الأداء الأكاديمي لطلاب ثلاث مدارس ثانوية في مقاطعة هوما (Homa) بكينيا، وتأثير بعض المتغيرات مثل البيئة التعليمية، المعلمين، والأصدقاء والأنشطة الصفية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق مقياس تقدير الذات، وجمع بيانات حول التحصيل الأكاديمي للطلاب، وأظهرت النتائج العلاقة الإيجابية بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي، وأن للبيئة التعليمية وللمعلمين والأقران والأنشطة الصفية تأثير على تقدير الذات والأداء الأكاديمي، وقد أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية تقدير الذات لجميع الطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

ودراسة "فريد، أكتار" (Farid, M.F, and Akhtar, M., 2013, 1325-1330) التي هدفت إلى تحديد مستوى تقدير الذات لدى طلاب المرحلة

الثانوية في باكستان، ومعرفة الفروق في الثقة بالنفس بين الطلاب على أساس متغير الجنس، وشملت عينة البحث (٣٩٦) طالب وطالبة المدارس الثانوية في مدينة البنجاب، وتم تطبيق مقياس تقدير الذات (لروزنبرج ١٩٨٩م) والقيام بمقابلات شخصية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات، وأن الطلاب في المناطق الحضرية أعلى تقديرًا لذاتهم من الطلاب في المناطق الريفية، وأن طلاب الشعب العلمية أعلى تقديرًا لذاتهم من طلاب الشعب الأدبية.

ودراسة "مجلى" (٢٠١٣) التي هدفت إلى كشف طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى (٢٤٠) من طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسى بمدينة صعدة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقدير الذات (العائلى/المدرسى/الرفاقى) والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية، وأن تقدير الذات العائلى أكثر إسهاماً في التنبؤ بالسلوك العدواني من تقدير الذات المدرسى والرفاقى.

ودراسة "الشيدي" (٢٠١٥، ٢٣٤ - ٢٤٩) التي هدفت إلى تعرف مستوى التفكير التأملى لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة الرس وعلاقتة بتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالب وطالبة، وأشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التأملى وتقدير الذات، وجود تقدير الذات مرتفع لدى الطلاب الموهوبين.

ومن عرض الدراسات السابقة تبين أن هناك اهتمام كبير بتقدير الذات من خلال تحديد علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، وقلة الاهتمام بتنميتها في المراحل التعليمية المختلفة فلم يتناولها الباحثون بشكل تطبيقى مباشر وبصورة واسعة خاصة في مجال المناهج وطرق التدريس؛ وتم الاستفادة منها في طريقة إعداد الدروس الموجودة بدليل المعلم، وإعداد أداة البحث (مقياس تقدير الذات)، والاستفادة من بعض الملاحظات والنتائج التربوية.

ثانياً: إعداد دليل المعلم لتدريس الوجدتين الثانية والثالثة من منهج علم النفس بالصف الثانى الثانوى العام باستخدام استراتيجية التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام، وقد جاءت محتويات الدليل متضمنة على:

◀ مقدمة الدليل.

◀ الأهداف العامة للوجدتين الثانية والثالثة من منهج علم النفس بالصف الثانى الثانوى.

◀ استراتيجية التفكير المزدوج.

◀ توجيهات عامة للمعلم.

- ◀ الموضوعات الرئيسية وعدد الحصص لتدريس كل موضوع.
- ◀ الدروس التي تم إعدادها باستراتيجية التفكير المزدوج.
- ◀ قائمة بالكتب والمراجع التي يمكن للمعلم الاستعانة بها في عملية التدريس.

وتم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين في مجال تدريس المواد الفلسفية، للتأكد من صلاحية الدليل للاستخدام، وقد أبدوا بعض الملاحظات وهي: (إعادة النظر في صياغة بعض المواقف والأمثلة الحياتية التي احتواها الدليل - تعديل بعض الأهداف الإجرائية ببعض الدروس - إضافة بعض الأنشطة التعليمية التي تصلح لتحقيق هدفا البحث).

وبذلك أصبح مناسباً للتطبيق على العينة الأساسية،، والملحق (١) يوضح دليل المعلم.

كتاب الطالب: تم إعداد كتاب الطالب، ليكون بمثابة المرشد والموجه له للتفاعل مع المعلم أثناء عملية التدريس، ويشمل كتاب الطالب العناصر التالية:

- ◀ مقدمة .
- ◀ جدول الموضوعات ووحداتها وعدد الحصص الخاصة بكل موضوع.
- ◀ توجيهات عامة للطالب.
- ◀ الدروس التي تم إعدادها في ضوء استراتيجية التفكير المزدوج.

وللتأكد من صلاحية كتاب الطالب، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال تدريس المواد الفلسفية، كما تم عرضه على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوى العام وعددهم (١٧) طالباً وطالبة، بهدف تعرف مدى ملائمة الصياغة اللغوية للكتاب، وأسلوب العرض، والأنشطة التعليمية،، والملحق(٢) يوضح كتاب الطالب.

#### • ثالثاً بناء أدوات البحث :

- بناء اختبار الذكاء الأخلاقى "اختبار مواقف":  
تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:
  - ◀ هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس أبعاد الذكاء الأخلاقى من خلال كيفية التصرف في مواقف حياتية قد يتعرض لها الطلاب.
  - ◀ تحديد أبعاد الاختبار: تم تحديد أبعاد الاختبار في ضوء الكتابات والدراسات السابقة، وأهداف مادة علم النفس وطبيعة وخصائص نمو الطلاب وتلك الأبعاد هي (التعاطف، الضمير، التحكم الذاتى، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة).
  - ◀ صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار في صورة مواقف حياتية وفقاً لنمط الاختيار من متعدد، بحيث تتضمن كل مفردة من

مفردات الاختبار على مقدمة تمثل موقفاً حياتياً يليها أربعة بدائل وعلى الطالب اختيار البديل الصحيح.

◀ ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق - التطبيق الأول يوم الأحد بتاريخ ٢٠١٥/٥/٣م والتطبيق الثاني يوم الأحد بتاريخ ٢٠١٥/٥/١٧م وذلك على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني الثانوى بمدرسة زهراء حلوان الثانوية بنات وبلغ عددهن (٣٩) طالبة، وقد بلغت نسبة الثبات (٩٧٪).

◀ صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوى من أجل الإقرار بصلاحيته للتطبيق بعد إجراء بعض التعديل فى صياغة بعض المفردات، وتعديل بعض بدائل الإجابات، وتم حساب الصدق الذاتى للاختبار حيث بلغ (٩٨٪).

◀ زمن الاختبار: تم حساب الزمن المناسب للاختبار عن طريق، حساب الزمن الذى انتهت فيه كل طالبة من الإجابة، وجمع الزمن للمجموعة ككل والحصول على المتوسط، وتبين للباحث أن مجموع الزمن لكل الطالبات (١١٧٢) دقيقة، وبالقسمة على عدد الطالبات كان المتوسط هو (٣٠) دقيقة.

◀ الاختبار فى صورته النهائية موضح بالملحق (٣) : تم مراعاة وضوح التعليمات فى الصور النهائية حتى تتعرف الطالبات عن المطلوب بدقة، واشتمل الاختبار على (٣٥) مفردة مقسمة إلى سبعة أبعاد كما يتضح فى الجدول (١).

جدول (١) يوضح توزيع مفردات اختبار الذكاء الأخلاقى على سبعة أبعاد

أبعاد الاختبار	أرقام المفردات	مجموع المفردات
التعاطف	١ - ١٣ - ٢٣ - ٣٠ - ٣٥	٥
الضمير	٢ - ١٢ - ١٤ - ٢٤ - ٣١	٥
التحكم الذاتى	٣ - ١١ - ١٥ - ٢٥ - ٣٢	٥
الاحترام	٤ - ١٠ - ١٦ - ٢٦ - ٣٣	٥
العطف	٥ - ٩ - ١٧ - ٢١ - ٢٧	٥
التسامح	٦ - ٨ - ١٨ - ٢٠ - ٢٨	٥
العدالة	٧ - ١٩ - ٢٢ - ٢٩ - ٣٤	٥
المجموع		٣٥

◀ طريقة تصحيح الاختبار: لقد راعى الباحث أن تكون طريقة تصحيح الاختبار واضحة، بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة عند اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل الأربعة الموجودة أسفل كل مفردة، والملحق (٤) يوضح مفتاح تصحيح اختبار الذكاء الأخلاقى.

• مقياس تقدير الذات:

تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

◀ هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس تقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى عن طريق قبول أو رفض العبارات الدالة عليه.

◀ تحديد أبعاد المقياس: تم تحديد أبعاد المقياس فى ضوء أهداف مادة علم النفس، والدراسات والبحوث السابقة، وتلك الأبعاد هى (تقدير الذات الشخصى - تقدير الذات الأسرى - تقدير الذات المدرسى - تقدير الذات للأصدقاء)، وتمت الاستجابة عن طريق وضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب (نعم - إلى حد ما - لا) لكل عبارة، وقد اشتمل المقياس على عبارات موجبة وعبارات سالبة متساوية، كما تم مراعاة إعداد صفحة تعليمات فى مقدمة المقياس.

◀ ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق - التطبيق الأول يوم الثلاثاء بتاريخ ٢٠١٥/٥/٥ م والتطبيق الثانى يوم الثلاثاء بتاريخ ٢٠١٥/٥/١٩ م وذلك على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثانى الثانوى بمدرسة زهراء حلوان الثانوية بنات وبلغ عددهم (٣٩) طالبة، وقد بلغت نسبة الثبات (٨٩%).

◀ صدق المقياس: تم حساب صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوى؛ من أجل الإقرار بصلاحيته للتطبيق بعد إجراء بعض التعديل فى صياغة بعض عبارات المقياس، وإضافة عبارات جديدة، كما تم حساب الصدق الذاتى حيث بلغ (٩٤%).

◀ المقياس فى صورته النهائية موضح بالملحق (٥) : تم مراعاة وضوح التعليمات فى الصور النهائية حتى تتعرف الطالبات على المطلوب بدقة، واشتمل المقياس على (٤٨) عبارة مقسمة على أبعاد المقياس الأربعة كما يتضح فى الجدول (٢) :

جدول (٢) العبارات الموجبة والسالبة فى مقياس تقدير الذات

أرقام العبارات السالبة	أرقام العبارات الموجبة	أبعاد المقياس
١ - ١٠ - ١٧ - ٢٣ - ٣٢ - ٤٢	٦ - ١٤ - ١٩ - ٢٧ - ٣٧ - ٤٧	تقدير الذات الشخصى
٧ - ١٥ - ٢٠ - ٢٦ - ٣٦ - ٤٥	٢ - ١١ - ٢٤ - ٢٨ - ٤١ - ٤٨	تقدير الذات الأسرى
٥ - ٩ - ١٦ - ٢٢ - ٣٤ - ٤٠	٣ - ١٢ - ١٨ - ٢٥ - ٢٩ - ٣٨	تقدير الذات المدرسى
٨ - ٢١ - ٣١ - ٣٣ - ٣٩ - ٤٣	٤ - ١٣ - ٣٠ - ٣٥ - ٤٤ - ٤٦	تقدير الذات الرفاقى
٢٤	٢٤	المجموع

◀ طريقة تصحيح المقياس: لقد راعى الباحث أن تكون طريقة تصحيح المقياس واضحة، فى حالة العبارات الموجبة يحصل الطالب على درجات (١، ٢)، (صفر) ، وفى حالة العبارات السالبة يحصل الطالب على درجات (صفر، ١، ٢).

#### • رابعاً الإجراءات الميدانية للبحث :

##### • عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٧٠) طالبة بمدرسة زهراء حلوان الثانوية بنات بإدارة المعصرة التعليمية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من

(٣٥) طالبة بفصل (٥/٢)، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٥) طالبة بفصل (٨/٢).

وقد قام الباحث بضبط المتغيرات الدخيلة؛ حيث راعى أن تكون الطالبات من منطقة سكنية واحدة وهى حدائق حلوان، والتأكد من تقارب المستوى الاقتصادى والاجتماعى، وتمائل العمر، وتمائل عامل الجنس بحيث تحتوى كل مجموعة على إناث، وأن تكون فترة التدريس واحدة.

كما تم تطبيق أداتى البحث بصورة قبلية على عينة البحث يومى الأحد والأثنين، الموافق ١١/١٢/٢٠١٥م؛ حتى يتأكد من وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أداتى البحث، وتم تصحيح أوراق الإجابة باستخدام قواعد التصحيح المحددة، وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائياً باستخدام اختبار(ت). والجدولان (٣)، (٤) يوضحان ذلك.

جدول (٣) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار الذكاء الأخلاقى.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	عدد الطالبات	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	١,٩٩	١,٢٣٤	٦٨	٣,٩٦٧	٩,٩٧	٣٥	التجريبية
				٣,٥٤٠	٩,٦٣	٣٥	الضابطة

ويتضح من نتائج جدول (٣) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين فى التطبيق القبلى لاختبار الذكاء الاخلاقى حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٢٣٤) وهى أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٩) وهى غير دالة وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان فى درجات اختبار الذكاء الأخلاقى.

جدول (٤) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس تقدير الذات.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	عدد الطالبات	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	١,٩٩	,٨٢٨	٦٨	٨,١٥٤	٢٢,٤٣	٣٥	التجريبية
				٨,١٥١	٥١,٥١	٣٥	الضابطة

ويتضح من نتائج جدول (٤) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين فى التطبيق لمقياس تقدير الذات حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (,٨٢٨) وهى أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٩) وهى غير دالة وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان فى درجات مقياس تقدير الذات.

#### • التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة:

بدأت عملية تدريس الوحدات الثانية والثالثة من منهج علم النفس يوم الخميس الموافق ١٥/١٠/٢٠١٥م، واستمرت عملية التدريس لمدة (١٠) أسابيع تقريباً حيث انتهت يوم الثلاثاء الموافق ٢٢/١٢/٢٠١٥م، حيث قام أحد المعلمين

بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التفكير المزدوج وعهد لمعلم آخر من ذوى الخبرة بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

• **التطبيق البعدى لأداتى البحث على المجموعتين:**

تم تطبيق أداتى البحث فى اليوم التالى من انتهاء عملية التدريس للمجموعتين حيث بدأ يوم الأربعاء الموافق ٢٣/١٢/٢٠١٥م وانتهى يوم الخميس الموافق ٢٤/١٢/٢٠١٥م.

• **تصحيح أداتى البحث وتفرغ البيانات:**

بعد الانتهاء من التطبيق البعدى لأداتى البحث على المجموعتين، تم تصحيحهما وفق مفتاح التصحيح وقواعد التصحيح المحددة، ثم رصد الدرجات للمجموعتين فى جداول تمهيداً للمعالجة الإحصائية؛ بهدف اختبار فروض البحث والوصول إلى النتائج.

• **المعالجة الإحصائية، وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:**

استخدام اختبار "T-Test" الحالة الثانية لمتوسطين غير مرتبطين والعدد مساوياً  $n_1 = n_2 = 20$ ، حيث استعان بالمعادلة التالية: (السيد ١٩٧٩م: ٤٦٧)

$$t = \frac{\frac{\sum (x_1 - \bar{x}_1) + \sum (x_2 - \bar{x}_2)}{n_1 - 1}}{\sqrt{\frac{\sum (x_1 - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_2 - \bar{x}_2)^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطين: (محمد ٢٠١١، ٣٠٩)

$$t = \frac{م ف}{ع م ف}$$

$$ع م ف$$

حساب حجم التأثير (Effect Size): (مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٥- ٢٤٨)

$$٢ت$$

مربع ايتا =

(٢ت + درجات الحرية)

كما اقتضت الحاجة للوصول إلى بيان العلاقة الارتباطية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية بين اختبار الذكاء الأخلاقى ومقياس تقدير الذات، والاستعانة بالمعادلة التالية: (خطاب ٢٠٠٢، ٣٣٧)

ن (مج س ص) - (مج س) (مج ص)

= ر

(ن مج س ٢ - (مج س) ٢) (ن مج ص ٢ -

### • نتائج البحث وتفسيرها :

#### • عرض النتائج الخاصة لأداء طالبات المجموعتين على اختبار الذكاء الأخلاقي :

مناقشة الفرض الأول: ينص الفرض الأول على مايلي: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون علم النفس باستراتيجية التفكير المزدوج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون علم النفس بالطريقة التقليدية على اختبار الذكاء الأخلاقي؛ لصالح المجموعة التجريبية.".

ولاختبار صحة الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام "اختبار ت"، وكانت النتيجة وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية ويوضح ذلك جدول (٥).

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الأخلاقي

البيان المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"		مستوى الدلالة	الفرق في لصالح المجموعة	قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ )	حجم التأثير
					الحسوبة	الجدولية				
التجريبية	٣٥	٢٦,٦٠	٧,٣٢٩	٦٨	١٣,٨٨٥	٢,٦٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	التجريبية	٠,٧٣	كبير
الضابطة	٣٥	٧,٥٧	٣,٩٠٥							

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠١)، لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (١٣,٨٨٥) أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات الحرية (٦٨) لمستوى (٠,٠١) والتي تساوي (٢,٦٥).

وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الأول من هذا البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الأول الذي ورد في مشكلة البحث وهو: ما فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام ؟

كما أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لمستوى الذكاء الأخلاقي هو (٠,٧٣)، وهذا يعني أن نسبة (٧٣٪) من التباين الحادث في مستوى الذكاء الأخلاقي (المتغير التابع)

يرجع إلى استخدام استراتيجية التفكير المزدوج (المتغير المستقل) وذلك عند استخدام اختبار الذكاء الأخلاقي، وهذا يعني أن حجم التأثير كبير للمتغير المستقل.

• عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على اختبار الذكاء الأخلاقي:

مناقشة الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على مايلي: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على اختبار الذكاء الأخلاقي، لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت) ومدى دلالتها للفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الذكاء الأخلاقي. وجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦) دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الذكاء الأخلاقي

حجم التأثير	قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ )	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	قيمة (ت)		درجة الحرية	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق	المتوسط الحسابي للمتوسط للفروق (م ف)	عدد الطالبات (ن)	التطبيق
				المحسوبة	الجدولية					
كبير	,٩٤	لصالح التطبيق البعدي	دالة عند مستوى ٠,٠١	٢,٧٣	٢٣,٦٦٢	٣٤	,٧٠٣	١٦,٦٢٩	٣٥	القبلي
								٢٦,٦٠	٣٥	البعدي

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠١)، لصالح التطبيق البعدي، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوى (٢٣,٦٦٢) أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات الحرية (٣٤) لمستوى (٠,٠١) والتي تساوى (٢,٧٣).

وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الثاني من هذا البحث، كما أنه يجب جزئياً عن السؤال الأول الذي ورد فى مشكلة البحث وهو: ما فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج فى تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام ؟

كما أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لمستوى الذكاء الأخلاقي هو (٠,٩٤)، وهذا يعنى أن نسبة (٩٤%) من التباين الحادث فى مستوى الذكاء الأخلاقي (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام استراتيجية التفكير المزدوج (المتغير المستقل) وذلك عند استخدام اختبار الذكاء الأخلاقي، وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير للمتغير المستقل.

• عرض النتائج الخاصة لأداء طالبات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) على مقياس تقدير الذات:

مناقشة الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على مايلي: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون علم النفس باستراتيجية التفكير المزدوج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون علم النفس بالطريقة التقليدية على مقياس تقدير الذات؛ لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطى مجموعتى البحث التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام "اختبار ت"، وكانت النتيجة وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية ويوضح ذلك جدول (٧).

جدول (٧) دلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق

البعدي لمقياس تقدير الذات

حجم التأثير	قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ )	الفرق فى صالح المجموعة	مستوى الدلالة	قيمة "ت"		درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الطالبات	البيان المجموعة
				الجدولية	المحسوبة					
كبير	,٧٤	التجريبية	دالة عند مستوى ,٠١	٢,٦٥	١٣,٩٦٨	٦٨	١٤,٧٧٦	٦٣,٨٩	٣٥	التجريبية
							٩,٤٨٦	٢٥,٣١	٣٥	الضابطة

يتضح من الجدول (٧) وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى (,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوى (١٣,٩٦٨) أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات الحرية (٦٨) لمستوى (,٠١) والتي تساوى (٢,٦٥).

وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الثالث من هذا البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الثانى الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: ما فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج فى تنمية تقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام ؟

كما أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لمستوى تقدير الذات هو (,٧٤)، وهذا يعنى أن نسبة (٧٤٪) من التباين الحادث فى مستوى تقدير الذات (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام استراتيجية التفكير المزدوج (المتغير المستقل) وذلك عند استخدام مقياس تقدير الذات، وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير للمتغير المستقل.

• عرض النتائج الخاصة بأداء طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدي على مقياس تقدير الذات:

مناقشة الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على مايلي: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدي على مقياس تقدير الذات، لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت) ومدى دلالتها للفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدي لمقياس تقدير الذات. و جدول (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨) دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى  
مقياس تقدير الذات

حجم التأثير	قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ )	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	قيمة (ت)		درجة الحرية	الخطأ المعياري للفرق	المتوسط الحسابى (م ف)	المتوسط الحسابى (م)	عدد الطالبات (ن)	التطبيق
				الجدولية	المحسوبة						
كبير	,٩١	لصالح التطبيق البعدى	دالة عند مستوى ,٠٠١	٢,٧٣	١٨,٨٠٠	٣٤	٢,٢٠٥	٤١,٤٥٧	٢٢,٤٣	٣٥	القبلى
									٦٣,٨٩	٣٥	البعدى

يتضح من الجدول (٨) وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدى، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوى (١٨,٨٠٠) أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات الحرية (٣٤) لمستوى (٠,٠١) والتي تساوى (٢,٧٣).

وهذا يؤدى إلى قبول الفرض الرابع من هذا البحث، كما أنه يجب جزئياً عن السؤال الثانى الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: ما فاعلية استراتيجية التفكير المزدوج فى تنمية تقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام ؟

كما أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لمستوى تقدير الذات هو (٠,٩١)، وهذا يعنى أن نسبة (٩١%) من التباين الحادث فى مستوى تقدير الذات (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام استراتيجية التفكير المزدوج (المتغير المستقل) وذلك عند استخدام مقياس تقدير الذات، وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير للمتغير المستقل.

• عرض النتائج الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين تنمية الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات:

ينص الفرض الخامس على ما يلى : "توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى اختبار الذكاء الأخلاقى ومقياس تقدير الذات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الأخلاقى ومقياس تقدير الذات فى التطبيق البعدى، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) قيمة "ر" معامل الارتباط لبيرسون بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار الذكاء الأخلاقى، ودرجاتهن فى مقياس تقدير الذات

التطبيق	الاختبارات	قيمة (ر) معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعدى	- اختبار الذكاء الأخلاقى. - مقياس تقدير الذات.	٠,٥٦	دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) ما يلى : وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الأخلاقى، ودرجاتهم فى مقياس تقدير الذات للتطبيق البعدي حيث بلغت (٠,٥٦) وهى علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ويعنى هذا قبول الفرض الخامس من فروض البحث ، كما أنه يجيب عن السؤال الثالث الذى ورد فى مشكلة البحث وهو : "ما العلاقة الارتباطية بين تنمية الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام؟ ومن العرض السابق لنتائج البحث، يتبين أن لاستراتيجية التفكير المزدوج فاعلية فى تنمية الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام.

ويظهر التحليل الإحصائى لنتائج أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية ترجع إلى العوامل التالية :

« اعتماد الاستراتيجية على مبدأ التعاون بين الطالبات فى عرض الأفكار بطريقة فردية ثم مزدوجة ثم جماعية ساعد على تنقيحها، وزيادة التنافس الإيجابى بينهن فى تعاملهن مع المواقف الأخلاقية، وزيادة تقدير الذات لأنفسهن، وهذا غير متوفر فى الطريقة التقليدية.

« كانت طالبات المجموعة التجريبية أكثر إيجابية وتفاعل مع المواقف والمشكلات الأخلاقية التى تم عرضها فى دليل المعلم وكتاب الطالب، مما جعلهن يفكرن فى كيفية التعامل معها، والمبادرة للتعلم، والتعامل مع المعلومات بحرية دون التقيد بنوع أو مستوى معين من التفكير.

« اعتماد استراتيجية التفكير المزدوج على عدد من طرق ومداخل التدريس المتنوعة ساعد على مراعاة الفروق الفردية، وأعطى ذلك للمعلم والطالبات الفرصة للإبداع، كما أن سيرها على خطوات محددة جعل الطالبات يسرن بشكل منظم وينتقلن فى التعلم بسهولة وهذا ساهم فى زيادة القدرة المعرفية لديهم.

« تنوع الأنشطة التعليمية التى عرضها كتاب الطالب وفاعلية الطالبات فى القيام بها جعل ممارسة السلوك الأخلاقى شىء واقعى يمكن التدريب عليه داخل الفصل، وأن ما تم عرضه يربطهن بالحياة اليومية الجارية، ويفيدهن فى حياتهن الحالية والمستقبلية، مما جعلهن أكثر نشاطا ودافعية للتعلم، وبالتالي تعزيز المهارات والعادات والقيم والقدرات الاجتماعية لديهن.

« التركيز على عرض مواقف أخلاقية ومواقف غير أخلاقية، جعل الطالبات فى حالة مقارنة ونقد لها؛ وبيان كيف يمكنهن التصرف فيها، وترسيخ فكرة ضرورة الانسجام بين ما يعتقد الفرد وما يصدره من سلوك.

« تنوع الوسائل التعليمية التى يمكن للمعلم أن يستخدمها داخل الفصل مثل: الصور، الأمثال الشارحة، المخططات، بعض المواقف الحياتية، ساعد على تفاعل الطالبات، وسهولة فهم بعض المفاهيم المجردة المرتبطة بجوانب الشخصية الإنسانية، مما عمق الفهم للجانب الأخلاقى وزيادة فهم أنفسهم وفهم الآخرين.

« تركيز البحث على أنشطة ووسائل تقويم تركز على تقدير الذات، ساعد على سد الفجوة التي يشعر بها طالب المرحلة الثانوية في بحثه المستمر عن نفسه من هو ومن سيكون، وتنمية ذلك التقدير قد أثر بالإيجاب على تفاعل الطالبات أثناء تطبيق البحث لأنه دعم الثقة بالنفس والمسئولية، والتعامل مع مختلف المواقف العاطفية سواء كانت إيجابية أو سلبية، والميل إلى حرية عرض الأفكار والآراء مهما اختلفت مع آراء الآخرين.

« أن هناك ارتباط موجب بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات ويرجع ذلك إلى التفاعل بين جوانب الشخصية والتكامل بين الجانب الأخلاقي والاجتماعي، فكلما استطاع الفرد استخدام عقله في التعامل مع مختلف المواقف بطريقة أخلاقية ساهم ذلك على فهمها مما أدى إلى زيادة فهم ذاته وفهم الآخرين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في مجملها مع ما أسفرت عنه بعض البحوث - التي سبق الإشارة إليها - مثل: دراسة حمادة (٢٠٠٥)، سلامة (٢٠٠٧)، أبو غالي (٢٠١٠)، سعيد (٢٠١١)، ياسين (٢٠١٣)، بشارة (٢٠١٣)، Farid, M.F. and Hoseinpoor, Z. & Ranjdoost, S. 2013، Akhtar , M. 2013، عصفور (٢٠١٤)، Olusolam, O.I & Samson, A.O. 2015.

#### • التوصيات والمقترحات:

- انطلاقاً من نتائج البحث - التي سبق ذكرها - يوصى الباحث بما يلي:
- « ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات التفكير المزدوج، وذلك لما لها من أهمية في جعل عملية التدريس أكثر متعة وإيجابية.
- « ضرورة تدريب الطالب المعلم على الاستراتيجيات التي تقوم فلسفتها على التعلم النشط، من خلال مادة طرق التدريس وتطبيقها في التربية العملية.
- « ضرورة الاهتمام بالتربية الأخلاقية من قبل المسؤولين في التربية والتعليم وضرورة العمل على غرس القيم وتنميتها لدى جميع الطلاب من خلال المواد الدراسية المختلفة.
- « مراعاة أن الذكاء الأخلاقي لا بد أن يتم تنميته من خلال التركيز على الممارسات التربوية وربطها بالواقع الحياتي للطلاب.
- « ضرورة التركيز على تنمية تقدير الذات لدى الطلاب، ووضعهم في مواقف حقيقية تدعم ذلك، مع عقد دورات تدريبية للوالدين لدعم تقدير الذات لدى أبنائهم.

#### • البحوث المقترحة:

- « فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية بوربا في تدريس علم الاجتماع لتنمية الذكاء الاخلاقي والتوافق الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشطة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والصلابة النفسية لدى الطالب المعلم شعبة علم نفس.

« استراتيجيات مقترحة قائم على نتائج أبحاث المخ البشرى لتنمية الذكاء الأخلاقى والمهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

#### • خاتمة البحث :

استهدف البحث بيان مدى فاعلية استراتيجيات التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام.

وكان مبعث الاهتمام بهذا الموضوع هو أهمية إكتساب طلاب الصف الثانى الثانوى أبعاد الذكاء الاخلاقى وتقدير الذات،ومن هذا المنطلق لابد من الاهتمام بضرورة الجانب الأخلاقى والاجتماعى؛ وذلك لما لهما من دور فى تحقيق الأهداف التعليمية.

وفى النهاية يأمل الباحث أن يكون البحث لبنة فى مجال تحسين تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، كما يأمل أن يهتم القائمون على التعليم فى جمهورية مصر العربية بتطبيق نتائجه.

#### • المراجع :

- ابن منظور. (١٩٩٨). قاموس لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
- أبو غالى، سليم محمد. (٢٠١٠). "أثر توظيف استراتيجيات (فكر -زواج - شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقى فى العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسى". (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
- بشارة، موفق. (٢٠١٣). "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوريا فى تنمية الذكاء الأخلاقى لدى أطفال قرى SOS فى الأردن". المجلة الأردنية فى العلوم التربوية. مجلد ٩. عدد (٤).
- بطرس، بطرس حافظ. (٢٠٠٨). التكيف والصحة النفسية للطفل. (ط ١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بوريا م. (٢٠٠٣). بناء الذكاء الأخلاقى المعايير والفضائل السبع التى تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين. (ترجمة: سعد الحسنى). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعى. (نشرت النسخة الأصلية ٢٠٠١).
- التلوع، أبو بكر إبراهيم. (١٩٩٥). الأسس النظرية للسلوك الأخلاقى. بنغازى: منشورات جامعة قاريونس.
- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربى.
- الحجرى، سائلة بنت راشد. (٢٠١١). "فاعلية برنامج إرشادى جمعى فى تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً فى سلطنة عمان". (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب والعلوم. جامعة نزوى سلطنة عمان.
- حسين، محمد عبد الهادى. (٢٠٠٨). المدرسة الذكية والتقييم الأصيل. عمان: دار العلوم للنشر والتوزيع.

- حمادة، محمد محمود.(٢٠٠٥). "فعالية استراتيجية (فكر - زوج - شارك) والاستقصاء القائم على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضى واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". القاهرة:مجلة دراسات تربوية واجتماعية.كلية التربية .جامعة حلوان،المجلد ١١،العدد(٣) .يوليو.
- حنان، عبد العزيز.(٢٠١٢). "تمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات"دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار".(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم العلوم الاجتماعية . جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان بالجزائر.
- الخفاف، إيمان عباس.(٢٠١١).الذكاءات المتعددة .. برنامج تطبيقي.(ط.١).عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خطاب، على ماهر.(٢٠٠٢).الإحصاء الوصفي فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.طبعة تجريبية.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، محمد مصطفى.(٢٠٠٦).استراتيجيات معاصرة فى التعلم التعاونى.(ط.١).القاهرة:عالم الكتب.
- دودين، ثريا يونس،وجروان، فتحى عبدالرحمن .(٢٠١٢). "أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين فى الأردن".مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.ج ٢،العدد(٢٦) .كانون الثانى.
- زيتون، عايش.(٢٠٠٧).النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم.(ط.١).عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعيد، خديجة محمد.(٢٠١١). "أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات فى تنمية الذكاء الأخلاقى والتحصيل الدراسى لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائى بمدينة مكة المكرمة".مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.العدد(٢٢).
- سلامة، إبراهيم أحمد.(٢٠٠٧). "أثر استخدام استراتيجية التفكير المزدوج فى التحصيل المباشر والمؤجل فى تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسى".مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد التاسع عشر. العدد (١).
- السيد، فؤاد البهى.(١٩٧٩).علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى.القاهرة:دار الفكر العربى.
- شحاتة، أيمن ناجح.(٢٠٠٨). "الذكاء الأخلاقى وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوى".(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية .جامعة المنيا.
- شعبان، عبد ربه على.(٢٠١٠). "الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً".(رسالة ماجستير غير منشورة).كلية التربية.الجامعة الإسلامية بغزة.
- الشمري، هناء خضير، والدليمى،غازى كريم.(٢٠١١). "أثر استراتيجية (فكر،زوج،شارك) فى تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ بها لطلاب الصف الرابع الأدبى".مجلة البحوث التربوية والنفسية.كلية التربية.جامعة بغداد.العدد(٣٣)
- الشيدى، فاطمة سحاب.(٢٠١٥). "مستوى التفكير التأملى لدى الطلبة الموهوبين فى المرحلة المتوسطة فى محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات".مجلة جامعة الخليل للبحوث.المجلد ١٠،العدد(١).

- صالح، أحمد محمد. (١٩٩٥). مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة. (ط.٣). فلسطين:مجلة التقويم النفسى والتربوى. العدد(٦).
- طه، فرج، قنديل، شاكر، محمد، حسين،وعبدالفتاح، مصطفى. (١٩٩٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسى. (ط.١). الكويت:دار الصباح.
- عبد الحميد، هبة جابر. (٢٠١٢). "فاعلية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتنمية الذكاء الأخلاقى وتأكيد الذات فى تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن لدى عينة من المراهقين الصم". (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية . جامعة سوهاج.
- عبدالفتاح، ابتسام عز الدين. (٢٠٠٨). "أثر استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) فى تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية . جامعة الزقازيق.
- عصفور، إيمان حسنين. (٢٠١٤). "برنامج فى التربية بالحب قائم على المدخل الإنسانى لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفى لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع". مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس. ج. ١٠. العدد (٥٤). أكتوبر.
- فرج، صفوت. (١٩٩١). "مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتها بالإنبساط والعصابية". مجلة دراسات نفسية، ١٤ع. (١).
- فلادينو، ك. (٢٠١٠). تطوير احترام الذات ثق بنفسك وحقق ماتريد. (ترجمة: عادل منصور). (ط.١). الرياض:دار المعرفة للتنمية البشرية. بيروت مؤسسة الريان ناشرون.
- قطامى ونايفة. (٢٠٠٩). تفكير وذكاء الطفل. (ط.١). عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كوجك، كوثر وآخرون. (٢٠٠٨). تنوع التدريس فى الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم فى مدارس الوطن العربى ببيروت:مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية فى الدول العربية.
- لطف الله، نادية. (٢٠٠٥). "أثر استراتيجية (فكر،زوج،شارك) فى التحصيل والتفكير الابتكارى ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى المعاقين بصرياً". القاهرة:مجلة التربية العلمية. المجلد ٨. العدد(٣). سبتمبر.
- مجلى، شايع عبدالله. (٢٠١٣). "تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدوانى لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسى بمدينة صعدة". مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٩. العدد(١).
- محمد، عزت عبد الحميد. (٢٠١١). الإحصاء النفسى والتربوى .. تطبيقات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة:دار الفكر العربى
- مراد، صلاح أحمد. (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- مومنى، عبد اللطيف عبد الكريم. (٢٠١٥). "مستوى الذكاء الأخلاقى وعلاقته بمتغبرى الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية فى منطقة الأغوار الشمالية فى الأردن". المجلة الأردنية فى العلوم التربوية. مجلد ١١. عدد (١).

- الناطور، رشا.(٢٠٠٧). "مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الصف الثالث الثانوى(المستجدين/المعيدين)".(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة دمشق.
- نشواتى، عبد المجيد.(٢٠٠٣). علم النفس التربوى.(ط.٤). عمان:دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- نصر، محمود أحمد.(٢٠٠٣). "أثر استخدام استراتيجية (فكر -زواج - شارك) بمساعدة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية فى تدريس هندسة الصف الرابع الإبتدائى على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الإيجابى المتبادل". القاهرة:مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. المؤتمر العلمى الثالث "تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع. دار الضيافة جامعة عين شمس ٨ -٩ أكتوبر.
- ياسين، أسماء محمود.(٢٠١٣). "أثر توظيف استراتيجية(فكر،زواج،شارك) فى تنمية التحصيل والتفكير التأملى فى الجبر لدى طالبات التاسع الأساسى بمحافظة خان يونس".(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة.
- Abdurrahman,U.(2015)." Using the Think-Pair-Share Strategy to Improve Students' Speaking Ability at STAIN Ternate". Journal of Education and Practice, V6 ,N10.
- Akbari,A.& Mohammad,A,H.(2013).Investigation of Moral Intelligence Principles and Knowledge Management Dimensions Relationship with Organizational Learning from Teachers Viewpoint .Reef Resources Assessment and Management Technical paper,V38(2).
- Baomeister,R. ,at others . (2003)."Does High Self- esteem Cause Better Performanc,Interpersonal Success ,Happines or Healthier Lifestyels?,Journal of American Psychological Society,Vol.4,No.1,May.
- Borba,M(2001).Building Moral Intelligent, the Seven Essential Virtues That Teach Kids To Do The Right Thing ,Sanfransico,Jossy Bass.
- -Clarcken,R.(2010).Considering Moral Intelligence as Part of Holistic Education, Paper Presented at the annual meeting of the American Education Research Association,Denver,CO,April 30-May4.
- Farid,M.F. andAkhtar,M.(2013) ."Self-Esteem of Secondary School Students in Pakistan", Middle-East Journal of Scientific Research 14(10).
- Ferkany,M.(2008). The Education Importance of Self-Esteem,Journal of Philosophy of Education,Vol42,No.1.
- Gregory,G.&Parrym,T.(1995).Classrooms for the 21 Century, Integrating Models.A.S.C.D,Chicago Series,PDF87 bc,August 1,2.

- Hoseinpoor,Z&Ranjdoost,S.(2013).The Relationship between Moral Intelligence and academic Progress of Students Third Year of high School Course in Tabriz city.Advances in Environment Biology,7(11), Oct.
- Kristin,M.A.&Long,N.(2006).Children's Self-Esteem ,Center for Effective Parenting. Department of Pediatrics, University of Arkansas for Medical Sciences Artwork by Scott Snider.
- Lennick,D,Kiel,F,Jordan,K,(2011).Moral Intelligence2,Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times.Associate Publisher:Time Moore.
- Mayer,JD,Perkins,DM,Caruso,D&Salovey,P(2001):Emotional Intelligence And Giftedness.Roper Review,V23(3).
- Ngozi,H.(2009).Metacognitive Strategies on Classroom Participation and Student Achievement in Senior Secondary School ScienceClassrooms.Science Education International,v20,n1-2 ,Dec.
- Odinga,W.(2012) ."Self Esteem and Academic Performance of Students in Public Secondary Schools in Ndhiwa District". A Research Project Report Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for Master of Education Degree in the Department of Educational Foundations, University of Nairobi.
- Olusola,O,I. ,Ajayi,and Samson,A,O.(2015).Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian Schools. Universal Journal of Education Research 3(1).
- Singh,s. & Bhatia,g.(2010)."Study of Self-Esteem of Secondary School Students in Relation to Their Family Environment", International Journal of of Scientific and Research Publications,V2,Issue10,October.
- Susan,L(2001)."Using Think-Paire-Share in the College Classroom', Center for Learning and Teaching excellence, Arizona State University.
- Tee.T,C.& Lachlan E.D.(2000). Developing the Moral Intelligence of Children. National Institute of Education(Singapore),React(2).
- Vishalakshi K.K&Yeshodhara,K.(2012)."Relationship Between Self-Esteem and Academic Achievement of Secondary School Students". Indian Journal of Applied Research,V1, Issue12, September.





## البحث العاشر :

دور وكيلات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي في جامعة  
تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس

### المصادر :

د / ساره عبدالله المنقاش      أ / أمل خلف العنزي  
أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية      طالبة دكتوراه بقسم الإدارة التربوية  
كلية التربية جامعة الملك سعود

## ” دور وكيلات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي في جامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ”

/ / أمل خلف العنزي

د/ ساره عبدالله المنقاش

### • ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على أسباب وأنواع الصراع التنظيمي، والاستراتيجيات المتبعة من قبل وكيلات الأقسام في إدارة الصراع في أقسامهن بجامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، ومن ثم التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الاستراتيجيات المتبعة تبعاً لاختلاف المتغيرات التالية: الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، مسمى الكلية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على مجتمع عضوات هيئة التدريس في جامعة تبوك والبالغ عددهن (١٢٧)، وكان من أهم النتائج ما يأتي: موافقة عضوات هيئة التدريس بشكل عام على أسباب الصراع التنظيمي في جامعة تبوك بدرجة (أحياناً)، وكانت الأسباب التنظيمية أكثر مسببات الصراع التنظيمي حدوثاً، يليها الأسباب الشخصية. وتمثلت أنواع الصراع التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب مستوى التواجد الصراع بين الوكالة وعضو هيئة التدريس، ثم بين الوكالة ومجموعة من عضوات هيئة التدريس، فمجموعة من الإداريات مع مجموعة أخرى منهن. وتستخدم الوكيلات إستراتيجيات إدارة الصراع بشكل عام بدرجة (أحياناً)، وكان أكثر الاستراتيجيات ممارسة إستراتيجية التكامل، ثم التسوية، يليها الإرضاء، فالسيطرة، وأخيراً التجنب. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الإستراتيجيات المتبعة من قبل وكيلات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي تعزى لاختلاف المتغيرات التالية: الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الكلية، وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الصراع التنظيمي، استراتيجيات ادارة الصراع، أنواع الصراع، أسباب الصراع، جامعة تبوك.

### *The Role of Vice-Chair in Academic Departments in Managing the Organizational Conflicts at the University of Tabuk from the Perspective of Female Faculty Members.*

Dr.Sarah A. Almengash

Ms. Amal K. Alonizi

#### Abstract:

The study aims to identify the reasons behind the organizational conflicts, its types, and the strategies taken by the vice-chair of departments to manage the conflicts at Tabuk University, from the perspective of female faculty. The study also attempts to define the statistically significant differences of the strategies of managing the organizational conflicts, depending on the following variables: the academic rank of faculty, years of experience, and type of college. To achieve these goals, descriptive exploratory approach is used with a questionnaire to collect the data from 127 female faculty members. Results show that all the reasons of organizational conflict sometimes happened especially the organizational reasons then the personal reasons. The most important types of conflict

occurring in the university are: the conflict between one faculty and the vice- chair, then the vice- chair and group of faculty, and between a group of administrators and another. The strategies taken by the vice-chair to manage the conflict subsequently are as follows: integral strategy, settlement strategy, satisfaction strategy, and lastly ignorance strategy. There are no statically significant differences in the strategies used by vice-chairs in dealing with conflicts according to academic rank of faculty, years of experience, and type of college. Therefore, some recommendations to improve the management of organizational conflicts are provided.

**Key Words:** Organizational conflict, Organizational conflict management, Types of conflict, reasons for conflicts, Tabuk University.

#### • مقدمة الدراسة :

يعد الصراع الإنساني على اختلاف صوره ظاهرة سلوكية طبيعية لازمت ظهور الإنسان منذ الأزل، قال الله تعالى (وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ) (سورة هود ١١٨).

وتتصف المنظمات بشكل عام بأنها منظمات إنسانية، لأن الفرد فيها يعتبر من أهم العناصر التي تساعد في وصول المنظمات إلى تحقيق أهدافها. فهي محكومة بشبكة معقدة من العلاقات الداخلية والخارجية التي تؤدي بشكل أو بآخر إلى وجود حالات من الخلافات والتناقضات التي تتطور إلى مرحلة من الصراع بين أفراد التنظيم أو ما يسمى بالصراع التنظيمي (شلابي، ٢٠١١م، ص ١١).

و الصراع شيء محتوم ولا يمكن تجنبه، بل أن انعدام الصراع أو وجوده بمستوى منخفض في المنظمة يسبب الركود والملل والروتين، مما يؤدي إلى تدني الإنتاجية، بل قد يؤدي مع الزمن إلى انهيارها. كما أن وجود الصراع بدرجة عالية ضار لأنه يصيب التعاون بين الأفراد بخلل كبير مما يؤدي إلى انخفاض كفاءة وفعالية المنظمة، أما القدر المعتدل من الصراع فيها يحقق لها أعلى مستوى من الفعالية (العميان، ٢٠٠٥م، ص ٣٨١).

ونظرا لكون المنظمات التعليمية هي المرآة التي تنعكس فيها ظروف المجتمع وأحداثه وتنطلق منها التغييرات التي يشهدها المجتمع، يجعلها من أكثر المنظمات المجتمعية التي تظهر فيها الصراعات التنظيمية بشكل واضح. ففيها أشخاص يتفاوتون باتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم، وتربطهم شبكة من التفاعلات الإنسانية المختلفة في قوتها وارتباطها وأسبابها. والجامعة تعد أحد هذه المنظمات التعليمية التي لا تخلو من الصراع بمختلف مستوياتها وأنواعها، وهي بذلك ليست بالضرورة متراجعة في عطائها وتحقيق أهدافها، بل يمكن اعتبار هذا الصراع من أسباب التطور والتقدم إذا أحسن التعامل مع أسبابه، واستخدمت الإستراتيجيات الناجحة والفعالة في إدارته (كنعان، ٢٠٠٧ م، ص ٧). وهناك عدة أسباب للصراع في الجامعات منها الفردية في العمل، والتحكم

والتسلط، وفجوة الأجيال وتفاوت الأعمار والأفكار بين أفراد المجتمع الجامعي، والتعالى لمركز أو لعلم أو لتخصص دقيق، والتنازع بسبب الاختصاصات وتداخل المسؤوليات.

ونتيجة لذلك يقع على عاتق قادة هذه الجامعات وأقسامها مسؤولية إدارة هذا الصراع الذي يعتبر من الظواهر السلوكية التي لا يمكن للقادة إهمالها، فالتعامل معها وإدارتها جزء لا يتجزأ من مهامهم الإدارية. ويشير التقرير الذي أصدرته الجمعية الأمريكية للإدارة (A M A) إلى أنه منذ أكثر من عشرين سنة كان المديرون ونوابهم يقضون حوالي (٢٥%) من أوقاتهم في إدارة الصراعات، بينما نجد هذه النسبة ترتفع إلى الضعف وتصل إلى (٥٠%) من أوقات القادة في المنظمات التربوية (قطيشات، ٢٠١٠ م، ص٢٣). ومن المؤكد بأن تلك النسب قد ازدادت في يومنا هذا، نظراً لمتطلبات التطوير والتغيير، والسعي نحو الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتضخم أعداد الطلاب ومنسوبي ومنسوبات الجامعات، وازدياد التخصصات الأكاديمية والمرافق العامة، وتعدد فروع بعض الجامعات في ظل قلة الموارد المتاحة. وعليه يحتاج قادتها إلى مهارات عالية لإدارة الصراعات فيها بحيث يتم تحويلها إلى صراعات هادفة وفعالة، تؤدي إلى تفجير الطاقات والمواهب الفردية والجماعية الكامنة.

وتعتبر جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية من الجامعات الناشئة التي تقل مواردها المادية والبشرية وتسعى إلى إكمال منظومتها الإدارية و الأكاديمية، وتتمر بخطوات نحو تجويد عملياتها الإدارية وتحسين مخرجاتها التعليمية، لاسيما وقد كشف تقرير وزارة التعليم العالي عن صعوبات في استقطاب أكاديميين للعمل في الجامعات الناشئة بالرغم من وجود حوافز بدل ندره للأعضاء، بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجهها في مجال الإمكانيات البشرية والبنى التحتية والمنشآت (المالكين، ٢٠١٢م). جميع هذه الأسباب قد تؤدي إلى نشوء صراعات بين أفرادها وخاصة في الأقسام النسائية والتي قد تكون الصراعات فيها أكبر من الأقسام الرجالية، كما كشفت عنها دراسة المطيري (٢٠٠٦م) والتي وجدت أن متوسط مستوى الصراع التنظيمي من وجهة نظر النساء في الأقسام النسائية كانت أعلى وبشكل جوهري من متوسط مستوى الصراع التنظيمي من وجهة نظر الرجال في الأقسام الرجالية بجامعة الملك سعود. لذلك تحاول هذه الدراسة الكشف عن الصراعات وأسبابها، وأنواعها، واستراتيجيات إدارتها من قبل وكيلات الأقسام الأكاديمية النسائية بجامعة تبوك.

#### • مشكلة الدراسة :

تعتبر الأقسام الأكاديمية الوحدة التنظيمية الأساسية التي تحقق أهداف الجامعة فهي التي تؤلف الكليات والمعاهد، بل أن مكانة الجامعة ترتكز على أداء أقسامها وتحدد سمعتها بنوعية أقسامها الأكاديمية التي تتألف منها. وتعد وظيفة رئيس القسم واحدة من أهم الوظائف في الهيكل التنظيمي بالكليات

والجامعات ويقع على عاتقه تحقيق أهداف القسم وتدير شؤونه، فهو المسؤول أمام إدارة الجامعة عن تسيير أمور قسمه من الناحيتين الأكاديمية والإدارية، لذلك يواجه العديد من التحديات التي تتطلب مهارات إدارية وأكاديمية وصفات شخصية تؤهله للعمل بكفاءة وفاعلية (الحجيلي، ٢٠١٠، ٦٢).

ويقابل عمل رئيس القسم في الجامعات السعودية وكالة القسم التي تدير القسم الأكاديمي النسائي تحت إشراف رئيس القسم الذي يهتم بالقسم الرجالي ويشرف أيضا على القسم النسائي بالتعاون مع الوكالة نظرا لخصوصية التعليم السعودي في الفصل بين الجنسين. وتقوم وكالة القسم بنفس مهام رئيس القسم تقريبا في إدارة القسم النسائي، لذلك تواجه الكثير من التحديات التي يواجهها رئيس القسم ومنها إدارة الصراع بين الأفراد. وقد تتفاقم هذه الصراعات في الجامعات الناشئة أكثر من غيرها وخاصة في الأقسام النسائية، وهذا ما أوضحته بعض مواقع التواصل الاجتماعي مثل تويتر عن جامعة تبوك والتي قد تخل بعمل الأقسام وأدائها، لذلك حاولت الباحثتان تقصي الصراعات الموجودة وأسبابها، والتعرف على أنواعها، والاستراتيجيات المتبعة في إدارتها من خلال هذه الدراسة. ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال التالي: ما دور وكيلات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي في جامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ؟

#### • أهداف الدراسة :

- سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- ◀ التعرف على أسباب الصراع التنظيمي في الأقسام الأكاديمية النسائية بجامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بها.
  - ◀ تحديد أنواع الصراع التنظيمي في الأقسام الأكاديمية النسائية بجامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بها.
  - ◀ التعرف على الاستراتيجيات المتبعة من قبل وكيلات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي في أقسامهن من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بها.
  - ◀ التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الاستراتيجيات المتبعة من قبل وكيلات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي في أقسامهن تبعا لاختلاف المتغيرات التالية (الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، ومسمى الكلية).

#### • أهمية الدراسة :

- ◀ الأهمية النظرية للدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الصراع التنظيمي في المؤسسات التربوية، فالصراع التنظيمي قد يؤدي إلى آثار سلبية أو إيجابية، اعتمادا على استراتيجيات إدارته من قبل القائد التربوي، والتي تعتبر أحد جوانب الكفاءة الإدارية للمؤسسة التربوية. ونظرا

لقلّة الدّراسات في موضوع إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الناشئة وتحديدًا في الأقسام النسائية، فقد تفتّح هذه الدراسة آفاقًا لدراسات لاحقة في موضوع الصراع التنظيمي من جوانب مختلفة، قد تسهم بشكل فاعل في تطوير استراتيجيات جديدة لإدارة الصراع في الجامعات الناشئة خاصة وفي الجامعات العريقة عامة، مما يعد إضافة جديدة للمكتبة العربية وإسهامًا نحو الارتقاء بالعملية الإدارية والتربوية.

◀ الأهمية العملية للدراسة: يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في تشخيص واقع ومسببات الصراع التنظيمي، وأنواعه، في الجامعات الناشئة وتحديدًا في جامعة تبوك من قبل متخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي، والتعرف على استراتيجيات إدارته ومدى فعاليتها في ضوء التحديات والصعوبات التي تمر بها هذه الجامعات.

#### • أسئلة الدراسة :

- حاولت الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:
- ◀ ما أسباب الصراع التنظيمي في الأقسام الأكاديمية النسائية بجامعة تبوك من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
- ◀ ما أنواع الصراع التنظيمي في الأقسام الأكاديمية النسائية بجامعة تبوك من وجهة نظر أفراد الدراسة ؟
- ◀ ما الاستراتيجيات المتبعة من قبل وكليات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي في أقسامهن من وجهة نظر أفراد الدراسة ؟
- ◀ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الاستراتيجيات المتبعة من قبل وكليات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي في أقسامهن تبعًا لاختلاف المتغيرات التالية (الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، ومسمى الكلية)؟

#### • حدود الدراسة :

- ◀ الحدود الموضوعية: التعرف على دور وكليات الأقسام الأكاديمية النسائية في إدارة الصراع التنظيمي في أقسامهن بجامعة تبوك، من حيث أسباب الصراع التنظيمي، وأنواعه، واستراتيجيات إدارته من قبل وكليات الأقسام من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس.
- ◀ الحدود المكانية: الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة تبوك المتواجدة بمدينة تبوك دون محافظاتها.
- ◀ الحدود الزمانية: طبقت الدراسة ميدانيا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦.
- ◀ الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عضوات هيئة التدريس في جامعة تبوك من النساء فقط.

## • مصطلحات الدراسة :

### • الدور:

عرفه رالف لينتون في (ناصر، ٢٠٠٤م، ص ١٨٠) بأنه " المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة بمركز معين، وهو الجانب الديناميكي للمركز والذي يلتزم الفرد بتأديته كي يكون عمله سليماً في مركزه". ويعرف الدور إجرائياً بأنه المهمة التي يجب أن تلتزم بها وكالة القسم لمواجهة الصراعات التنظيمية داخل القسم.

### • الصراع التنظيمي:

عرفه رحيم في (قطيشات، ٢٠١٠، ص ٦٢) بأنه " عملية تفاعلية تظهر عند الاختلاف والتنافر أو عدم الاتفاق بين الأفراد أو الجماعات، أو عند تدخل أحد الأطراف في أنشطة الطرف الآخر ومنعه من تحقيق أهدافه، أو عند وجود حق إداري لأحد الطرفين بتفضيل سلوك أحدهم على الآخر في أثناء قيامهم بنشاط مشترك، أو عندما تكون اتجاهات أو قيم أو معتقدات أو مهارات الطرفين متباينة". ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه النزاع أو الخلاف الذي ينشأ بين منسوبات القسم الأكاديمي.

### • إدارة الصراع التنظيمي:

عرفه روبرت في (شلابي، ٢٠١١، ص ٧٤). بأنه "التدخل الهادف لحفز وتشجيع الصراع المفيد، أو التدخل لمنع وحل الصراع المدمر" ويعرف إجرائياً بأنه مهارة وكالة القسم في تشخيص الصراع التنظيمي بين منسوبات القسم، ومن ثم اختيار الإستراتيجية العلمية المناسبة للتعامل معه، بحيث تستفيد من إيجابياته وتقلل من سلبياته.

### • الإطار النظري :

تناول الإطار النظري لهذه الدراسة نبذة مختصرة عن مفهوم الصراع التنظيمي، وأنواعه، ومراحله، وأثاره، وأسبابه، واستراتيجيات إدارته.

### • مفهوم الصراع التنظيمي :

لقد تعددت تعريفات الصراع التنظيمي بحسب فكر من تناولوه، وذلك لاختلاف خلفياتهم العلمية وارتباط المفهوم بعدد من العلوم كالسلوك التنظيمي، وعلم النفس، وعلم الاقتصاد، وعلم الإدارة. فلقد عرفه بوندي Pondy بأنه " تعطل أو انهيار في سبل وميكانزمات صنع القرار المعياري، أو في تقنياته مما يجعل الفرد يعيش صعوبة في اختيار بدائل الفعل أو الأداء" (الطويل، ٢٠٠٦، ص ٢٩٧)، بينما عرفه روبنز Robbins بأنه "النشاط المتعمد الذي يقوم به الشخص لإفساد جهود الشخص بواسطة شكل من أشكال الإعاقة، التي يمكن أن تؤدي إلى إحباط الشخص، والتي تتسبب في عدم قدرته على تحقيق أهدافه أو مصالحه" (عياصرة وبني أحمد، ٢٠٠٨، ص ٣٤). وعرفه القريوتي بأنه "عمل

مقصود من طرف ما للتأثير سلبي على طرف آخر، بشكل يؤثر سلبي على قدرة ذلك الطرف ويعيق تحقيق أهدافه وخدمة مصالحه" (القيوتي، ٢٠٠٩، ص٢٥٨)، وعرف بأنه "إرباك أو تعطيل للعمل، ولوسائل اتخاذ القرارات، بشكل يؤدي إلى صعوبة المفاضلة والاختيار" (الصيرفي، ٢٠٠٨، ص١٠).

ومن التعريفات السابقة يتضح أن:

- ◀ الصراع ظاهرة سلوكية تنظيمية مستمرة.
- ◀ يظهر الصراع نتيجة للتفاعل بين الأفراد أو المنظمات.
- ◀ يتضمن موقف الصراع طرفين أو أكثر.
- ◀ يظهر الصراع نتيجة الاختلافات بين الأهداف، أو المصالح، أو القيم، أو الاتجاهات، أو المهارات، أو الأفكار.

#### • أنواع الصراع التنظيمي :

- يتفق معظم الإداريين المهتمين بموضوع الصراع التنظيمي على أنواعه الآتية:
  - ◀ أولاً: الصراع على مستوى الفرد: هذا الصراع يقع داخل الفرد ويتأثر به سلوكه وعلاقاته في العمل، ومصادر هذا الصراع متعددة منها: صراع الهدف، وصراع الدور، وغموض الدور، والإحباط (العميان، ٢٠٠٥، ص٣٦٧).
  - ◀ ثانياً: الصراع على مستوى الأفراد: ويحدث بين فردين أو أكثر حول كيفية تناول كل فرد للموقف أو لأساسيات العمل داخل المنظمة (القيوتي، ٢٠٠٩، ص٢٦٥).
  - ◀ ثالثاً: صراع الفرد مع الجماعة: ويرتبط بالطريقة التي يتعامل بها الفرد مع ضغوط الجماعة التي ينتمي إليها، ومدى امتثاله للقيم والمعايير التي تتمسك بها الجماعة حيث يخضع الفرد لقوانين وأنظمة تخص الجماعة، وفي نفس الوقت مدفوع لسد حاجات شخصية، وهذا يدفع الفرد إلى ردود فعل تتمثل في العدوانية والانسحاب والبحث عن حل وسط، أو اللجوء إلى الأساليب الدفاعية (الطجم والسواط، ٢٠٠٠، ص٢٣٤).
  - ◀ رابعاً: الصراع على مستوى الجماعات: يحدث هذا النوع من الصراع بين الجماعات أو الوحدات الإدارية التي تقع في مستوى تنظيمي واحد، أو في مستويات تنظيمية مختلفة (السيسي، ٢٠٠٩، ص ٣٨٦ - ٣٨٨).
  - ◀ خامساً: الصراع على مستوى المنظمات: يحدث هذا الصراع بين المنظمات بسبب المنافسة والرغبة بالاستحواذ على موقع، أو عملاء، أو موارد، أو أجهزة ومعدات (الصيرفي، ٢٠٠٨، ص١٠٦).
- ويشير العبيدي (٢٠٠٠، ص٢٢) إلى نوعين من الصراع هما:
- ◀ الصراع المنظم: وهو الصراع الذي يتطلب تضامنا جماعيا ضد طرف أو أطراف أخرى ويضمن أفكار ومطالب معينة، وهو صراع مخطط له مسبقا يقصد منه تحقيق مصالح ذاتية للفرد أو الجماعة ويتم الدفاع عنه بشتى الوسائل لتحقيق تلك الأهداف والمصالح.

◀ الصراع غير المنظم: ويعبر عنه من خلال الوسائل الفردية مثل الشكوى والتذمر والتأخير عن أداء المهام والغياب عن العمل أو تركه، وهو صراع عرضي يحدث بالصدفة نتيجة لتطور ظروف وأوضاع معينة.

وما يهمننا في هذه الدراسة هو الصراع على مستوى الافراد، وبين الفرد والجماعة، وبين الجماعات فهو المناسب في الأقسام الأكاديمية والذي اهتمت به الدراسات السابقة في المجال الأكاديمي.

#### • مراحل الصراع التنظيمي :

يرى الباحثون أن عملية الصراع التنظيمي على مختلف مستوياتها تمر بمراحل أساسية ذكرها هلال (٢٠٠٠، ص ١٣ - ١٥) في أربعة مراحل:

◀ مرحلة الصراع الكامن أو الضمني: تتضمن هذه المرحلة الظروف المسببة لنشوء الصراع ولا يدرك فيها الأفراد المشكلة.

◀ مرحلة الصراع المتصور أو المدرك: وفيها يبدأ أطراف الصراع في إدراك أو ملاحظة وجود صراع فيما بينهم.

◀ مرحلة الصراع المحسوس: وفيها يظهر الصراع بشكل أوضح، وتتولد فيها التوترات الداخلية.

◀ مرحلة الصراع الظاهر: وفيها يلجأ الفرد أو الجماعة إلى انتهاج الأسلوب العلني الصريح للتعبير عن الصراع ضد الطرف أو الأطراف الأخرى.

#### • آثار الصراع التنظيمي :

الصراع في المنظمات سلاح ذو حدين، فقد يؤدي إلى آثار سلبية أو إيجابية، وذلك اعتمادا على أسباب وجوده وكيفية ظهوره ونموه، واستراتيجيات إدارته، والقائد الماهر هو الذي يحافظ على مستوى معتدل من الصراع ويعمل على تحويل الصراعات السلبية إلى صراعات إيجابية التأثير تفيد المنظمة وتحقق أهدافها. ومن الآثار الإيجابية للصراع التنظيمي ما ذكره عياصرة ويني أحمد (٢٠٠٨، ص ٤٦) في الآتي:

◀ يولد الصراع التنظيمي الطاقة لدى أفراد التنظيم ويبرز القدرات والاستعدادات الكامنة التي لا تبرز في ظل الظروف العادية.

◀ يتضمن الصراع التنظيمي عادة البحث عن حل مشكلة، ومن خلال هذا الحل يتم اكتشاف التغييرات الضرورية لنظام المنظمة.

◀ الصراع نوع من الاتصال، وحل الصراع يفتح طرقا جديدة ودائمة للاتصال.

◀ قد يؤدي الصراع إلى معرفة حقائق ومعلومات قد تساعد في تشخيص بعض المشاكل الفعلية في المنظمة، كما يعمل على فتح قضايا للمناقشة بطريقة المواجهة المباشرة.

◀ يساعد على زيادة الإنتاجية ويعمل على النمو.

◀ يمكن أن يكون الصراع التنظيمي أساسا لعمليات الإبداع والابتكار والتحفيز.

ومن الآثار السلبية للصراع التنظيمي ما ذكره الصيرفي (٢٠٠٨، ص ١٣١) في الآتي:

« قد يدفع الصراع كل طرف من أطراف الصراع إلى التطرف في تقدير مصلحته على حساب المصلحة الكلية للمنظمة.

« يحول الطاقة (الأفكار) والجهد عن المهمة الحقيقية للتنظيم.

« يهدم المعنويات ويهدر الوقت والجهد والوقت والمال، مما يضعف من مستوى الكفاية والفعالية.

« يستقطب الأفراد والجماعات وينجم عنه فقد الثقة بين الإدارة والعاملين، وبالتالي قد يلجأ الأفراد إلى أعمال انتقامية تتمثل في تعطيل الآلات، أو إخفاء المعلومات، وعدم التعاون مع الإدارة، أو القيام بترويج إشاعات كاذبة.

« يعيق العمل التعاوني الجماعي ويؤدي إلى انخفاض الإنتاجية وجمود الأداء.

ولقد كشفت نتائج دراسة هاريس ارتفاع تكاليف الصراعات التقليدية إلى تكاليف مباشرة أو اقتصادية مثل تكلفة الوقت المستخدم في التعامل مع الصراعات والذي يجب أن يستثمر في أعمال أخرى، تكاليف غير مباشرة أو إنتاجية بسبب المرض أو الاكتئاب أو التغيب عن العمل أو الاستقالة، أو تكاليف مالية مثل تكاليف توظيف المحكمين أو المحامين الخارجيين لحل النزاعات (Harris, 2008).

#### • أسباب الصراع التنظيمي :

أكدت الأدبيات والدراسات السابقة في مجال الصراع التنظيمي على ضرورة تحديد أسباب الصراع والتمييز بينها كخطوة أساسية لعملية إدارته، ويمكن تصنيف مسببات الصراع إلى:

#### • أسباب تنظيمية:

نمط اتخاذ القرارات بالمشاركة: وهو اعتماد قسم معين في المنظمة على قسم آخر يوجب اتخاذ قرارات مشتركة، وهذه الاعتمادية تولد الصراع والتناقض، فكلما زادت درجة الاعتمادية زاد الصراع واشتد التناقض.

« محدودية الموارد وضرورة التشارك في اقتسامها قياساً بما تصبو الإدارة إلى تحقيقه من أهداف.

« درجة الغموض في المهام والأدوار.

« تفاوت المعايير المتبعة في تقييم الأداء وتحديد المكافآت والحوافز (القيروتي، ٢٠٠٩، ص ٢٦٧ - ٢٧٠).

« التنافس في الأداء وذلك في الجماعات التي تتشابه في وظائفها بهدف التميز بالأداء.

« الاختلاف بين المستويات التنظيمية بهدف إظهار وجهات نظر كل جهة بما يعكس مصالحها الخاصة.

◀◀ عدم التحديد الواضح لاختصاصات ومسؤوليات كل وظيفة، لا سيما في الوظائف التي تشير إلى إمكانية قيام أكثر من جهة أو شخص بأدائها.  
◀◀ الصراع بين التنفيذيين والاستشاريين وذلك عندما يواجه التنفيذيون مشاكل تتطلب تدخلا فنيا من الخبراء الاستشاريين (السيسي، ٢٠٠٩، ص ٣٨٦-٣٨٨).

◀◀ الأسلوب الإداري في المنظمة وتأثير العلاقات القائمة بين العاملين، وذلك من حيث تسلط الرئيس وممارسة التمييز بين العاملين يعمل على إيجاد الكراهية والتنافر بين العاملين ويؤجج الصراعات بينهم.  
◀◀ تعدد التنظيمات غير الرسمية في المنظمة تقود للصراعات خاصة إذا كان للإدارة العليا دور في إيجادها.

◀◀ عدم وجود تفويض من الرؤساء إلى المرؤوسين إما للتفرد بالسلطة أو لعدم الثقة أو لتحقيق أهداف خاصة للرئيس.

◀◀ ضعف قنوات الاتصال في المنظمة والتي تعمل على تبادل المعلومات بين أطراف المنظمة.

◀◀ التدخل الوظيفي وعدم وجود خطوط الصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة للعاملين في إدارة المنظمة (عياصرة، وبنى أحمد، ٢٠٠٨، ص ٤١).

• أسباب شخصية ترجع للفرد نفسه:

◀◀ اختلاف الأهداف، والقيم الفردية، والثقافية، والسن، والجنس يؤدي لظهور تناقضات تؤدي للصراع.

◀◀ عدم الرضا عن العمل، أو عن التعليمات والقوانين واللوائح المتعلقة بالوظيفة والصادرة للموظف والمطلوب تنفيذها، قد يقوده لعدم التعاون مع زملائه، أو عدم إتقان العمل، أو التغيب، أو ترك العمل.

◀◀ نمط شخصية بعض العاملين (عدائية أو أحادية المزاج)، أو تباين الإدراك بين الأفراد، أو تفاوت سمات الشخصية، يجعل من الصراع ظاهرة مستمرة ومقلقة للمنظمة (الصيرفي، ٢٠٠٨، ص ١٢٣-١٢٦).

• إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي :

إن إدارة الصراع لا تعني حله فحل الصراع يتطلب التقليل من الصراع وإزالته، بينما إدارة الصراع تتطلب بدء تشخيص الصراع بهدف تحديد حجمه ليتم على ضوء ذلك عملية التدخل فيه بإيجاده إن كان منعدما، وزيادته إن كان أقل من الحجم المناسب، وتقليله إن كان أكثر من اللازم (العميان، ٢٠٠٥، ص ٣٨١). ولقد أكدت دراسة جيمين وراماني أن الصراع ليس هو المشكلة، ولكنه يصبح مشكلة عندما يتم إدارته بشكل سيئ (Zhimin & Ramani, 2012).

لقد أهتم الباحثون بعملية إدارة الصراع التنظيمي لتحقيق فاعلية أفضل للمنظمة، من خلال تطوير نماذج متعددة لإدارة الصراع في المنظمات، وعلى

القائد أن يمتلك القدرة على اختيار الإستراتيجيات الإدارية المناسبة في الوقت، والمكان، والموقف المناسب، والتي تساعد على تحقيق درجة عالية من الأداء وتوفير المناخ التعليمي التربوي ليتناسب وطبيعة الجامعة ودورها. ومن هذه النماذج مايلي:

• نموذج بليك وموتن Blake & Mouton:

أوضح الحساني (٢٠٠٧، ص ص ٥٤٢- ٥٤٣) مخطط المفاهيم لبليك وموتن لتصنيف إستراتيجيات إدارة الصراع بين الأفراد على الأنماط الإدارية، حيث قام هذان الباحثان بوصف البدائل الخمسة على أساس اهتمامات القائد بالإنتاج والأفراد، وعليه يمكن توضيح كل إستراتيجية ومدى اهتمام القائد بالإنتاج أو الأفراد وفقاً لتصنيف بليك وموتن فيما يلي:

- ◀ النمط (١/١) الانسحاب فأفضل موقف للتعامل مع الصراع تجاهله.
- ◀ النمط (٩/١) الضغط: وهذا النمط لا يسمح بوجود الصراع ويتعامل معه بأساليب قمعية.
- ◀ النمط (١/٩) التلطيف بالتأثير في المجموعة من خلال العلاقات الإنسانية لتجنب الصراع.
- ◀ النمط (٥/٥) حل الوسط من خلال المساومة الجماعية في إدارة الصراع.
- ◀ النمط (٩/٩) حل المشكلة من خلال أسلوب المشاركة الجماعية ومحاولة تحقيق أكبر عائد ممكن للمنظمة وللأفراد من حل مشكلة الصراع.

• نموذج توماس وكيلمان Thomas & Kilman:

أشارت قطيشات (٢٠١٠، ص ص ٨١- ٨٣) إلى هذا النموذج الذي يركز على بعدين (بعد التعاون وبعد الذاتية) وفيه خمس إستراتيجيات لإدارة الصراع وهي (إستراتيجية المنافسة، إستراتيجية الاسترضاء، إستراتيجية التجنب، إستراتيجية التوفيق، إستراتيجية التعاون).

• نموذج رحيم Rahim:

أشار العميان (٢٠٠٥، ص ص ٨٣- ٨٥) إلى أن رحيم صنف إستراتيجيات إدارة الصراع على بعدين مستخدماً مخططاً شبيهاً لمخطط بليك وموتن هما (بعد الاهتمام بالذات، وبعد الاهتمام بالآخرين) ويربط هذين البعدين تنتج خمس إستراتيجيات محددة لإدارة الصراع: (إستراتيجية التكامل، إستراتيجية الإرضاء، إستراتيجية السيطرة، إستراتيجية التجنب، إستراتيجية التوفيق أو التسوية).

ويتكون نموذج رحيم لعملية إدارة الصراع التنظيمي من أربع مراحل على النحو التالي:

- ◀ التشخيص وذلك للتعرف على مشكلة الصراع ومعرفة حجم الصراع وتحديد شدته وأسبابه.

◀ التداخل من خلال إتباع أسلوبين:

✓ العمليات الإنسانية: مثل القيادة واتخاذ القرارات والاتصال الفعال والعمل على تغيير ثقافة المنظمة مع دعم أفراد المنظمة وتمكينهم من تعلم كيفية إدارة الصراع.

✓ البنية التقنية: وتعني ترتيب الأنشطة والفعاليات وتصنيف الوظائف وتحديث الآلات والوسائل والتعديل في بنية المنظمة وأتمتة الطرق والإجراءات لبلوغ الأهداف المنشودة.

◀ الصراع: وهي مرحلة مواجهة الصراع من خلال معرفة حجم الصراع وشدته للعمل على زيادة شدته واستثارته إذا كان أدنى من المستوى المرغوب فيه، أو التقليل منه في حالة ارتفاع حدته، وذلك للحفاظ على مستوى معتدل من الصراع في المنظمة.

◀ التعلم والفاعلية: ولن يكون إلا بقائد ذو عقلية متفتحة وقادر على التأثير في المرؤوسين وتشجيعهم على التعامل مع المشكلات بتفكير ناقد والابتعاد عن الحلول التقليدية. (قطيشات، ٢٠١٠، ص ص ٧٧ - ٧٨)

وعلى الرغم من الاختلافات الموجودة في أدبيات السلوك الإداري حول إستراتيجيات إدارة الصراع فإن هناك خمس إستراتيجيات شائعة للتعامل مع مواقف الصراع وإن اختلفت تسمياتها وهي التكامل (التعاون)، السيطرة (الإجبار)، التهدئة (الإرضاء)، التجنب، التسوية). ولكل إستراتيجية مميزاتا وعيوبها، والقائد الماهر هو من يستطيع الاستفادة من المميزات مع التقليل من العيوب قدر المستطاع، و الوعي بالأسلوب الأفضل لمواجهة الصراع وفقا للعوامل الموقفية المناسبة له. وتم استخدام نموذج رحيم في هذه الدراسة بسبب تطبيقه في البيئة العربية، كما أن استراتيجياته واضحة المفهوم دون إعادة تعريف أو تفسير.

#### • الدراسات السابقة :

##### • أولا: الدراسات العربية :

دراسة (أبو ناصر، ٢٠١٢) بعنوان "إدارة الصراع التنظيمي في جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع، وأسباب الصراعات التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق الاستبانة على عينة من (١٢٤) عضو هيئة تدريس، وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن أسلوب التسوية هو الأكثر استخداما بينما أسلوب إحالة الصراع لمستوى أعلى هو الأقل استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأن المتغيرات الشخصية هي من أهم أسباب الصراع التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل.

دراسة (دراركة، ٢٠١١) بعنوان "درجة ممارسة القادة التربويين لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة

اليرموك". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة القادة التربويين لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، ودرجة اختلاف وجهات النظر هذه باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة من (٢٥٠) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن مستوى ممارسة القادة التربويين لإستراتيجيات إدارة الصراع كان متوسطا، وكان أعلاها ممارسة إستراتيجية المشاركة، يليها الإجبار، ثم المواجهة، ثم التجنب وأخيرا التسوية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات القادة التربويين ككل تعزى لمتغير الجنس.

دراسة (محمود، ٢٠١١) بعنوان " إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقات بين إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبق استبانة على عينة تكونت من (٨٣) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: امتلاك رؤساء الأقسام لمصادر القوة الناعمة والصلبة بدرجة متوسطة كان أعلاها قوة المكافأة الشخصية وأدناها قوة القهر اللاشخصي، ووجود مستوى متوسط من الصراع التنظيمي بهذه الأقسام أعلاه الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين وأدناه الصراعات الشخصية، وأكثر أساليب إدارة الصراع أسلوب التكامل وأدناها أسلوب التجنب.

دراسة (الشدي، ٢٠٠٨) بعنوان "إدارة الصراع التنظيمي لدى القيادات النسائية في مؤسسات التعليم العالي بمدينة الرياض". هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب نشأة الصراع التنظيمي، وأنواع الصراعات التنظيمية، وأبرز إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر قياداتها النسائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) قائدة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: من أبرز الأسباب التنظيمية التي تؤدي إلى نشأة الصراع التنظيمي هي الانتكالية في انجاز بعض الأعمال بين الموظفات، و قلة استخدام نظام المكافآت والحوافز، أما أبرز الأسباب الشخصية فهي تعدد الأدوار وتعارضها، والتكتلات غير الرسمية بين الموظفات. وتمثلت أنواع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب مستوى التواجد: فرد مقابل فرد، فرد مقابل مجموعة، مجموعة مقابل مجموعة. وكان من أبرز الإستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا على حسب مدى استخدامها: إستراتيجية التعاون، إستراتيجية التهذئة، إستراتيجية

التسوية، إستراتيجية التجنب، إستراتيجية الإيجاب. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقا لمؤهلاتهم العلمية وسنوات الخبرة ونوع عملهم. دراسة (اللوحي، ٢٠٠٨م) بعنوان "الصراعات التنظيمية وانعكاساتها على الرضا الوظيفي: دراسة مقارنة لوجهات نظر العاملين في جامعتي الأزهر والإسلامية".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستويات الصراع التنظيمي، وأهم أنواعه، ومراحله، ومصادره، والاستراتيجيات المتبعة في التعامل معه، واستكشاف أثر بعض المتغيرات الشخصية على الصراعات التنظيمية داخل كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، والتعرف على أثر الصراعات التنظيمية على إحساس العاملين بالرضا فيهما. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق استبانة على عينة من (٢٨٠) موظفا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: مستويات الصراع التنظيمي داخل الجامعتين منخفضة، وأسباب الصراع التنظيمي هي أسباب ضعيفة، وكانت أهم مسبباتها محدودية الموارد، وعدم تحديد الصلاحيات والمسؤوليات، وتعارض الأهداف. كما اتضح أن استخدام الاستراتيجيات كان بنسبة متوسطة، وجاءت ترتيبها تنازليا كالتالي: استراتيجية التنازل، فالتعاون، ثم التسوية، فالتجنب، وأخيرا التنافس. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية بين الاستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراعات التنظيمية وبين الرضا الوظيفي، وعلاقة عكسية بين أسباب ومستويات الصراعات التنظيمية وبين الرضا الوظيفي.

دراسة (الإبراهيم، ٢٠٠٨م) بعنوان "أنماط إدارة الصراع في الجامعات الرسمية الأردنية: دراسة ميدانية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط الصراع التي يستخدمها القادة الأكاديميين من وجهة نظرهم في الجامعات الرسمية الأردنية، ومعرفة دور متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والجامعة في تصورات القادة لأنماط إدارة الصراع. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبق استبانة على عينة من (١٦٧) قائدا أكاديميا على ثلاث جامعات: جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن درجة ممارسة أساليب إدارة الصراع لدى القادة الأكاديميين جاءت متوسطة، وأن ترتيب استخدام هذه الأساليب جاء على النحو الآتي: التسوية، التنافس، المجاملة، التجنب، التعاون، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالي نمط التعاون والتجنب تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق على كل مجال من مجالات الأداة تعزى لمتغير الجامعة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ماعدا عند مجال نمط التنافس.

دراسة (كنعان، ٢٠٠٧م) بعنوان "درجة ممارسة القادة التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الأردنية الحكومية، ودرجة ممارسة القادة التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع، والتعرف على الفروق بين درجة ممارسة القادة لإستراتيجيات إدارة الصراع وبين (الرتبة، الخبرة، الكلية). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من (١٥٧) عميدا ورئيس قسم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن درجة ممارسة القادة التربويين لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الأردنية الحكومية كانت بدرجة متوسطة. وكانت أبرز الإستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع من قبل القادة التربويين مرتبة من الأكثر إلى الأقل إستراتيجية التعاون، إستراتيجيه حل المشكلات، إستراتيجية الحوار والتفاوض، إستراتيجية الحواجز، ثم إستراتيجية تدريب الحساسة. كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ممارسات أفراد العينة لإستراتيجيات إدارة الصراع الخمسة حسب متغيرات (الرتبة، الخبرة، الكلية).

دراسة (الوارقي، ٢٠٠٧) بعنوان "مدى تأثير عوامل الصراعات التنظيمية على أداء الجامعات اليمينية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية". هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل الصراعات التنظيمية المؤثرة على أداء الجامعات اليمينية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية، وإلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في عوامل الصراعات التنظيمية المؤثرة على أداء الجامعات اليمينية وفقا لمتغيرات: الجامعة، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الاختصاص الدراسي، طبيعة العمل). واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) قائدا جامعيًا. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تمثلت أقوى العوامل التنظيمية في الجوانب الاقتصادية والمالية والتدريبية والتأهيلية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والأمور الخدمية، وعدم رضا الموظف عن مرتبه الوظيفي والحوافز المادية والمعنوية، وانفراد القيادات العليا في اتخاذ القرارات، وتدني مستوى تشجيع الإبداع والابتكار، وقلة الخدمات اللازمة لتغطية احتياجات الموظف، وضعف العدالة في تقييم أداء العاملين، والوساطة والمحسوبية في التعيينات الأكاديمية والإدارية. في حين كان أقل عوامل الصراعات التنظيمية هي تفاوت أعمار العاملين في الجامعات بشكل كبير، وتصادم بعض متطلبات العمل مع القيم والتقاليد، وميول الموظف للممارسات العدوانية. ووجود فروق إحصائية تعزى للمتغيرات التالية: الجامعة، و سنوات الخبرة، وطبيعة العمل.

دراسة (المطيري، ٢٠٠٦م) بعنوان "علاقة الرضا الوظيفي بالصراع التنظيمي دراسة ميدانية على موظفي جامعة الملك سعود بالرياض". هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الرضا الوظيفي، والصراع التنظيمي، ومعرفة

الأسباب التي تؤدي إليهما، ومن ثم تحديد العلاقة بينهما. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) مفرده، وكانت أهم النتائج مايلي: موافقة أفراد العينة على أن عامل تفاوت الأعمار، والمؤهلات العلمية والعملية من أسباب الصراع التنظيمي عند الموظفين في الجامعة، كما بينت أن الترقية تشكل احد أسباب الصراع التنظيمي بين الموظفين في الجامعة، وأنه لا يوجد علاقة ارتباط بين كل من مستوى الرضا الوظيفي وبين الصراع التنظيمي والخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد العينة. ووضحت أن متوسط مستوى الصراع التنظيمي من وجهة نظر الإناث أعلى وبشكل جوهري من متوسط مستوى الصراع التنظيمي من وجهة نظر الذكور. دراسة (صادق، ٢٠٠٠) بعنوان " إدارة نزاعات العمل بين أعضاء هيئة التدريس "دراسة تحليلية مقارنة بين جامعتي قطر والإمارات العربية المتحدة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب نزاعات العمل وإدارتها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من عدد من رؤساء أقسام وعمداء ووكلاء خمس كليات في جامعتي قطر والإمارات العربية المتحدة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن النزاعات الفردية هي الأكثر انتشارا بسبب تضارب الشخصيات. ومن أفضل الطرق المستخدمة لحلها هو الأسلوب الودي، ولتفاديها لا بد من وضوح الواجبات، والحقوق، ومواصفات العمل. كما أن معظم نزاعات العمل في الجامعات بسيطة ولا تشكل نسبة تذكر من وقت العمل اليومي، وأن من أهم الآثار السلبية المترتبة على النزاع هو عدم التعاون.

• **ثانيا: الدراسات الأجنبية :**

دراسة دن، و خان، وبيبي (Din, Khan & Bibi, 2012) بعنوان "استراتيجيات إدارة الصراع: دراسة لمؤسسات التعليم العالي في خيبر باختونخوا - باكستان". هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات إدارة الصراع التي يستعين بها أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي داخل خيبر باختونخوا بباكستان. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وطبقا استبانة على عينة من (٢٠٢٥) معلم ومعلمة و (٣٥٠) من الإداريين في التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين استراتيجيات إدارة الصراع والنتائج السلبية، وكانت استراتيجيات التجنب والسيطرة هي الاستراتيجيات الأكثر بغضا من قبل أعضاء هيئة التدريس والتي نتجت عنها عواقب سلبية. كما ان إستراتيجية التجنب أكثر خطورة من إستراتيجية السيطرة لعواقبها السلبية. كما أن للاختلافات الديموغرافية تأثير على استراتيجيات إدارة الصراع ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات السيطرة والإرضاء بين الذكور والإناث، وكان لأعمار المشاركين تأثيرا كبيرا على إستراتيجية التسوية.

دراسة جيمين وراماني (Zhimin & Ramani, 2012) بعنوان "آليات حل النزاع في مؤسسات التعليم العالي: حالة من الجامعات العامة في كينيا". هدفت الدراسة استعراض ومقارنة آليات حل النزاعات الموجودة في الجامعات الحكومية الكينية، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة تتكون من ١٠ من المدرء؛ و٣ من أعضاء هيئة التدريس؛ و٣٠ موظفا إداريا؛ و٣٠ طالبا من كل جامعة من جامعات العينة. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الصراعات تحدث بين الطلاب والإدارة، ومن النادر حدوث صراع بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة. وتنشأ الصراعات بين الإدارة والموظفين غير الأكاديميين بسبب النزاعات حول الأجور، وشروط الخدمة وإجراءات الترقية، وتجاهل الآخرين، وحالات الخداع، والاتصال غير الفعال. واتفق غالبية المشاركين على أن الصراع ليس هو المشكلة، ولكنه يصبح مشكلة عندما يتم إدارته بشكل سيئ. وأفاد نصف أعضاء هيئة التدريس من العينة بأنه يتم حل النزاعات من خلال مواءمة شروط وظروف العمل لجميع الجامعات، وتشكيل نقابات الموظفين، وفتح منتديات النقاش، والإنصاف القانوني، والإجراءات التأديبية.

دراسة ما، ويانغ، واريكاس، وتاباك (Ma, Liangb, Erkusc, & Tabak, 2012) بعنوان "تأثير القيم الموجهة للمجموعة على اختيار أساليب إدارة الصراع والنتائج: دراسة تجريبية في تركيا". هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم الموجهة للمجموعة، وتأثيرها على اختيار أساليب إدارة الصراع و على نواتج حل النزاعات في تركيا. وتم استخدام المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة من ٣١٥ من الموظفين الإداريين من مختلف المؤسسات العامة والخاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن القيم الفردية تؤثر على طريقة تعامل الأفراد مع الصراع، وأن الشعب التركي يميل إلى استخدام المزيد من أنماط الإدارة المباشرة للصراع مثل أساليب التكامل والسيطرة والمساومة، بينما أقل الأنماط هي الإرضاء أو التجنب.

دراسة مختار (Mukhtar, 2010) بعنوان "محددات صراع التعليم العالي المتصور: دليل عملي من الموظفين من الجامعات الحكومية الباكستانية". هدفت الدراسة إلى اختبار بعض الافتراضات الأساسية لمحددات الصراعات التنظيمية في سياق التعليم العالي بين الجامعات الحكومية في باكستان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من (٣٧١) موظفا. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات كبيرة بين مركزية السلطة، والمنافسة، ونقص الموارد، والقيادة، والصراع التنظيمي. وللحد من الصراعات لأبد من الحد من ممارسات الإدارة التقليدية وخاصة مركزية السلطة، وتنفيذ ممارسات الإدارة الحديثة بواسطة تعزيز اللامركزية، وتشجيع الموظفين على المشاركة في صنع القرار، بجانب توفير الموارد الكافية الأخرى، وتوفير الاتصالات المناسبة لجمع المعلومات التنظيمية، والحد من التنافس على الموارد.

دراسة ليوا، وناتا، وسبيكتور، ولي (Liua, Nauta, Spector & Li, 2008) بعنوان "الصراعات المباشرة وغير المباشرة في العمل في الصين والولايات المتحدة: مقارنة بين الثقافات". سعت الدراسة إلى تحديد الصراعات المباشرة وغير المباشرة في مكان العمل في كل من الولايات المتحدة والصين. وتوصلت الدراسة إلى أن الصراع بين الأشخاص هو عامل مهم في صحة الموظفين العقلية والجسدية، ولا بد من تحديد الصراعات المباشرة وغير المباشرة، فتقييم الصراع المباشر فقط لا يوفر صورة كاملة عن السلوكيات التي تحدث بين الأفراد في أي مكان عمل، فقد تؤثر الصراعات المباشرة وغير المباشرة على صحة الموظفين العقلية والبدنية. ووجدوا أن الصراعات المباشرة هي أقل ضرراً وخطورة عند الموظفين الصينيين من تلك التي في الولايات المتحدة، وكانت الصراعات غير المباشرة أكثر ارتباطاً بالأعراض الجسدية للمشاركين الصينيين من المشاركين من الولايات المتحدة.

دراسة هاريس (Harris, 2008) بعنوان "بناء القدرات وحل النزاعات والوساطة في الجامعات في جنوب أفريقيا". سعت الدراسة إلى تقدير تكاليف الصراعات التقليدية، وإجراء تقييم للتكاليف والفوائد من إنشاء حل النزاعات وخدمة الوساطة في جامعة نموذجية في جنوب أفريقيا. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع تكاليف الصراعات التقليدية إلى تكاليف مباشرة أو اقتصادية مثل: تكلفة الوقت المستخدم في التعامل مع الصراعات والذي يجب أن يستثمر في أعمال أخرى، وتكاليف غير مباشرة أو إنتاجية بسبب المرض أو الاكتئاب أو التغيب عن العمل أو الاستقالة، أو تكاليف مالية مثل: تكاليف توظيف المحكمين أو المحامين الخارجيين. كما أكدت على ضرورة إنشاء حل النزاعات وخدمة الوساطة والتي تعمل على تدريب وتمكين الموظفين للتعامل مع النزاعات بسرعة وفعاليتها، وعلى ضرورة توظيف المهارات التي اكتسبها الموظفين في إدارة النزاعات في بيوتهم، ومجتمعاتهم، ونشر ثقافة حل النزاعات في مؤسسات أخرى.

دراسة ستانلي والكيرت (Stanley & Algert, 2007) بعنوان "دراسة استطلاعية لأنماط إدارة الصراع من رؤساء الأقسام في إعداد بحوث الجامعة". هدفت الدراسة إلى البحث النوعي في أساليب إدارة الصراع لعينة من ٢٠ رئيس قسم من تخصصات وخبرات مختلفة في جامعة بحثية في الجنوب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بعقد مقابلات عينة الدراسة. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: عشرة من رؤساء الأقسام يعتقدون أنهم يديرون الصراعات بشكل عادل، وتطورت أساليبهم في إدارة الصراع من خلال التجربة والخطأ. وأن رؤساء الأقسام لا يتدخلون رسمياً في إطار الصراع، ولم يحصلوا على تدريب أو تطوير مهني لتنظيم استراتيجيات إدارة الصراع، وبالتالي فإنهم بحاجة إلى المزيد من فرص التطوير المهني لمناقشة وتنفيذ أفضل الممارسات في إدارة الصراع على مستوى الكلية والجامعي.

دراسة أستور (Astor, 2005) بعنوان "تحسين تسوية المنازعات في جامعات أستراليا: خيارات للمستقبل". هدفت الدراسة إلى تقديم ثلاث حالات لثلاث

جامعات استرالية لمعرفة النزاعات وكيفية تسويتها في الجامعات الأسترالية، و فحص أثر تغيير تمويل التعليم العالي والسياسة على النزاعات في الجامعات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تحسن التعامل مع النزاع في الجامعات بسبب وجود إدارة للمظالم والذي يعتبر جزءاً من الحل، وتوفير موارد مستقلة ومتخصصة للتعامل مع الشكاوي، وأن أفضل خطوه للجامعات لتحسين أساليب التعامل مع النزاعات الداخلية هي زيادة استخدامهم لأساليب التيسير في التعامل، وإيجاد مصادر لتحسين إدارة الصراع المؤسسية، ووجود قيادة حكيمة تحسن التعامل مع النزاع.

دراسة دي، وهنكن، وهولمان (Dee, Henkin, & Holman, 2004) بعنوان "تسوية الخلافات: استراتيجيات إدارة الصراع لرؤساء الجامعات والكليات الكاثوليكية". سعت الدراسة إلى التعرف على سلوكيات إدارة الصراع لرؤساء الجامعات والكليات الكاثوليكية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ٤٠٪ منهم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود أربعة استراتيجيات لإدارة الصراع مع أعضاء هيئة التدريس والأمناء هي (التجنب، التمهيد، حل الوسط، التعاون)، ويندر استخدام إستراتيجية البيروقراطية مع أعضاء هيئة التدريس، بينما استخدمت إستراتيجية الحزم مع الأمناء. وكانت إستراتيجية التعاون الأكثر استخداماً للتعامل مع كل من أعضاء هيئة التدريس والأمناء. ولوحظ بعض الاختلافات في استراتيجيات إدارة الصراع تعزى للجنس، والحالة الدينية، وسنوات الخبرة، وحجم المؤسسات.

#### • التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة اهتمامها بدراسة موضوع الصراع التنظيمي، واستراتيجيات إدارته في الجامعات على اختلاف بيئة التطبيق بين محلية وعربية وأجنبية. واتفقت في مجملها على حتمية وجود الصراع، وأهمية اختيار الأساليب والإستراتيجيات المناسبة لإدارته لما له من تأثير على أداء الجامعات. وقد تباينت في المواضيع التي تناولتها عن الصراع التنظيمي فمنها ما اقتصر على إستراتيجيات إدارة الصراع فقط، وبعضها على مسببات الصراع التنظيمي، والبعض الآخر جمع ما بين الأسباب والإستراتيجيات والأنواع. كما ربطت بعض الدراسات موضوع الصراع التنظيمي ببعض المتغيرات مثل متغير الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، والمؤهلات العلمية وغيرها.

واتفقت أغلب الدراسات على استخدام المنهج الوصفي بأنواعه التحليلي والمسحي خاصة لتحقيق أهداف الدراسة مثل دراسة المطيري (٢٠٠٦) وصادق (٢٠٠٠) ودي وآخرون (Dee, et al., 2004)، والاستبانة والمقابلة لجمع بيانات الدراسة حيث تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس وأحياناً على

القادة الأكاديميين والإداريين. أما استراتيجيات إدارة الصراع فقد اختلفت فيما بين الدراسات، وهذا وارد نظرا لاختلاف النماذج المستخدمة في إدارة الصراع كما مر سابقا ولكن أكثرها استخداما هي: التكامل أو التعاون، والسيطرة أو الإيجار، والتهدة أو الإرضاء، والتجنب، والتسوية وهي الاستراتيجيات الخمسة التي تم استخدامها في هذه الدراسة.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للبحث الحالي، وفي منهجية الدراسة، وتصميم أداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية لتحليلها، ومقارنة النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات بنتائج هذه الدراسة لدعم نتائج البحث.

وتفردت هذه الدراسة بمحاولتها للتعرف على أسباب، وأنواع، واستراتيجيات إدارة الصراع بتطبيقها على إحدى الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية والتي قد يكون للصراعات التنظيمية فيها مسببات تختلف عن غيرها من الجامعات، كما أنها طبقت على بيئة نسائية بحثه والتي أثبتت الدراسات تزايد الصراعات فيها مما يستدعي تقديم توصيات خاصة بها.

#### • منهجية الدراسة وإجراءاتها :

##### • منهج الدراسة :

في ضوء طبيعة الدراسة وسعيا لتحقيق أهدافها في التعرف على أسباب، وأنواع الصراع التنظيمي، والاستراتيجيات المتبعة من قبل وكليات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي بين منسوباتها في جامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كينيا أو كميًا، ويحدد درجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وآخرون، ٢٠١١، ص١٧٦). وقد تم تطبيق الاستبانة لجمع بيانات الدراسة.

##### • مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد مجتمعها وهم جميع عضوات هيئة التدريس النساء في كليات جامعة تبوك والمتواجدة في مدينة تبوك دون محافظات وعددهن ١٩٤ عضو هيئة تدريس شملتهن الدراسة جميعا نظرا لقلّة عددهن. وتم توزيع الاستبانة عليهن، وكان العائد ١٢٧ استبانة أي ما نسبته ٦٥ ٪. وكانت جميعها صالحة للتحليل وتم إدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا بالحاسب الآلي، ثم تحليلها واستخراج النتائج.

##### • خصائص أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات التالية لأفرادها: الرتبة العلمية لعضوات هيئة التدريس، وسنوات الخبرة، ومسمى الكلية. ويوضح الجدول (١) عدد أفراد الدراسة وفقا لهذه المتغيرات.

جدول رقم (١): توزيع أفراد الدراسة وفق متغيرات الدراسة ن = ١٢٧

النسبة	التكرار	الرتبة العلمية			
٣.١%	٤	أستاذ			
١٠.٢%	١٣	أستاذ مشارك			
٨٦.٦%	١١٠	أستاذ مساعد			
١٠٠%	١٢٧	المجموع			
النسبة	التكرار	سنوات الخبرة			
٢٨.٣%	٣٦	أقل من ٥ سنوات			
٤٠.٢%	٥١	من ٥ - ١٠ سنوات			
٣١.٥%	٤٠	أكثر من ١٠ سنوات			
١٠٠%	١٢٧	المجموع			
النسبة	التكرار	الكلية	النسبة	التكرار	الكلية
٤.٧%	٦	كلية العلوم الطبية التطبيقية	٣٢.٣%	٤١	كلية التربية والآداب
١٨.١%	٢٣	كلية الطب	٩.٤%	١٢	كلية الاقتصاد المنزلي
٦.٣%	٨	كلية المجتمع	١٥%	١٩	كلية العلوم
١١.٨%	١٥	كلية إدارة الأعمال	٢.٤%	٣	كلية الحاسب وتقنية المعلومات
١٠٠%	١٢٧				المجموع

يبين الجدول رقم (١) أن ما نسبته ٨٧% من إجمالي أفراد الدراسة رتبتهن العلمية أستاذ مساعد وهم أعلى نسبة في الدراسة، وقد يكون سبب ذلك حداثة الجامعة. كما أن ٤٠% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهن من ٥ - ١٠ سنوات وهم أعلى نسبة في الدراسة، بينما ٣٢% منهن خبرتهن تجاوزت عشر سنوات. وأن ٣٢% منهن من كلية التربية والآداب وهم أعلى نسبة في الدراسة لاحتواء هاتان الكليتان على ثمانية أقسام أكاديمية، وأقلهما نسبة هن عضوات هيئة التدريس في كلية الحاسب وتقنية المعلومات حيث بلغت النسبة ٢%.

#### • أداة الدراسة :

تم تصميم استبانة لجمع بيانات الدراسة وتطبيقها على أفراد الدراسة فهي الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تكونت من قسمين رئيسيين: الأول شمل البيانات الأولية للمستجيبات وهي الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، ومسمى الكلية. أما القسم الثاني فتناول محاور الإستبانة وهي أسباب الصراع التنظيمي وشمل (٢٠) عبارة، وأنواع الصراع التنظيمي وشمل (١٤) عبارة، واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وشمل (٢٠) عبارة.

وإستخدام المقياس الخماسي التالي لقياس استجابات أفراد الدراسة: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. أما معيار الحكم على درجة الموافقة فكان حسب مدى المتوسطات الحسابية، وذلك باستخدام معادلة الوزن النسبي الفارق لتحليل استجابات أفراد الدراسة لتحديد مدى الاتفاق نحو عبارات الاستبانة، وذلك وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (٥ - ١) \div ٥ =$$

٠.٨٠

فالمقياس (دائماً) يضم المتوسطات بين ٤.٢١ - ٥.٠٠، و(غالباً) من ٣.٤١ - ٤.٢٠، و(أحياناً) من ٢.٦١ - ٣.٤٠، أما (نادراً) من ١.٨١ - ٢.٦٠، في حين (أبداً) من ١.٠ - ١.٨٠.

• **صدق أداة الدراسة :**

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

• **الصدق الظاهري للأداة (صدق الحكمين):**

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية مثل جامعة الملك سعود، وجامعة تبوك، وجامعة الملك عبد العزيز والبالغ عددهم ١٠ محكمين، وفي ضوء آرائهم تم إجراء التعديلات المناسبة من إضافة وحذف وتعديل لبعض العبارات.

• **الاتساق الداخلي للأداة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للإستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول (٢):

جدول رقم (٢): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور = ١٢٧

محور أسباب الصراع التنظيمي							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0,375	٦	0,706	١١	0,754	١٦	0,596
٢	0,475	٧	0,766	١٢	0,655	١٧	0,718
٣	0,430	٨	0,754	١٣	0,648	١٨	0,563
٤	0,760	٩	0,723	١٤	0,677	١٩	0,662
٥	0,689	١٠	0,582	١٥	0,599	٢٠	0,713
محور أنواع الصراع التنظيمي							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0,735	٦	0,849	١١	0,902	معامل الارتباط	
٢	0,822	٧	0,886	١٢	0,825	معامل الارتباط	
٣	0,842	٨	0,836	١٣	0,909	معامل الارتباط	
٤	0,785	٩	0,891	١٤	0,795	معامل الارتباط	
٥	0,830	١٠	0,875			معامل الارتباط	
محور استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0,787	٥	0,514	٩	0,770	١٣	0,731
٢	0,851	٦	0,802	١٠	0,854	١٤	0,921
٣	0,760	٧	0,787	١١	0,570	١٥	0,883
٤	0,819	٨	0,712	١٢	0,610	١٦	0,579

❖ عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

عند مستوى (٠.٠١) فأقل لجميع محاور الدراسة، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات كل محور وجميع العبارات التي يتضمنها المحور، مما يؤكد على أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق وأنها صالحة لقياس ما أعدت لقياسه.

#### • ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام (معامل ألفا كرونباخ)، ويوضح جدول (٣) النتائج:

جدول رقم (٣): قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة حسب معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: أسباب الصراع التنظيمي	٢٠	٠.٨٧٦
المحور الثاني: أنواع الصراع التنظيمي	١٤	٠.٩٤٩
المحور الثالث: استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي	٢٠	٠.٧٤٦
معامل الثبات الكلي لجميع محاور الاستبانة	٥٤	٠.٨٨٨

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الثلاثة قيم مرتفعة، وكذلك معامل الثبات الكلي مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

#### • عرض نتائج الدراسة وتفسيرها :

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة وتفسيرها مرتبة حسب تسلسل أسئلة الدراسة على النحو التالي:  
السؤال الأول: ما أسباب الصراع التنظيمي في الأقسام الأكاديمية النسائية بجامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بها؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للاستجابات على محور أسباب الصراع والتي قسمت إلى أسباب تنظيمية وشخصية، وجاءت النتائج كالتالي .

اتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي العام لأسباب الصراع في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (٣.٠٥٥)، مما يدل على أن موافقة أفراد الدراسة بشكل عام كانت بدرجة (أحياناً)، أي أن الصراع وأسبابه موجود بدرجة متوسطة وهذا جيد لأن الصراع الزائد والقليل غير محبذ به في المنظمات حسب ما أشارت له الأدبيات السابقة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (اللوحي، ٢٠٠٨م) والتي أظهرت أن الصراع وأسبابه موجود بدرجة ضعيفة في جامعتي الأزهر والجامعة الإسلامية وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة هاتين الجامعتين.

وكانت الأسباب التنظيمية أكثر مسببا للصراع من الأسباب الشخصية، وقد يعزى ذلك لكونها جامعة ناشئة تسعى إلى أن تكمل منظومتها الإدارية

والأكاديمية بمعايير عالية وبوقت قياسي تجعلها في ميدان المنافسة بين الجامعات العريقة في المملكة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو ناصر، ٢٠١٢م) في أن الأسباب الشخصية هي أهم مسببات الصراع التنظيمي، وكذلك دراسة ما وآخرون (Ma, et al., 2012) في أن القيم الفردية لها تأثير كبير على أسباب واستراتيجيات إدارة الصراع.

وكانت أعلى الأسباب التنظيمية للصراع هي: التنافس على الموارد المادية والبشرية، ثم قلة استخدام نظام المكافآت والحوافز، وقد تعزى هذه النتيجة إلى محدودية ميزانية الجامعة ونصابها من الموارد المادية والبشرية لكونها جامعة ناشئة وبالتالي قلة استخدام نظام المكافآت والحوافز، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اللوح (٢٠٠٨م) في أن أهم مسببات الصراع التنظيمي يكمن في محدودية الموارد، ودراسة مختار (Mukhtar, 2010) بأن هناك علاقة وثيقة بين نقص الموارد والصراع، ومع دراسة الشدي (٢٠٠٨م) في أن قلة استخدام نظام المكافآت والحوافز من الأسباب التنظيمية للصراع.

أما أقل أسباب الصراع حدوثاً هو "عدم وجود قدر كاف من حرية الرأي والتعبير في القسم" وقد تعزى هذه النتيجة إلى الطريقة التي تتبع عند اتخاذ القرارات في الأقسام والكليات في الجامعات السعودية، وهي طريقة التصويت لبعض القرارات والتي تتيح حرية الرأي والتعبير لكل عضو هيئة تدريس وذلك حسب اللوائح التنظيمية للتعليم العالي.

أما فيما يتعلق بالأسباب الشخصية للصراع، فقد كان أعلاها "تفاوت الإدراك بين أعضاء هيئة التدريس في فهم موضوع معين" ثم "تعدد الأدوار والمهام" وقد تعزى هذه النتيجة إلى التنوع بين أعضاء هيئة التدريس واختلاف جنسياتهم، ولغاتهم، وخلفيتهم الثقافية، وأيضاً كونهم نساء تتعدد أدوارهن ما بين الجامعة، والأسرة، والمسؤوليات الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشدي (٢٠٠٨) في التأثير الكبير لتعدد الأدوار وتعارضها على حدوث الصراع. بينما حصلت عبارتان على أدنى متوسطات حسابية وهما: "تفاوت الرتب الوظيفية بين أعضاء هيئة التدريس" و"تعدد التجمعات (التكتلات) غير الرسمية في القسم" أي أن الدرجات العلمية والوظيفية لا تعتبر من الأسباب الرئيسة في حدوث الصراعات، وهذا فعلاً ما ظهر في نتائج هذه الدراسة - كما سيأتي لاحقاً - من عدم وجود تأثير على استجابات العضوات تعزى لاختلاف الرتبة العلمية. وكذلك تعدد التجمعات غير الرسمية كان تأثيرها نادراً على حدوث الصراع، وقد يعود ذلك إلى نضج أعضاء هيئة التدريس، وأن معايير الترقيات واضحة تعود للمجهود البحثي للعضو. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشدي (٢٠٠٨) في أن التجمعات غير الرسمية لها تأثير واضح على حدوث الصراع.

جدول (٤) : استجابات أفراد الدراسة حول أسباب الصراع التنظيمي في جامعة تبوك من وجهة نظر  
عضوات هيئة التدريس ن = ١٢٧

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار		العبارة	رقم العبارة
			دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	%	%		
أولا: الأسباب التنظيمية											
١	1.117	3.56	28	45	29	20	5	ك	التنافس على الموارد المادية والبشرية	٢	
			22.0	35.4	22.8	15.7	3.9	%			
٢	1.140	3.50	31	32	39	20	5	ك	قله استخدام نظام المكافآت والحوافز	١٠	
			24.4	25.2	30.7	15.7	3.9	%			
٣	1.121	3.39	22	43	30	27	5	ك	تنوع الأهداف التي يسعى القسم إلى تحقيقها	١	
			17.3	33.9	23.6	21.3	3.9	%			
٤	1.111	3.37	22	36	44	17	8	ك	عدم واقعية نظام تقييم الأداء	٧	
			17.3	28.3	34.6	13.4	6.3	%			
٥	1.051	3.35	20	35	47	20	5	ك	ندرة الأدوات التنظيمية المرشدة للأقسام والكلليات	٥	
			15.7	27.6	37.0	15.7	3.9	%			
٦	1.152	3.28	20	35	43	18	11	ك	محدودية فعالية أجهزة الاتصال	٦	
			15.7	27.6	33.9	14.2	8.7	%			
٧	1.032	3.15	10	41	41	28	7	ك	التغيير الإداري المستمر في المناصب والأعمال	٣	
			7.9	32.3	32.3	22.0	5.5	%			
٨	1.439	3.02	26	20	46	10	25	ك	استخدام النمط التسلسلي في إدارة القسم	٤	
			20.5	15.7	36.2	7.9	19.7	%			
٩	1.134	3.02	10	36	43	22	16	ك	عدم العدالة في توزيع الأعمال بين أعضاء هيئة التدريس	٨	
			7.9	28.3	33.9	17.3	12.6	%			
١٠	1.093	2.89	7	33	41	31	15	ك	الانتكاليه في إنجاز بعض الأعمال بين أعضاء هيئة التدريس	٩	
			5.5	26.0	32.3	24.4	11.8	%			
١١	1.211	2.80	11	28	33	34	21	ك	عدم وجود قدر كاف من حرية الرأي والتعبير في القسم	١١	
			8.7	22.0	26.0	26.8	16.5	%			
			المتوسط العام للأسباب التنظيمية								
			٠.٧٢٦		٣.٢١						
ثانيا: الأسباب الشخصية:											
١	2.856	3.48	17	34	48	19	9	ك	تفاوت الإدراك بين أعضاء هيئة التدريس في فهم موضوع معين	٤	
			13.4	26.8	37.8	15.0	7.1	%			
٢	1.099	3.15	10	44	41	19	13	ك	تعدد الأدوار والمهام	٨	
			7.9	34.6	32.3	15.0	10.2	%			
٣	1.076	3.13	13	33	48	23	10	ك	الاختلاف في الأهداف والمصالح بين أعضاء هيئة التدريس	٩	
			10.2	26.0	37.8	18.1	7.9	%			
٤	1.061	3.02	9	34	45	28	11	ك	الاختلاف حول الإجراء المناسب لأداء مهمة معينة	٦	
			7.1	26.8	35.4	22.0	8.7	%			
٥	1.318	2.84	17	21	43	17	29	ك	اختلاف الجسديات في القسم	٥	
			13.4	16.5	33.9	13.4	22.8	%			
٦	1.101	2.82	12	17	48	36	14	ك	تفاوت الأعمار بين أعضاء هيئة التدريس	٣	
			9.4	13.4	37.8	28.3	11.0	%			
٧	1.214	2.78	7	35	34	25	26	ك	ضعف العلاقات الإنسانية في القسم	١	
			5.5	27.6	26.8	19.7	20.5	%			
٨	1.090	2.54	5	16	49	29	28	ك	تفاوت الرتب الوظيفية بين أعضاء هيئة التدريس	٢	
			3.9	12.6	38.6	22.8	22.0	%			
٩	1.176	2.39	7	18	26	43	33	ك	تعدد التجمعات (التكتلات) غير الرسمية في القسم	٧	
			5.5	14.2	20.5	33.9	26.0	%			
			المتوسط العام للأسباب الشخصية								
			٠.٨٥٨		٢.٩٠						
			المتوسط العام للمحور								
			٣.٠٥٥								

## السؤال الثاني: ما أنواع الصراع التنظيمي في الأقسام الأكاديمية النسائية بجامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بها؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كالتالي .

تبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي العام لأنواع الصراع التنظيمي في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (٢٠١٣)، وهي بدرجة (نادرا)، حيث كان الصراع بين فرد وآخر أكثر أنواع الصراع التنظيمي حدوثا، يليه الصراع بين فرد ومجموعة وبين مجموعة ومجموعة أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشدي، ٢٠٠٨م)، في أن أنواع الصراع التنظيمي مرتبة تنازليا حسب مستوى التواجد (فرد مقابل فرد، فرد مقابل مجموعة، مجموعة مقابل مجموعة). وهذه نتيجة حتمية لظهور الصراعات غالبا بين الأفراد أكثر من ظهورها بين جماعة وأخرى خاصة في المجال الأكاديمي، ويؤيد ذلك نتائج دراسة صادق (٢٠٠٠) في أن أكثر النزاعات حدوثا هي التي بين الأفراد. أما نوع هذا الصراع فهو الصراع بين وكالة القسم وعضو هيئة التدريس، في حين كان أقلها الصراع بين وكالة القسم وإحدى الإداريات. وقد يكون السبب في ذلك لتقارب الدرجة العلمية، وتقارب السن، وتشابه المهام بين وكالة القسم وعضو هيئة التدريس خلاف لما هو عليه بين الوكالة والإداريات.

أما أكثر أنواع الصراع التنظيمي ظهورا في الأقسام بين فرد ومجموعة هو الصراع بين وكالة القسم ومجموعة من عضوات هيئة التدريس، وهذا طبيعي لظهور التحيزات عادة في مجال العمل، ولأنهن أكثر تعاملًا مع بعضهن. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمود، ٢٠١١م) في وجود الصراع بين رئيس القسم وأعضاؤه، بينما تختلف مع دراسة (Zhimin & Ramani, 2012) والتي تشير إلى أنه من النادر حدوث صراع بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة. وعلى الصعيد الآخر، كان أقل أنواع الصراع ظهورا بين فرد ومجموعة هو الصراع بين عضو هيئة تدريس مقابل مجموعة من الموظفات الإداريات، وهذا متوقع لأنه قلما يتعامل عضو هيئة التدريس مع الهيئة الإدارية بالقسم، كما أن العلاقة بينهما قد تتسم بالاحترام نتيجة لفارق السن، والدرجة العلمية والوظيفية.

أما بالنسبة للصراع بين مجموعة ومجموعة أخرى، فقد كان أكثر أنواع الصراع التنظيمي ظهورا في الأقسام من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس هو الصراع بين مجموعة من الموظفات الإداريات مع مجموعة أخرى من الموظفات الإداريات، وقد يعزى ذلك لوجودهم في مكان واحد ولفترة طويلة خلال الدوام، والتقارب بينهم في العمر والمؤهلات، والتنافس على التميز، في حين كان أقل

الأنواع ظهروا في هذا النوع من الصراع هو الصراع بين مجموعة من الموظفين الإداريات مع مجموعة من عضوات هيئة التدريس، وقد يعزى ذلك لعدم لقائهن ببعض بصورة مباشرة، وفارق السن، والدرجة العلمية والوظيفية كما مر سابقا .

جدول رقم (٥) : استجابات أفراد الدراسة حول أنواع الصراع التنظيمي في جامعة تبوك من وجهة نظر

عضوات هيئة التدريس ن = ١٢٧

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الرتبة
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
الصراع بين فرد وآخر									
١	يظهر صراع بين وكالة القسم وعضو هيئة التدريس.	ك	45	30	43	7	2	2.14	1.021
		%	35.4	23.6	33.9	5.5	1.6		
٣	يحدث الصراع بين عضو هيئة تدريس مقابل أخرى.	ك	20	36	40	26	5	2.69	1.089
		%	15.7	28.3	31.5	20.5	3.9		
٥	يكون الصراع بين موظفة إدارية مقابل أخرى.	ك	30	30	48	12	7	2.50	1.119
		%	23.6	23.6	37.8	9.4	5.5		
٤	يظهر الصراع بين موظفة إدارية مقابل عضو هيئة تدريس.	ك	34	45	33	13	2	2.24	1.014
		%	26.8	35.4	26.0	10.2	1.6		
٢	يظهر صراع بين وكالة القسم وحدى الإداريات.	ك	55	40	26	6	-	1.87	.903
		%	43.3	31.5	20.5	4.7	-		
			المتوسط العام					.٨٢٧	٢.٢٩
الصراع بين فرد ومجموعة									
١	يظهر صراع بين وكالة القسم مقابل مجموعة من عضوات هيئة التدريس.	ك	48	39	28	8	4	2.06	1.067
		%	37.8	30.7	22.0	6.3	3.1		
٧	يحدث الصراع بين وكالة القسم مقابل مجموعة من الموظفين الإداريات.	ك	47	53	21	6	-	2.45	1.074
		%	37.0	41.7	16.5	4.7	-		
٩	يكون الصراع بين عضو هيئة تدريس مقابل مجموعة من عضوات هيئة التدريس.	ك	26	43	39	13	6	2.11	.928
		%	20.5	33.9	30.7	10.2	4.7		
١٠	يظهر الصراع بين موظفة إدارية مقابل مجموعة من عضوات هيئة التدريس.	ك	49	51	20	5	2	1.90	.916
		%	38.6	40.2	15.7	3.9	1.6		
٨	يحدث الصراع بين موظفة إدارية مقابل مجموعة من الموظفين الإداريات.	ك	40	40	41	5	1	1.89	.847
		%	31.5	31.5	32.3	3.9	.8		
١١	يحصل الصراع بين عضو هيئة تدريس مقابل مجموعة من الموظفين الإداريات.	ك	50	48	22	7	-	1.89	.884
		%	39.4	37.8	17.3	5.5	-		
			المتوسط العام					.٨٣٢	٢.٠٥
الصراع بين مجموعة ومجموعة أخرى									
١٢	يحدث الصراع بين مجموعة من الموظفين الإداريات مقابل مجموعة أخرى من الموظفين الإداريات.	ك	36	43	41	6	1	2.16	.921
		%	28.3	33.9	32.3	4.7	.8		
١٣	يظهر الصراع بين مجموعة من عضوات هيئة تدريس مقابل مجموعة أخرى من عضوات هيئة التدريس.	ك	35	52	34	3	3	2.11	.919
		%	27.6	40.9	26.8	2.4	2.4		
١٤	يحصل الصراع بين مجموعة من الموظفين الإداريات مقابل مجموعة من عضوات هيئة التدريس.	ك	48	53	19	7	0	1.88	.860
		%	37.8	41.7	15.0	5.5	0		
			المتوسط العام					.٧٦٠	٢.٠٥
			المتوسط العام للمحور					٢.١٣	

### السؤال الثالث: ما الاستراتيجيات المتبعة من قبل وكيلات الأقسام الأكاديمية في إدارة الصراع التنظيمي في أقسامهن من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بها؟

للتعرف على إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لوكيلات الأقسام من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية للعبارات، وجاءت النتائج كالتالي .

تبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في جامعة تبوك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بلغ (٣.٢٣٦)، مما يعني أن مستوى ممارسة الوكيلات لاستراتيجيات ادارة الصراع متوسطة، في حين تتفاوت درجة استخدام كل استراتيجية على حده، وقد يعزى تعدد استخدام الاستراتيجيات إلى أنه لا يوجد إستراتيجية وحيدة تصلح لكل مواقف الصراع فلكل موقف صراعي إستراتيجية أفضل للتعامل معه وفقا لهذا الموقف .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (دراركة، ٢٠١١م؛ اللوح، ٢٠٠٨م؛ الإبراهيم، ٢٠٠٨م؛ كنعان، ٢٠٠٧م) على درجة متوسطة لممارسة استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي. وكان ترتيب درجة ممارسة استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي حسب أعلى متوسط أي أعلى ممارسة كالتالي: إستراتيجية التكامل بدرجة (غالبا)، فاستراتيجية التسوية بدرجة (غالبا)، ثم استراتيجية الإرضاء بدرجة (أحيانا)، يليها السيطرة بدرجة (أحيانا)، وأخيرا التجنب بدرجة (أحيانا)، مما يدل على ديمقراطية وكيلات الأقسام نوعا في إدارة الصراع.

وقد كانت إستراتيجية التكامل من أغلب الاستراتيجيات ممارسة من قبل الوكيلات والتي قد تعزى إلى أن هذه الإستراتيجية تتيح المشاركة الفاعلة مع أطراف الصراع، وتبادل المعلومات، وإنجاز الأهداف في القسم خاصة في هذه المرحلة التأسيسية للجامعة التي يعتبر فيها استخدام التعاون والتفاهم مطلب ملح. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ma, et al., 2012؛ دراركة، ٢٠١١م؛ محمود، ٢٠٠١م؛ الشدي، ٢٠٠٨م؛ كنعان، ٢٠٠٧م؛ Dee, et al., 2004) في أن إستراتيجية التعاون (التكامل) من أبرز الإستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع التنظيمي. وكان أكثر أساليب إدارة الصراع التنظيمي استخداما من قبل وكيلات الأقسام في استراتيجيه التكامل هي: دراسة الأسباب المؤدية إلى الصراع مع الأطراف المتصارعة والتي حصلت على المرتبة الأولى بدرجة (غالبا)، في حين كان أقل الأساليب استخداما هو: عدم التحيز لأي طرف من أطراف الصراع حيث حصلت على المرتبة الرابعة بدرجة (غالبا). وهذه النتيجة متوقعة لأن أسباب الصراع كانت تنظيمية وبالتحديد على الموارد المادية والبشرية وليست شخصية كما ظهرت في النتائج السابقة.

جدول رقم (٦) : استجابات أفراد الدراسة حول إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر  
عضوات هيئة التدريس ن = ١٢٧

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما			
إستراتيجية التكامل										
١٤	تدرس الأسباب المؤدية الى الصراع مع الأطراف المتصارعة	ك	3	6	28	41	49	4.00	1.008	١
		%	2.4	4.7	22.0	32.3	38.6			
١٥	تحت أطراف الصراع على تبادل الحوار والتفاهم حول مشكلات العمل	ك	3	10	24	46	44	3.93	1.033	٢
		%	2.4	7.9	18.9	36.2	34.6			
١٦	تسعى إلى إيجاد حلول متكاملة ترضى الأطراف المتصارعة	ك	4	9	24	46	44	3.92	1.051	٣
		%	3.1	7.1	18.9	36.2	34.6			
١٣	لا تتحيز لأي طرف من أطراف الصراع	ك	10	9	30	33	45	3.74	1.236	٤
		%	7.9	7.1	23.6	26.0	35.4			
		المتوسط العام لإستراتيجية التكامل		٣.٩٠		٠.٩١٧		الأولى		
إستراتيجية التسوية										
١	تستمع لوجهات نظر الأطراف المتصارعة للتوصل لحل وسط	ك	1	7	25	63	31	3.91	.855	١
		%	.8	5.5	19.7	49.6	24.4			
٢	تبدل أقصى جهدها لتحقيق مصالح أطراف الصراع ولو بصورة جزئية	ك	1	12	32	51	31	3.78	.950	٢
		%	.8	9.4	25.2	40.2	24.4			
٤	تقترح وجهات نظر متعددة تشمل حلول وبدائل تساعد على تقريب وجهات النظر	ك	3	7	38	46	33	3.78	.975	٣
		%	2.4	5.5	29.9	36.2	26.0			
٣	تضع كل طرف من أطراف الصراع للتنازل عن بعض من رغباته للطرف الأخر	ك	7	8	39	53	20	3.56	1.013	٤
		%	5.5	6.3	30.7	41.7	15.7			
		المتوسط العام لإستراتيجية التسوية		٣.٧٦		٠.٧٦٢		الثانية		
إستراتيجية الإرضاء										
١١	تميل إلى تهدئة أطراف الصراع كلما اشتد الصراع	ك	9	5	25	49	39	3.82	1.130	١
		%	7.1	3.9	19.7	38.6	30.7			
١٠	تقلل من شأن الصراع وأسبابه لدى أطراف الصراع	ك	18	16	38	25	30	3.26	1.335	٢
		%	14.2	12.6	29.9	19.7	23.6			
٩	تركز على نقاط الاتفاق دون الاهتمام بنقاط الاختلاف عند حل الصراع	ك	13	20	39	36	19	3.22	1.188	٣
		%	10.2	15.7	30.7	28.3	15.0			
١٢	تعمل على تحقيق رغبات أطراف الصراع على حساب مصلحة العمل	ك	42	32	31	18	4	2.29	1.162	٤
		%	33.1	25.2	24.4	14.2	3.1			
		المتوسط العام لإستراتيجية الإرضاء		٣.١٥		٠.٨٥٢		الثالثة		
إستراتيجية السيطرة										
١٧	تمارس الضغوط على أطراف الصراع لإجبارهم على قبول وجهه نظرها لحل الصراع.	ك	42	36	33	9	7	3.76	.988	١
		%	33.1	28.3	26.0	7.1	5.5			
٢٠	تضع الأولوية لمصلحة العمل في سبيل حل الصراع	ك	1	12	38	41	35	2.80	1.157	٢
		%	.8	9.4	29.9	32.3	27.6			
١٨	تهدد الأطراف المتصارعة بالعقاب دون سماع وجهات النظر	ك	49	43	25	7	3	2.24	1.151	٣
		%	38.6	33.9	19.7	5.5	2.4			
١٩	تعتمد فقط على اللوائح	ك	16	37	46	13	15	1.99	1.012	٤

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار		العبارة	رقم العبارة	
			دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	%	%			
			11.8	10.2	36.2	29.1	12.6	%	%			
الرابعة		٠.٦٦٩	المتوسط العام لإستراتيجية السيطرة							التنظيمية والصلاحيات الممنوحة لها في إدارة الصراع		
إستراتيجية التجنب												
١	1.119	3.52	26	42	40	10	9	ك	٥	تبتعد عن اتخاذ القرارات التي قد تؤدي إلى مزيد من الجدل		
			20.5	33.1	31.5	7.9	7.1	%				
٢	1.115	2.60	9	13	46	36	23	ك	٦	تلتزم الصمت عندما يظهر الصراع		
			7.1	10.2	36.2	28.3	18.1	%				
٣	1.049	2.35	5	11	36	46	29	ك	٧	تتجنب الانصات الى شكاوي الأطراف المتصارعة		
			3.9	8.7	28.3	36.2	22.8	%				
٤	1.015	2.22	5	2	46	37	37	ك	٨	تترك حل الصراعات القائمة للوقت فهو كفيل بحلها		
			3.9	1.6	36.2	29.1	29.1	%				
الخامسة		٠.٧٥٤	المتوسط العام لإستراتيجية التجنب							المتوسط العام لمحور استراتيجيات إدارة الصراع		
			٢.٦٧								٣.٢٢٦	

وحصلت إستراتيجية التسوية على المرتبة الثانية في الممارسة بدرجة (غالبا) وكانت أكثر الأساليب ممارسة في هذه الاستراتيجية هي أن الوكيله "تستمع لوجهات نظر الأطراف المتصارعة للتوصل لحل وسط"، في حين كان أقل الأساليب استخداما هو أن الوكيله "تقنع كل طرف من أطراف الصراع للتنازل عن بعض من رغباته للطرف الآخر" وقد يكون السبب أن أغلب الصراع الذي يحدث هو بين الوكيله وعضو هيئة التدريس، أو بين الوكيله ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس كما ظهر سابقا، وبالتالي تستمع جيدا للطرف الآخر ويقبل الإقناع بالتنازل عن الرغبات أو أن الوكيله هي من يتنازل عن رغباتها .

حصلت استراتيجيه الإرضاء على المرتبة الثالثة و كان أكثر أساليب إدارة الصراع التنظيمي استخداما من قبل وكيالات الأقسام هي أنها "تميل إلى تهدئة أطراف الصراع كلما اشتد الصراع" ، في حين كان أقل الأساليب استخداما هو أنها "تعمل على تحقيق رغبات أطراف الصراع على حساب مصلحة العمل" وقد يكون ذلك لنفس الأسباب السابقة وهي أن عضوات هيئة التدريس هن غالبا طرفا في الصراع والتعامل معهن يجب أن يكون بحذر، واحترام، وهدوء ولكن ليس على حساب مصلحة العمل.

أما في المركز الرابع فقد حصلت عليه استراتيجيه السيطرة، وكانت أكثر أساليب إدارة الصراع التنظيمي ممارسة هي أنها "تمارس الضغوط على أطراف الصراع لإجبارهم على قبول وجهه نظرها لحل الصراع" بدرجة (غالبا)، في حين كان أقل الأساليب استخداما هي "تعتمد فقط على اللوائح التنظيمية والصلاحيات الممنوحة لها في إدارة الصراع" بدرجة (نادرا)، وقد يكون السبب هو فشلها في استخدام الأساليب السابقة مما يضطرها لاستخدام هذه الوسيلة للسيطرة على الوضع مع مراعاة الأساليب الانسانية دون الاعتماد فقط على اللوائح التنظيمية والصلاحيات الممنوحة لها.

وأخيراً حصلت استراتيجيه التجنب على المركز الخامس والأخير، وكان أكثر أساليب إدارة الصراع التنظيمي ممارسة في هذه الاستراتيجيه هي أنها "تبتعد عن اتخاذ القرارات التي قد تؤدي إلى مزيد من الجدل " بدرجة (غالباً)، في حين كان أقل الأساليب استخداماً هو " تترك حل الصراعات القائمة للوقت فهو كفيل بحلها " بدرجة (نادراً)، وقد يعزى ذلك أنها تتعامل مع عضوات هيئة التدريس من هم أحياناً أكثر خبرة وأكبر سناً منها، فهي لا تريد الدخول في جدال معهن وتريد أن تنجز أعمال القسم.

**السؤال الرابع:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الاستراتيجيات المتبعة من قبل وكليات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي في أقسامهن تبعاً لاختلاف المتغيرات التالية (الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، ومسمى الكلية)؟

لتتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة حول الإستراتيجيات المتبعة من قبل وكليات الأقسام تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كالتالي:

• أولاً: متغير الدرجة العلمية :

جدول رقم (٧) : نتيجة اختبار تحليل "التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية*
إستراتيجية التسوية:	بين المجموعات	2.095	2	1.048	1.826	.165 غير دالة
	داخل المجموعات	71.147	124	.574		
	المجموع	73.242	126			
إستراتيجية التجنب:	بين المجموعات	.914	2	.457	.801	.451 غير دالة
	داخل المجموعات	70.798	124	.571		
	المجموع	71.713	126			
إستراتيجية الإرضاء:	بين المجموعات	.906	2	.453	.621	.539 غير دالة
	داخل المجموعات	90.513	124	.730		
	المجموع	91.419	126			
إستراتيجية التكامل:	بين المجموعات	.077	2	.038	.045	.956 غير دالة
	داخل المجموعات	105.843	124	.854		
	المجموع	105.919	126			
إستراتيجية السيطرة:	بين المجموعات	2.156	2	1.078	2.468	.089 غير دالة
	داخل المجموعات	54.173	124	.437		
	المجموع	56.329	126			
الإستراتيجيات المتبعة من قبل وكليات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي	بين المجموعات	.514	2	.257	1.204	.303 غير دالة
	داخل المجموعات	26.450	124	.213		
	المجموع	26.964	126			

❖ مستوى الدلالة ٥%

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير الدرجة العلمية، مما يعني أن وجهة نظر أفراد الدراسة متقاربة جداً. وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية أفراد الدراسة يحملون نفس الدرجة العلمية وهي أستاذ مساعد وبنسبة ٨٧٪ من أفراد الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الإبراهيم، ٢٠٠٨؛ الشدي، ٢٠٠٨)، ولكن تختلف مع نتيجة دراسة (كنعان، ٢٠٠٧) وقد يعزى الاختلاف إلى خصائص مجتمع الدراسة وبيئة التطبيق.

#### • ثانياً: متغير سنوات الخبرة :

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، مما يعني اتفاق عضوات هيئة التدريس على أن الوكيلات يستخدمن الاستراتيجيات السابقة في إدارة الصراع مهما تغيرت سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشدي، ٢٠٠٨؛ الوارقي، ٢٠٠٧)، ولكن تختلف مع نتيجة دراسة (كنعان، ٢٠٠٧؛ Dee, et al., 2004) وقد يعزى الاختلاف إلى اختلاف البيئة.

جدول رقم (٨) : نتيجة اختبار تحليل "التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الإحصائية	الدلالة
إستراتيجية التسوية:	بين المجموعات	2.165	2	1.082	1.888	.156 غير دالة
	داخل المجموعات	71.077	124	.573		
	المجموع	73.242	126			
إستراتيجية التجنب:	بين المجموعات	.870	2	.435	.761	.469 غير دالة
	داخل المجموعات	70.843	124	.571		
	المجموع	71.713	126			
إستراتيجية الإرضاء:	بين المجموعات	.919	2	.459	.629	.535 غير دالة
	داخل المجموعات	90.501	124	.730		
	المجموع	91.419	126			
إستراتيجية التكامل:	بين المجموعات	2.865	2	1.432	1.724	.183 غير دالة
	داخل المجموعات	103.055	124	.831		
	المجموع	105.919	126			
إستراتيجية السيطرة	بين المجموعات	.264	2	.132	.291	.748 غير دالة
	داخل المجموعات	56.065	124	.452		
	المجموع	56.329	126			
الإستراتيجيات المتبعة من قبل وكيلات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي	بين المجموعات	.844	2	.422	2.005	.139 غير دالة
	داخل المجموعات	26.119	124	.211		
	المجموع	26.964	126			

❖ مستوى الدلالة ٥٪

• ثالثاً : متغير الكلية :

تبين من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير الكلية، مما يعني أن وجهة نظر أفراد الدراسة حول الإستراتيجيات المتبعة من قبل وكليات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي متقاربة جداً بالرغم من اختلاف الكليات التي تنتمي لها العضوات، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (كنعان، ٢٠٠٧م) وقد يعزى الاختلاف إلى أن جامعة تبوك تعتبر جامعة ناشئة تقل فيها خبرات عضوات هيئة التدريس، ومراتبهم الأكاديمية لذلك هم متجانسين نوعاً ما .

جدول رقم (٩) : نتيجة اختبار تحليل "التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير الكلية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
.096 غير دالة	1.785	.994	7	6.961	بين المجموعات	إستراتيجية التسوية:
		.557	119	66.281	داخل المجموعات	
			126	73.242	المجموع	
.109 غير دالة	1.729	.946	7	6.620	بين المجموعات	إستراتيجية التجنب:
		.547	119	65.092	داخل المجموعات	
			126	71.713	المجموع	
.053 غير دالة	2.064	1.414	7	9.896	بين المجموعات	إستراتيجية الإرضاء:
		.685	119	81.523	داخل المجموعات	
			126	91.419	المجموع	
.214 غير دالة	1.394	1.147	7	8.028	بين المجموعات	إستراتيجية التكامل:
		.823	119	97.891	داخل المجموعات	
			126	105.919	المجموع	
.١01 غير دالة	3.987	1.529	7	10.700	بين المجموعات	إستراتيجية السيطرة
		.383	119	45.629	داخل المجموعات	
			126	56.329	المجموع	
.055 غير دالة	2.135	.430	7	3.008	بين المجموعات	الإستراتيجيات المتبعة من قبل وكليات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي
		.201	119	23.955	داخل المجموعات	
			126	26.964	المجموع	

❖ مستوى الدلالة ٥٪

• توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تم التوصل إلى التوصيات التالية:  
 ◀ أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصراع وأسبابه كان موجود بدرجة متوسطة، وهذا مطلب هام في المنظمات ويعتبر ظاهرة صحية إذا أحسن التعامل مع أسبابه واستخدمت الإستراتيجيات الناجحة في إدارته، لذا توصي

الدراسة بعقد ورش تدريبية لقيادات الجامعة ككل في تشخيص الصراع، وأسبابه، وأنواعه، واستراتيجيات إدارته.

◀ أن الأسباب التنظيمية كانت أكثر مسببات الصراع التنظيمي في جامعة تبوك متمثلة في التنافس على الموارد المادية والبشرية، وقلة استخدام نظام المكافآت والحوافز، وتنوع الأهداف التي يسعى القسم إلى تحقيقها، وعدم واقعية نظام تقييم الأداء، وندرة الأدلة التنظيمية المرشدة للأقسام والكليات؛ في حين كانت أكثر مسببات الشخصية للصراع التنظيمي في جامعة تبوك تفاوت الإدراك بين أعضاء هيئة التدريس في فهم موضوع معين، وتعدد الأدوار والمهام، لذا توصي الدراسة بالتالي:

◀ ضرورة تضمين الخطة الإستراتيجية والتشغيلية للكليات توفير الموارد البشرية والمادية خاصة للأقسام النسائية والتي غالباً ما تكون مهمشة.

◀ تركيز الاهتمام والجهود لمستوى الانجاز ودقته، خاصة في هذه المرحلة الحرجة والتأسيسية للجامعة، من خلال منظومة من معايير للحوافز والمكافآت مرتبطة بمستوى الانجاز ودقته، وفي مجالات متعددة وذلك لشحن الهمم لمواصلة مسيرة العطاء والولاء في ظل الضغوط المهنية.

◀ تحديد أهداف الأقسام الأكاديمية وإقرارها بمجالس الأقسام، وكذلك نظام تقييم الأداء وإشراك جميع أعضاء هيئة التدريس فيه بحيث تتواكب مع التطلعات، مما يجعل الأقسام بكل طاقمها تسير وفق رؤية واضحة، وأهداف مقننة توجههم وإن تعددت.

◀ إعداد أدلة تنظيمية للكليات والأقسام توضح المهام والمسؤوليات والصلاحيات لجميع منسوبيها في ضوء المستجدات المعاصرة.

◀ فتح مجالات النقاش، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتوفير قنوات الاتصالات المناسبة مع أعضاء هيئة التدريس.

◀ أظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجية التكامل هي الأعلى استخداماً من قبل وكليات الأقسام في إدارة الصراع التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس تليها إستراتيجية التسوية ثم الإرضاء ثم السيطرة وأخيراً التجنب، لذا توصي الدراسة بعقد دورات تدريبية تطبيقية لوحدات الأقسام في جامعة تبوك في إدارة الصراع التنظيمي بمفهومه الحديث من حيث التعريف بتشخيص الصراع التنظيمي، وتحديد مصادره، وكيفية استخدام استراتيجيات إدارته، وتوقيت استخدام كل إستراتيجية وفقاً للعوامل الموقفية المناسبة له، مع متابعة أثر هذا التدريب في الواقع من قبل فريق متخصص.

• المراجع :

- أبو ناصر، فتحي. (٢٠١٢). إدارة الصراع التنظيمي في جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بأسوان، ع ٢٦، ١٣٣- ١٦٢.
- الإبراهيم، عدنان (٢٠٠٧). أنماط إدارة الصراع في الجامعات الرسمية الأردنية: دراسة ميدانية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- الحجيلي، نصر. (٢٠١٠). آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم الإدارية والأكاديمية. مجلة جامعة دمشق، مج ٢٦ ملحق، ص ٦٠ - ٩١.
- الحساني، خليل. (٢٠٠٧). إدارة الصراع التنظيمي في المنظمات الحكومية كمدخل للتطوير الإداري (دراسة تطبيقية على وحدات الجهاز الإداري في محافظة سوهاج). مجلة البحوث التجارية المعاصرة، ٣، ص ٤٩١ - ٦٠١.
- دراركة، أمجد. (٢٠١١). درجة ممارسة القادة التربويين لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. دراسات العلوم التربوية، مج ٣٨ ملحق، ١١٨٨- ١٢٠٤.
- السيسي، شعبان. (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الشدي، أمل. (٢٠٠٨). إدارة الصراع التنظيمي لدى القيادات النسائية في مؤسسات التعليم العالي بمدينة الرياض (دراسة تطبيقية على جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن). رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- شلابي، زهد. (٢٠١١). الصراع التنظيمي وإدارة المنظمة. عمان: اليازوري.
- صادق، حصة. (٢٠٠٠). إدارة نزاعات العمل بين أعضاء هيئة التدريس: دراسة تحليلية مقارنة بين جامعتي قطر والإمارات العربية المتحدة. حولية كلية التربية، العدد ١٦، المجلد ١٦، ٥٣- ١٠٨.
- الصيرفي، محمد. (٢٠٠٨). إدارة الصراع. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الطجم، عبدالله: السواط، طلق. (٢٠٠٠). السلوك التنظيمي. جدة: دار النوايح.
- الطويل، هاني. (٢٠٠٦). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي (سلوك الأفراد والجماعات في النظم). عمان: دار وائل.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن. (٢٠١١). البحث العلمي (مفهومه - أدواته - أساليبه). ط ١٣. عمان: دار الفكر.
- العبيدي، عبدالله. (٢٠٠٠). الصراع التنظيمي في المؤسسات العامة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- العميان، محمود. (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط٥. الأردن: دار وائل للنشر.
- عياصرة، معن؛ بني أحمد، مروان. (٢٠٠٨). إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير. الأردن: دار الحامد.
- القرآن الكريم، سورة هود، أية ١١٨.
- قطيشات، ليلي. (٢٠١٠). إدارة الصراع في المؤسسات التربوية. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- القيروتي، محمد قاسم. (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. ط٥. عمان: دار وائل.
- كنعان، مي. (٢٠٠٧). درجة ممارسة القادة التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.
- اللوح، أحمد. (٢٠٠٨). الصراعات التنظيمية وانعكاساتها على الرضا الوظيفي : دراسة مقارنة لوجهات نظر العاملين في جامعتي الأزهر والإسلامية. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- المالكن جابر. (٢٠١٢/١٠/١٣). التعليم العالي صعوبات في استقطاب أعضاء هيئة تدريس للجامعات الناشئة. صحيفة المدينة الإلكترونية على الرابط -<http://www.al-madina.com/node/40722>
- محمود، أشرف. (٢٠١١). استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكلية جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج ٥، ع ٣، ص ٤٣٩ - ٥٦٠.
- المطيري، نجاة. (٢٠٠٦). علاقة الرضا الوظيفي بالصراع التنظيمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ناصر، إبراهيم. (٢٠٠٤). التنشئة الاجتماعية. عمان: دار عمار.
- هلال، محمد. (٢٠٠٠). مهارات إدارة الصراع. مصر: المؤلف.
- الوراق، عبد الكريم علي. (٢٠٠٧). مدى تأثير عوامل الصراعات التنظيمية على أداء الجامعات اليمنية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة العلوم والتكنولوجيا: السودان.
- Astor, H. (2005). Improving Dispute Resolution in Australian Universities: Options for the future, Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 27, No. 1, .PP. 49-6

- Dee, J.؛ Henkin , A. ؛ Holman ,F.(2004).Reconciling differences: Conflict management strategies of catholic college and university presidents. Higher Education, No. 47,PP. 177-196.
- Din, S. ؛ Khan, B. ؛ Bibi ,Z.(2012). An Inquiry into Conflict Management Strategies: Study of Higher Education Institutions of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. International Journal. Vol. 2, No. 5.PP..24-36.
- Harris, G.(2008). If your only tool is a hammer, any issue will look like a nail': building conflict resolution and mediation capacity in SouthAfrican universities. High Education , No. 55. PP. 93-101.
- Liua, C. ؛ Nauta, M.؛ Spector, P. ؛ Li .C.(2008). Direct and indirect conflicts at work in China and the US: A cross-cultural comparison. Work & Stress. Vol. 22, No. 4 .PP. 295\_313.
- Ma, Z. ؛Liangb, D. ؛ Erkusc, A. ؛ Tabakc, A.(2012). The impact of group-oriented values on choice of conflict management styles and outcomes: An empirical study in Turkey. The International Journal of Human Resource Management. Vol. 23, No. 18. PP. 3776-3793
- Mukhtar, U.(2010). Determinants of Perceived Higher Education Conflict: Empirical Evidence of Employees of Pakistan Public Universities, The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences. Vol. 5, No. 3.PP. 23-36.
- Stanley, C. & Algert, N.(2007). An Exploratory Study of the Conflict Management Styles of Department Heads in a Research University Setting. Innovation Higher Education. No.32. PP. 49-65.
- Zhimin, L. ؛Ramani, K.(2012). A study on the conflict resolution mechanisms in higher educational institutions: A case of Kenya's public universities. Educational Research Journal . Vol. 2, No. 6. PP. 208-216.





## البحث الحادي عشر :

درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم

### إعداد :

د/ ناصر بن سعد العجمي  
أستاذ التربية الخاصة المشارك  
كلية التربية جامعة الملك سعود



## ” درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم ”

د/ ناصر بن سعد العجمي

### • ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة في ضوء بعض المتغيرات التالية: (الجنس، الدرجة العلمية، والخبرة التدريسية). وتكونت عينة الدراسة من (١٧١) معلما ومعلمة، يعملون ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض. تتراوح أعمارهم ما بين (٢٦-٤٦) عاما بمتوسط عمري (٣٦.٢) عاما، وانحراف معياري (١.١)، منهم (١١١) معلما و(٦٠) معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبيان أخلاقيات المهنة (إعداد: الباحث). وأسفرت نتائج الدراسة عن التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة باختلاف متغير الدرجة العلمية لصالح الحاصلين على مؤهل أعلى من درجة البكالوريوس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية لصالح عدد السنوات الأكثر في الخبرة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات المهنة، المعلمون، التربية الفكرية.

### *The Degree of Commitment to Professional Ethics by Intellectual Education Teachers From Their Perspectives*

*Dr.NasserAl-Ajmi*

#### Abstract:

*The present study has aimed at investigating The degree of commitment to professional ethics by intellectual education teachers from their perspectives in light of some variables: (gender, educational qualification, and teaching experience). The study sample consisted of (171) teachers who work in programs and institutes of Intellectual Education in Riyadh. The study sample age vary between (26-46) years with an average of (36.2 year), and standard deviation of (1.1). The study sample included (111) male teachers and (60) female teachers. To achieve the study aim, the study tool professional ethics questionnaire has been developed (Researcher prepared) . The results of the study showed that there were high degree among teachers of intellectual education about their professional ethics . Also, The results of the study showed that there were significant differences in the response of teachers according to their gender in favor of male teachers regarding professional ethics , and there were significant differences in the responses of teachers according to their educational qualification in favor of teachers who hold a higher than a bachelor degree. Moreover, the results of the study showed that there were significant differences in the responses of teachers according to their teaching experience in favor teachers who had more teaching experience.*

**Key words: Professional ethics, Teachers, Intellectual education.**

• مقدمة الدراسة :

إذا كان التجمع البشري أمر ضروري لآبد منه، فقد اقتضت الضرورة أن يكون بين البشر العديد من التعاملات، ومن ثم وجود القيم الأخلاقية للتمييز بين الفضيلة والرذيلة. وهو ما يُبرز أهمية الأخلاق على مستوى الفرد والمجتمع، حيث يمكن القول بأنه على قدر الالتزام بالقيم الأخلاقية يتحقق للفرد والمجتمع قدر مماثل من السعادة والاستقرار (George, Daniel, Dean & Brenden, 2010).

ويرى ناصر (٢٠٠٤) أن التعليم يرتبط بالأخلاق ارتباطاً وثيقاً، لأنه يهدف إلى تنمية المعارف، وإكساب المهارات والأخلاقيات اللازمة للفرد في حياته. ويذكر (الحياري، ٢٠٠٠) أن المعلم هو الأساس في العملية التربوية، لأنه القائد والقُدوة الصالحة لطلابه الذين يتولى أمر إعدادهم، وتأهيلهم، ليكونوا على قدر من المسؤولية في تقديم الخدمات الإنسانية محلياً وعالمياً.

لذا يرى الباحث أنه من الأهمية بمكان، التأكيد على الدور التربوي والريادي الذي يقوم به المعلم داخل المؤسسات التعليمية، والذي أصبح رسالة يلتزم بها المعلم حيال المجتمع. وإذا كان المعلم يناط به تعليم وتربية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية فإن رسالته تتعاضد، ومسئوليته تتضاعف، ويكون في أشد الاحتياج للالتزام بأخلاقيات المهنة. لأنها هي التي تنظم الأداء المهني للمعلم، وتضبط علاقاته بالطلاب والزملاء، والقيادات، المجتمع.

ويرى (اللقاني، ٢٠٠٧) أن التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم، يسهم في أن يكون أكثر حُباً لمهنته وأكثر إقبالاً عليها، ومن ثم يكون المعلم أكثر انتماءً لمجتمعه، وأكثر قدرة على التوافق معه. كما أن أخلاقيات المهنة تساهم في تكوين شخصية المعلم، والارتقاء بمستواه، وتجعله أكثر قدرة على القيام بمسؤولياته، وواجباته، على أكمل وجه، كما أنها تجعله نموذجاً وقُدوة لطلابه في السلوك والتصرفات. وفي نفس السياق يؤكد (كتش، ٢٠٠١) على أن الخصائص الشخصية الإيجابية والتميزة للمعلمين تنطبع على الطلاب، وتؤثر بصورة إيجابية في سلوكياتهم.

ويؤكد (غانم وأبو شعيرة، ٢٠٠٨) على أن التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم يرتبط بالإعداد الجيد لتلك المهنة، والتنمية المهنية للمعلمين، ومراعاة الجانب الأخلاقي لديهم، بالإضافة إلى الجوانب المعرفية والسلوكية؛ لأن المعلم يسعى إلى تنمية الأخلاق، والقيم، والعادات الإيجابية لدى طلابه.

ويرى الباحث أن المعلم سيظل هو العامل الحاسم والقادر على تعليم القيم الأخلاقية، ونقلها، وإخراجها من الفكر المجرد إلى المحسوس، مما يكرس الاهتمام بأخلاقيات مهنة التعليم. وإذا كان المعلم يعمل بمجال التربية الفكرية، فإنه يكون أحوج ما يكون إلى الالتزام بأخلاقيات المهنة.

وفي إطار الاهتمام العالمي بضرورة امتلاك الفرد لأخلاقيات المهنة، فقد أشارت نتائج دراسة (Kendrick, 2006) إلى أن (٩٥٪) من القادة في مؤسسات الأعمال المختلفة يرون أن أخلاقيات المهنة موازية في أهميتها للمهارات الوظيفية لإنجاز المهنة. كما يؤكد (Harper & Bridges, 2006) في تقرير لوزارة العمل الأمريكية على أن (٨٠٪) من الموظفين يخسرون وظائفهم بسبب تدنى مستوى أخلاقيات المهنة لديهم.

وهناك العديد من المتغيرات التي قد تؤثر في درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة مثل: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية، وغيرها، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض بأخلاقيات المهنة في ضوء بعض المتغيرات التالية: (الجنس، والدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة التدريسية).

#### • مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تعد أخلاقيات المهنة، والالتزام بها، من الدعائم الأساسية التي تستند إليها أية مؤسسة في تحقيق أهدافها (George et al., 2010)، وإذا كانت المؤسسات التعليمية هي الحاضنة لأخلاقيات وقيم المجتمع بأكمله، فإنه بالأحرى أن يلتزم منسوبوها - وخاصة المعلمين - بالمبادئ القويمة، والمثل العليا، حتى يتمكنوا من القيام بمسئولياتهم في تربية الأجيال. وإذا كان هؤلاء المعلمين، يوظفون بعمليات التربية والتعليم والتعلم والتأهيل، لذوي الإعاقة الفكرية، فإنه من الأهمية بمكان أن يلتزموا بأخلاقيات المهنة.

وتأسيساً على ما تقدم، ونظراً لندرة الدراسات التي تعنى بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية، فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة، في ضوء بعض المتغيرات، وتحدد مشكلتها في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- « ما درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، والإناث)؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية (درجة بكالوريوس، أعلى من درجة بكالوريوس)؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات، ما بين ٤ - ٨ سنوات، أكثر من ٨ سنوات)؟

#### • أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

◀ التعرف على درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، المنتسبين إلى برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض.  
 ◀ التعرف على إذا ما كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة وفقا لبعض المتغيرات التالية: (الجنس، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة التدريسية).

#### • أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

◀ الأهمية النظرية: تتمثل في نُدرة البحوث والدراسات العربية، والمحلية التي تناولت الالتزام بأخلاقيات المهنة، لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، ودرجة تأثير الالتزام بأخلاقيات المهنة ببعض المتغيرات، ومن ثم فقد تفيد الدراسة الحالية في أن تكون إضافة للمعرفة العلمية في هذا المجال.  
 ◀ الأهمية التطبيقية: تكمن في أن الدراسة الحالية تقدم وصفا دقيقا للعلاقة بين درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية ومتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة التدريسية). وهذا ما يساعد في فتح المجال لدراسات أخرى تهتم بدراسة متغيرات أخرى، قد تكون ذات تأثير على درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة.

#### • حدود الدراسة :

◀ الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة الحالية على معرفة درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، بمدينة الرياض، في ضوء بعض المتغيرات وهي: (الجنس، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة التدريسية).  
 ◀ الحدود البشرية: شملت الدراسة معلمي ومعلمات التربية الفكرية، في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.  
 ◀ الحدود المكانية: يقتصر تطبيق الدراسة الحالية على معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض.  
 ◀ الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ.

#### • مصطلحات الدراسة :

##### • أخلاقيات المهنة:

يعرف الباحث أخلاقيات المهنة بأنها: الميثاق الذي يُحدد مجموعة المبادئ، والقيم، والواجبات، التي يجب أن يلتزم بها، جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية، حتى يتمكنوا من أداء مهمتهم، على النحو الأمثل. كما يعرفها إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم/ المعلمة، في استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية (إعداد: الباحث)

• **معلّم ومعلّمت التربية الفكرية:**

يعرف الباحث معلّم ومعلّمت التربية الفكرية، بأنهم: جميع المعلمين والمعلّمت الذين يعملون، ويقومون بعملية تعليم الطلاب/الطالبات، من ذوي الإعاقة الفكرية، في معاهد وبرامج التربية الفكرية، التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة:**

• **مفهوم أخلاقيات المهنة:**

تعتبر الأخلاق منطلقاً مهماً لحياة المجتمعات، ومؤسساتها، ووظائفها، ومهنها، فيذكر (سلوم، وجمل، ٢٠٠٩) أن كل مهنة تستند إلى أخلاقيات تنظم السلوك العام لأفرادها، سواء مع بعضهم بعضاً ضمن تلك المهنة، أو مع غيرهم من العاملين في المهن الأخرى، ولا بد أن تنسجم هذه الأخلاقيات مع قيم المجتمع. لأن الأخلاق تعد قاسماً مشتركاً بين المهن المختلفة في المجتمع الواحد. لأنه لا تكاد تخلو مهنة من الضوابط الأخلاقية، التي تحكم تصرفات أفرادها.

والأخلاق، كما يرى (الحمادنة، ٢٠١٣: ٣٠) هي: "مجموعة القيم والسلوكيات والتصرفات التي تصدر عن الفرد، ويتقبلها المجتمع، بحيث لا تعارض مع عاداته، وتقاليد، وفلسفته، ومعتقداته الدينية، والفكرية".

ويعرف (البرازي، ٢٠٠١: ٣٢) أخلاقيات المهنة: "بأنها القواعد السلوكية التي تنظم تلك المهنة" بينما يعرفها (Aloni, 2008) بأنها منظومة المثل (Ideals)، والقيم (Values)، والأعراف (Norms) التي تعمل كموجه للفرد نحو حياة أفضل في المهنة التي يمتثلها.

وفي إطار مهنة التعليم، يعرف (الخطيب، والخطيب ٢٠٠٣: ٢٥) أخلاقيات المهنة بأنها: "معايير الحكم على سلوك المعلم، وتحديد سلوكياته، واستجاباته المتوقعة، في المواقف التعليمية والتعلمية المختلفة" ويعرفها (القريطي، ٢٠٠٥: ١١) بأنها: "مجموعة المبادئ، والقيم، والآداب، والمعايير الحاكمة لسلوكيات المعلم في عمليات التدريس، والتعليم، والبحث العلمي، والضابطة لعلاقاته بالمنظومة البشرية العاملة في الوسط التعليمي من إدارة، وزملاء، وطلاب، وفنيين".

وعند النظر إلى أخلاقيات مهنة التعليم في مجال التربية الفكرية، يلاحظ أنها على درجة عظيمة من الأهمية، لأن معلم التربية الفكرية يحمل رسالتين. أولهما: رسالة التعليم، وثانيهما: رسالة الاهتمام بذوي الإعاقة الفكرية. وهو ما يعظم دور الأخلاق وأهمية الالتزام بمواثيق شرف مهنة التعليم، الذي ينعكس إيجاباً على تقديم كافة الخدمات التعليمية لهذه الفئة.

ومن ثم، فإن الباحث يستخلص تعريفاً لأخلاقيات مهنة التعليم بأنها: مجموعة الضوابط التي ينبغي أن يلتزم بها أطراف العملية التعليمية: المدرء، والمعلمون، والإداريون، والطلاب، وأولياء الأمور، وتكون بمثابة المرجع الذي يُحتكم

إليه في تقويم كافة الممارسات المهنية والسلوكية، شريطة أن تكون هذه الضوابط مستمدة من المعتقدات، والثقافة السائدة في المجتمع.

• مواثيق أخلاقيات مهنة التعليم :

تعتبر مواثيق أخلاقيات المهن بمثابة الأطر المرجعية التي تنظم أسلوب عمل المهنيين، وتضبط العلاقة بينهم، وبين الأطراف ذات العلاقة. ويعتبر ميثاق آداب مهنة التعليم في أمريكا أول محاولة لتقنين الجانب الأخلاقي لمهنة التعليم، حيث تم وضعه من قبل اللجنة الوطنية للتربية والمعايير المهنية للمعلمين عام ١٩٢٩م، وأجريت العديد من التعديلات عليه، حيث يتكون هذا الميثاق من مجموعة مبادئ أهمها: التزام المعلم بمهنة التعليم، وعلاقة المعلم بأولياء الأمور، وعلاقة المعلم بالمجتمع، وعلاقة المعلم بزملائه.

وعلى المستوى العربي، أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج عام ١٤٠٥هـ إعلاناً حول أخلاقيات مهنة التعليم تضمن خمسة محاور هي: التعليم، والعلاقة بين المعلم وطلابه، والعلاقة بين المعلم ومجتمعه، والرقابة على عمل المعلم، وعلاقة المعلم بزملائه ورؤسائه في العمل. كما صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ٢٠٠٢م ميثاق أخلاقي للعاملين في مهنة التعليم، تضمن بعدين أساسيين هما: الواجبات والحقوق.

وحيثما أعدت وزارة التربية والتعليم في مصر (٢٠٠٣) المعايير القومية للتعليم، تضمنت معايير المعلم معيار أخلاقيات المهنة الذي اشتمل على: بناء الثقة مع الطلاب، والمشاركة في وضع قواعد حجرة الدراسة، والمشاركة في حل المشكلات الشخصية للطلاب، والاحتفاظ بأسرارهم، واحترام شخصية الطلاب وقدراتهم، واحترام الزملاء والتواصل الجيد معهم، والالتزام بقوانين العمل في المدرسة، وبذل الجهد لتفجير طاقات الطلاب دون تمييز، واحترام الامكانيات والموارد المتاحة، وترشيد استخدامها، واستخدام لغة مهذبة، والاهتمام بالمظهر العام، وأن يكون المعلم نموذجاً في الولاء والعطاء للوطن.

وفي المملكة العربية السعودية، تم اعتماد ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وفق التوجيه السامي الكريم رقم ٢١١ / م ب عام ١٤٢٧هـ، حيث تناول أخلاقيات مهنة التعليم من خلال:

« المعلم وأداؤه المهني: ويتضمن اعتزاز المعلم بدينه، وإدراكه أن النمو المهني واجب أساسي، والثقافة الذاتية المستمرة منهج في حياته، والالتزام بقيم الصدق، والأمانة، والحلم، والحزم، والانضباط، والتسامح، وحسن المظهر، وبشاشة الوجه، وأن الرقيب الحقيقي على سلوكه بعد الله - تعالى - هو الضمير اليقظ، والحس الناقد، وأن يسهم المعلم في ترسيخ قيم المواطنة لدى الطلاب.

◀ المعلم وطلابه: أن تقوم العلاقة بين المعلم وطلابه على الشفقة، والبر، والمودة الحانية، وأن يكون المعلم قدوة لطلابه، ويحسن الظن بهم، ويكون أحرص الناس على نفعهم، ويلتزم العدل بين طلابه في عطائه، وتعامله، ورقابته، وتقويمه، وأن يكون المعلم نموذجاً للحكمة والرفق، وأن يتجنب عقاب طلابه، ويسعى ليكسبهم المهارات اللازمة لتنمية التفكير الناقد والتعلم الذاتي.

◀ المعلم والمجتمع: يعزز المعلم لدى طلابه الاحساس بالانتماء للوطن، وأن يكون المعلم موضع تقدير من المجتمع، من خلال كونه عضواً مؤثراً فيه، وأنه صورة صادقة للمثقف المنتمي لدينه ووطنه.

◀ المعلم والمجتمع المدرسي: بناء الثقة المتبادلة بين المعلمين والإدارة، واحترام قواعد السلوك الوظيفي والالتزام بالأنظمة والتعليمات وتنفيذها.

◀ المعلم والأسرة: أن يكون المعلم شريكاً للوالدين، في التربية والتنشئة لأبنائهم؛ من خلال التشاور مع الأسرة بشأن كل أمر يهم مستقبل الطلاب.

#### • مصادر اشتقاق أخلاقيات مهنة التعليم :

هناك العديد من المصادر التي تشتق أخلاقيات مهنة التعلم من خلالها، ومنها، المصادر الدينية، والتشريعية، والمجتمعية، والتربوية، ففي إطار المصادر الدينية، يذكر (ناصر، ٢٠٠٦: ٣٣٣) "أن مهنة التعليم تستمد أخلاقها في البلدان العربية والإسلامية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فهما أهم المصادر التي تؤكد الناحية الأخلاقية، وتدعو إلى تقوى الله تعالى، وتهتم بالجوانب الإنسانية للفرد في الحياة، وتنظم العلاقات بين الأفراد والمجتمعات. وأن خير معلم هو رسول الله صلى الله عليه وسلم، لأنه الأسوة الحسنة في التربية على مكارم الأخلاق. ومن ثم يذكر (الغامدي، ٢٠٠٢) أنه إذا كان الالتزام بأخلاقيات المهنة ضرورة لكل فرد، فإنه يكون أشد التزاماً على العاملين في مجال التربية والتعليم؛ لخطورة المهنة ولأنها تسعى إلى تكوين الفرد وبناء المجتمع، وفق القيم الأخلاقية المتعارف عليها.

كما تعد التشريعات والقوانين والأنظمة المعمول بها في مجال التربية والتعليم من المصادر الأساسية لاشتقاق أخلاقيات المهنة، وهي التي تنظم متطلبات مهنة التعليم، وعلاقة المعلم بزملائه، ورؤسائه في العمل، وعلاقته بالطلاب وأولياء الأمور، بل وعلاقته مع أفراد المجتمع المحلي، وقد سبق الإشارة إلى ذلك، بإصدار ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.

وثمة العادات والتقاليد والقيم المجتمعية والتي تمثل المصدر المجتمعي لاشتقاق أخلاقيات مهنة التعليم، فيذكر (الحمادنة، ٢٠١٣) أن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، ويتفاعل معه، في علاقات متشابهة ومتداخلة يعد مصدراً مهماً من المصادر التي تؤثر في الأخلاقيات المهنية للأفراد الذين يتعاملون ويتعايشون في المجتمع، سواءً أكان ذلك على مستوى المعلمين معاً، أم على مستوى علاقة المعلم بالطلاب، والزملاء، وأولياء الأمور، والجمهور عامة.

ويرى الباحث أن هناك العديد من آراء علماء التربية، وعلم النفس، والتربية الخاصة، التي تهتم بأخلاقيات مهنة التعليم، مما يجعلها مصدراً من مصادر اشتقاق أخلاقيات المهنة، وتهتم هذه الآراء بضرورة أن يتمتع المعلم بالخصائص الأخلاقية الإنسانية مثل: العطف، واللين مع الطلاب، والصبر، والأناة، والتحمل، والحزم، وحسن التصرف، والإخلاص في العمل، واحترام قيم المجتمع، وغيرها.

#### • الدراسات السابقة :

هناك العديد من الدراسات التي تناولت أخلاقيات مهنة التعليم. فقد اهتم بعضها بالمناخ الأخلاقي في البيئة المدرسية، وقيم العمل الواردة بميثاق أخلاقيات المهنة، واتجاهات المعلمين نحو أهمية ميثاق أخلاقيات المهنة، وتنمية القدرة على فهم الأحكام الأخلاقية، وتحليل رؤى المجتمع لأخلاقيات المعلم.

فقد أجرى (Kieser, 2009) دراسة للتحقق من شيوع المناخ الأخلاقي في البيئة المدرسية من وجهة نظر الطلبة، من خلال تطبيق استبانة على عينة الدراسة المكونة من (١٠٥) طالباً بالصفين الخامس والسادس في مدرستين إحداهما حكومية والثانية خاصة، وأشارت النتائج إلى شيوع أجواء إيجابية في كل من المدرستين، لأن المدرسة الناجحة هي التي تعمل على بناء أجواء إيجابية في العلاقات المتبادلة، بين المعلمين وزملائهم، وبين المعلمين والطلاب. ولا توجد علاقة بين المستوى الاقتصادي للبيئة المحيطة بالمدرسة، والمناخ الإيجابي والأخلاقي السائد في المدرسة.

كما هدفت دراسة (القرني، ٢٠٠٨) إلى التعرف على قيم العمل الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، واقتراح أساليب تنميتها لدى المعلمين، واشتملت الدراسة على ستة محاور هي: مفهوم العمل وأهدافه ومجالاته، وقيم العمل وأهميتها والعوامل المؤثرة في اكتسابها، وعلاقتها بالتربية، وبيان قيم العمل المتعلقة بالجوانب العقائدية، والخلاقية، والاجتماعية، والمهنية، والنفسية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن التربية الحسنة التي جاء بها الإسلام هي أساس كل تقدم، وعنوان كل تغيير ونهضة. وعندما يتحلى العاملون في أي مجال من مجالات الحياة بالقيم الإيجابية تجاه العمل فإن ذلك يضمن تحسين نوعية الأداء وزيادة كمية الإنتاج. وأن الرقابة الذاتية للعامل أساسها استشعار الخوف من الله، لأنه مطلع عليه في كل أحواله وأفعاله، لذا يكون حريصاً على إرضاء ربه، وإرضاء من يتعامل معه.

وهدف دراسة (الفالح، ٢٠٠٧) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في مدينة الرياض نحو أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية ومستوى تطبيقهم له، وقد استخدم الباحث الاستبانة المستمدة من الميثاق، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن أفراد العينة يرون أنه من المهم جداً أن

يلم المعلمون بمواد الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، وأن يسعوا إلى تطبيقه في حياتهم العملية. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث حول أهمية الأخلاقيات اللازمة للمعلم في أدائه المهني، وفي علاقته بالمجتمع، وبالأسرة وفقاً للميثاق لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول تطبيق الأخلاقيات اللازمة للمعلم في أدائه المهني، وفي علاقته بالمجتمع المدرسي وفقاً للميثاق. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين اتجاهات أفراد العينة الأقل من (٣٠) سنة وبقية أفراد عينة البحث حول تطبيق الأخلاقيات اللازمة للمعلم في أدائه المهني، وفي علاقته بطلابه وبالمجتمع، وبالمجتمع المدرسي وبالأسرة، وفقاً للميثاق لصالح أفراد عينة البحث الأكبر من (٣٠) سنة.

بينما استهدفت دراسة الغامدي (٢٠٠٦) التعرف على أهمية أخلاقيات المهنة لدى المعلم في التربية والتعليم، والإطار الأخلاقي لمهنة المعلم، والمصادر الأخلاقية لمهنة المعلم، وأثر أخلاقيات مهنة المعلم في تربية الفرد والمجتمع، ووضع بعض الضوابط لتعزيز درجة أخلاقيات المهنة لدى المعلم، واعتبارها أحد مكونات تقويم المعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تحليل الأدبيات والوثائق المرتبطة بالموضوع، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن أخلاقيات مهنة المعلم تؤثر في التربية الخلقية للفرد والمجتمع، وأن أخلاقيات المهنة لدى المعلم تسهم في تنمية الجانب الخلقى لدى طلابه من خلال تدريس المقررات الدراسية وما تتضمنه من أنشطة تعليمية متنوعة، وأن الإطار الأخلاقي لمهنة المعلم المسلم في نظام التعليم يقوم أساسه على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف الذي يعتبر مهنة التعلي، مهنة ينذر صاحبها حياته لتربية الأفراد وبناء المجتمعات، وأن أخلاقيات مهنة المعلم تؤثر في ترسيخ القيم الخلقية والهوية الإسلامية في بناء الأجيال.

وهدف دراسة (جاب الله، ٢٠٠٦) إلى التعرف على كيفية زيادة قدرة العاملين بمجال التعليم على فهم وتحليل الأحكام الأخلاقية، وتناولت أدبيات التربية، وكتاباتها، حول أفضل سبل تطبيق الأخلاقيات والقيم والمعايير، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: التأكيد على أهمية تدريب المعلمين العاملين في مجال التربية، وإعمال المنطق وتحكيم العقل، لتنمية القدرة على الحوار في إطار رؤية أو تصور جديد يفول لغة الأخلاقيات في ذكاء وانفتاح وتنوير مع كل موقف جديد يفرض نفسه، حيث المواجهة مع صراعات تفجر نفسها في تنوع قد لا يخطر على بال، وحيث تختلف أولويات ترتيب المبادئ الأخلاقية ومعايير الحكم على درجات الالتزام بها أو التخفف منها.

في حين هدفت دراسة (Zheng & Hui, 2005) إلى تحليل رؤى المجتمع الصيني لأخلاقيات المعلم والعوامل المؤثرة فيها. حيث اعتمد الباحثان المنهج

المسحي من خلال بناء استبانة وتطبيقها على عينة مكونة من (١٩٥) فرداً، وأشارت النتائج إلى الرضا التام عن أخلاقيات المعلم بنسبة (٢.٦%) من أفراد العينة، وأن (٥٥%) من أبناء المجتمع المحلي يظهرون رضا عن أخلاقيات وسلوكيات المعلم. مما يعني تمتع المجتمع الصيني بنظرة ايجابية نحو المعلم. وتعتبر شخصية المعلم وتمتعته بالهيبه المطلوبة، من أكثر العوامل المؤثرة في أدائه الوظيفي. وقد أشار (٨٨%) من عينة الدراسة إلى إمكانية اعتبار المعلم الصيني قدوة لغيره في قيمه وأخلاقياته وسلوكياته.

وهدف دراسة (Mortland, 2000) إلى الكشف عن أثر الأخلاقيات التربوية في المجتمع الأمريكي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٠١) معلماً، وأظهرت النتائج أن المعلمين في المدارس الأمريكية على درجة كبيرة من الالتزام بالمتطلبات الوظيفية وبأخلاقيات المهنة، وأن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة تتأثر ببعض المتغيرات، أهمها: الجنس، وأن الإناث أكثر التزاماً من الذكور.

كما أجريت العديد من الدراسات التطبيقية للتعرف على مدى التزام مدرء المدارس بأخلاقيات المهنة، فقد استهدفت دراسة أبوطبيخ (٢٠٠٨) التعرف على مدى التزام مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، حيث تم تطبيق استبانة على عينة الدراسة التي تتكون من (٢٣٥) معلماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود تباين في متوسط درجات تقدير المعلمين لمدى التزام مديري المدارس بأخلاقيات المهنة في المجالات المختلفة، حيث كان أكثر المجالات التزاماً هو: التعامل مع الطلبة، يليه العلاقة مع المعلمين، ثم العلاقة بالمجتمع. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث في متوسط درجات المعلمين حول تقييمهم لمدى التزام مديري المدارس بأخلاقيات المهنة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة في متوسط درجات المعلمين حول تقييمهم لمدى التزام مديري المدارس بأخلاقيات المهنة.

وكانت دراسة (Al-Sheikh, 2002) لمعرفة التوجهات الأخلاقية للمديرين في الدول النامية مع الإشارة بشكل خاص لحالة دولة الإمارات العربية المتحدة، والتي تتسم أنها بيئة متعددة الثقافات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة موجبة بين بعض العوامل الديموجرافية للمديرين والتوجهات الأخلاقية وغياب العلاقة بين التوجهات الأخلاقية والمجموعة الثقافية التي ينتمي إليها المدير، كما خلصت الدراسة إلى استعداد المدير لعمل تنازلات في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة، وإعطاء الأولوية للربح على حساب توفير معايير السلامة، وبينت الدراسة أن المدير قد يتغاضى عن استخدام الكذب مع ممثلي الشركات الأخرى.

وللتعرف على مدى التزام المرشدين التربويين بأخلاقيات المهنة كانت دراسة (الطشطوش، ومزاهرة، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم، في ضوء بعض المتغيرات مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، ومكان الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) مرشداً تربوياً، وأظهرت النتائج أن ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات المهنة جاءت بدرجة متوسطة، وأن ترتيب مجالات أخلاقيات المهنة يكون على النحو التالي: المسؤولية، والكفايات الأكاديمية، والسرية، والتقبل. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات المهنة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى، وتبعاً لمتغير التخصص لصالح الإرشاد النفسي، وتبعاً لعدد سنوات الخبرة لصالح الأكثر، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات المهنة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والحالة الاجتماعية، ومكان الإقامة.

وللتعرف على مدى التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة، كانت دراسة (الحديد، ٢٠١١) للتعرف على التزام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظر مديري مدارسهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) مديراً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات المهنة تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وهدف دراسة (العبد العزيز، ٢٠١٠) إلى التعرف على مدى الالتزام بأخلاقيات المهنة من قبل معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، من وجهة نظر المديرات والمعلمات في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٢) مديرة ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرات والمعلمات حول مدى التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة. وأن درجة التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة كانت مرتفعة، وجاء ترتيب مجالات أخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمات على النحو التالي: العلاقة مع الزميلات، والعلاقة مع الإدارة، والعلاقة مع الطالبات، والعلاقة مع أولياء الأمور، على الترتيب. بينما جاء ترتيب مجالات أخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرات على النحو التالي: العلاقة مع أولياء الأمور، والعلاقة مع الزميلات، والعلاقة مع الإدارة، والعلاقة مع الطالبات، على الترتيب.

كما هدفت دراسة (حنون، ٢٠٠٦) التعرف على أهم الأخلاقيات التي يجب على المعلم الالتزام بها، ومدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة

التعليم من وجهة نظر مشرفي ومديري المدارس، حيث تم تطبيق استبانة تشمل علاقة المعلم مع الطلبة، والزملاء، والإدارة المدرسية، والمجتمع، على عينة الدراسة المكونة من (٢١٠) مشرفاً تربوياً ومديراً. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تتراوح نسبة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المشرفين والمديرين ما بين (٦٩٪، ٧٩٪) وهي نسبة متميزة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر كل من المشرفين والمديرين لصالح المديرين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو متغير الخبرة أو متغير مكان الإقامة في متوسط درجات مشرفي ومديري المدارس الثانوية حول تقييمهم مدى التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة.

وكانت دراسة (Dentith, 2004) للتعرف على مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة ومدى استجابة مديري المدارس لبعض المشكلات الأخلاقية، وتم التطبيق على جميع المعلمين والمدراء في خمسة مدارس ثانوية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: ظهور عدد من المعوقات للجانب الأخلاقي لدى المعلمين تتمثل في: ضعف الجانب الأخلاقي لدى المعلمين بسبب سيطرة البيئة التربوية على شخصياتهم، وقصور الجانب المالي المستخدم في إعداد وتدريب المعلمين.

وقد أجرى (Cevat, 2002) دراسة لتحديد مدى التزام المعلمين بالعمل المدرسي، ومهنة التعليم، والعمل الجماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) معلماً، وتم تطبيق مقاييس الالتزام بالعمل المدرسي، وأخلاقيات مهنة التعليم، والعمل الجماعي، وقد أشارت النتائج إلى أن التزام المعلمين بالعمل المدرسي كان متوسطاً، بينما كان التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم والعمل الجماعي كان مرتفعاً.

كما أجرى (نزال، ٢٠٠١) دراسة للتعرف على أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي، ومدى التزام المعلمين بها، من وجهة نظر المديرين والمشرفين، في ضوء متغيرات: الجنس، والمركز الوظيفي، والتأهيل التربوي، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) مديراً ومشرفاً، وأظهرت النتائج التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة تبعاً لمتغير التأهيل التربوي لصالح المؤهلين تربوياً.

وكانت دراسة (الهباهة، ٢٠٠١) للتعرف على مدى التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا بالمبادئ الخلقية كما وردت بالقرآن الكريم، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلماً، وتوصلت النتائج إلى التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا بالمبادئ الخلقية بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة

التزام المعلمين بالمبادئ الخلقية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المعلمين بالمبادئ الخلقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وفي مجال التربية البدنية، أجرى (Oguz, 2009) دراسة هدفت إلى تقييم مدى التزام معلمي التربية البدنية بمواثيق شرف المهنة وأخلاقياتها من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالباً، وأشارت النتائج إلى التزام معلمي التربية البدنية بقواعد وأخلاقيات المهنة بشكل كبير، ووجود فروق في آراء الطلاب ترجع إلى متغيرات: الجنس، والفرقة الدراسية. وكانت دراسة (Ozbek, 2007) دراسة للتعرف على درجة التزام معلمي التربية البدنية في المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٥) معلماً، و(٣٩٨) مديراً، وأظهرت النتائج التزام معلمي التربية البدنية بأخلاقيات المهنة بمستوى مرتفع، وأن أهم أخلاقيات المهنة يتمثل في: الكفاءة المهنية، والصدق، وتحمل المسؤولية، والاحترام.

وفي مجال التعليم الجامعي، أجرى أبو نمر (2008) دراسة للتعرف على درجة تمثل المعلمين الجامعيين بمواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية، ومدى تمثلها في محاضري الجامعات (الإسلامية، والأقصى، والأزهر) في غزة من وجهة نظر طلبتهم. واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من ثلاثة مجالات هي: الجوانب المهنية والجوانب الشخصية والجوانب الإيمانية وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٣٤٢) طالباً وطالبة في الجامعات الثلاث. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو القيم الخلقية، والتحلي بالخلق الحسن مع طلابه بنسبة (٨٥٪)، وانتشار استخدام الألفاظ المهذبة والاهتمام بحسن المظهر والهندام بنسبة (٨٣٪)، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية في درجة تمثل أعضاء الهيئة التدريسية بمواصفات المعلم تعزى لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي.

وفي إطار مناقشة المشكلات والشكالات والتحديات التي تواجه أخلاقيات المهنة، كانت دراسة (Helen, 2011) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الأخلاقية التي تواجه المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٧) طلاب، و(١٤) معلماً، وتناولت الدراسة ممارسات المعلمين، والخدمات المقدمة لهم، وأخلاقيات مهنة التعليم، والمناهج الأخلاقية، وأشارت النتائج إلى ضرورة عقد دورات تدريبية لصقل ورفع مستوى القيم الأخلاقية لدى المعلمين، ودعم الممارسات المهنية، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة لهم، والاهتمام ببلورة القيم الأخلاقية ودمجها في عمليتي التعليم والتعلم.

كما تناولت دراسة (William & Anangisge, 2010) التحديات التي تواجه أخلاقيات المهنة، وممارسة المعلمين في شرق أفريقيا، حيث أجريت الدراسة على

عينة من المعلمين، والمدراء، والطلاب، والمشرفين، وأشارت النتائج إلى ضرورة التقيد والالتزام بقوانين ولوائح المنظمة التعليمية، وأن أكثر المشكلات التي تؤثر على الالتزام بأخلاقيات المهنة تتمثل في: ضعف كفاءة المعلمين، وتدني مستويات تأهيلهم العلمي، ونقص الموارد والإمكانات، وعدم متابعة أولياء الأمور للعملية التعليمية.

ويستخلص الباحث من مراجعة الأدب السابق، تناول عدد لا بأس به من الدراسات الأجنبية والعربية لموضوع التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم، ولكن ما يميز الدراسة الحالية، هو أنها الوحيدة -بحسب علم الباحث - التي تناولت الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك من خلال التعرف على أخلاقيات المعلم نحو المهنة، والطلاب، والزملاء، والقيادات، والمجتمع.

#### • منهج وأجراءات الدراسة :

#### • منهجية الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لموضوع الدراسة، وأهدافها. حيث قام الباحث بجمع البيانات عن عينة الدراسة باستخدام الأداة المناسبة (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤). ومن ثم تصنيف هذه البيانات، وتبويبها، وتحليلها، وقرائها، وتفسيرها كمياً وكيفياً في ضوء أهداف الدراسة.

#### • مجتمع الدراسة:

تم إجراء الدراسة الحالية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، بعد الحصول على موافقة الجهات الإدارية المختصة بإجراء الجانب التطبيقي للدراسة بها، حيث تمت زيارة (١٢) معهداً وبرنامجاً للتربية الفكرية. ومن خلال الاطلاع على بيانات المعلمين والمعلمات، في هذه المعاهد والبرامج، تم تحديد مجتمع الدراسة الحالية، والمكون من (١٩٩) معلماً ومعلمة، وقد وضع الباحث بعض الشروط الأولية، لتحقيق التجانس المبدئي بين أفراد العينة أهمها:

« أن يكون المعلم/ المعلمة من المتخصصين في التربية الخاصة مسار: الإعاقة الفكرية.

« أن يتراوح العمر الزمني ما بين (٢٦ - ٤٦) عاماً.

« أن يكون المعلم/ المعلمة من المقيمين بمدينة الرياض.

وبمساعدة مجموعة من الاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، تم تطبيق الشروط الأولية على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (١٩٩) معلماً ومعلمة، وأسفّر ذلك عن استبعاد (١٧) معلماً ومعلمة، فأصبحت عينة الدراسة الأولية (١٨٢) معلماً ومعلمة. حيث تم تطبيق استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية (إعداد: الباحث)، وأسفرت نتائج التطبيق عن استبعاد (١١) معلماً ومعلمة منهم (٦) غائبين، و(٣) رفضوا التطبيق، و(٢) لم يكملوا الاستجابات، فأصبحت العينة (١٧١) معلماً ومعلمة.

• **عينة الدراسة :**

أجريت الدراسة الحالية على عينة تتألف من (١٧١) معلماً ومعلمة، من العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية، بمدينة الرياض، تتراوح أعمارهم ما بين (٢٦ - ٤٦) عاماً بمتوسط عمري (٣٦.٢) عاماً، وانحراف معياري (١.١)، والجدول التالي يوضح الوصف التفصيلي لهذه العينة

جدول (١) وصف العينة وفقاً لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة التدريسية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١١١	٦٤.٩
	إناث	٦٠	٣٥.١
	المجموع	١٧١	١٠٠.٠
الدرجة العلمية	بكالوريوس	١٤٣	٨٣.٦
	أعلى من بكالوريوس	٢٨	١٦.٤
	المجموع	١٧١	١٠٠.٠
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من ٤ سنوات	٤٢	٢٤.٥
	٤ - ٨ سنوات	٨٠	٤٦.٨
	أكثر من ٨ سنوات	٤٩	٢٨.٧
	المجموع	١٧١	١٠٠.٠

ويتضح من الجدول (١) أن:

◀ عدد الذكور (١١١) معلماً، بنسبة مئوية (٦٤.٩٪)، وعدد الإناث (٦٠) معلمة، بنسبة مئوية (٣٥.١٪).

◀ عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس (١٤٣) معلماً ومعلمة، بنسبة مئوية (٨٣.٦٪)، وعدد الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس (٢٨) معلماً ومعلمة، بنسبة مئوية (١٦.٤٪).

◀ عدد ذوي الخبرة التدريسية الأقل من ٤ سنوات (٤٢) معلماً ومعلمة، بنسبة مئوية (٢٤.٥٪)، وعدد ذوي الخبرة التدريسية ما بين ٤ - ٨ سنوات (٨٠) معلماً ومعلمة، بنسبة مئوية (٤٦.٨٪)، وعدد ذوي الخبرة التدريسية الأكثر من ٨ سنوات (٤٩) معلماً ومعلمة، بنسبة مئوية (٢٨.٧٪).

• **أداة الدراسة :**

قام الباحث بتصميم استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، نظراً لعدم توافر أدوات قياس عربية مقننة تقيس هذا المتغير لدى الفئة المستهدفة، وذلك وفقاً للإجراءات التالية:

بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية للاستبيان تم اتباع الخطوات التالية:

◀ الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت أخلاقيات مهنة التعليم بصفة عامة، وأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية على وجه التخصيص، واستعراض بعض الاستبيانات، والاختبارات، والمقاييس، وقوائم التقدير، وبطاقات الملاحظة، ذات العلاقة.

◀ الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استطلاع رأى على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ومعلمي ومعلمات التربية الفكرية، للتعرف على الأبعاد الأساسية التي تشكل في مجموعها أخلاقيات المهنة.

◀ تحديد المحاور الأساسية للاستبيان وهي: أخلاقيات المعلم نحو مهنته، وأخلاقيات المعلم نحو طلابه، وأخلاقيات المعلم نحو زملائه، وأخلاقيات المعلم نحو قياداته، وأخلاقيات المعلم نحو مجتمعه.

◀ صياغة (٣٥) مفردة، بواقع (٧) مفردات لكل محور من محاور الاستبيان الخمسة، ولكل منها خمس استجابات متدرجة هي: (بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة، وبدرجة ضعيفة جداً)، وقد روعي في هذه المفردات حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة، والفئة النوعية التي تنتمي إليها.

صدق الاداة: للتحقق من صدق الأداة تم اتباع الإجراءات التالية:

◀ صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للاستبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، على (١٠) من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة في جامعة الملك سعود لتحكيمها، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) على (٣٢) مفردة، وحذف مفردتين، وإعادة الصياغة لمفردة واحدة، فأصبحت الصورة الأولية للاستبيان مكونة من (٣٣) مفردة.

◀ صدق المقارنة الطرفية للمفردات: بطريقة عشوائية تم اختيار (٣٠) معلماً ومعلمة من المنتسبين لمعهد وبرامج التربية الفكرية تتراوح أعمارهم ما بين (٢٦ - ٤٦) عاماً ليكونوا عينة التقنين، وتم تطبيق الصورة الأولية للاستبيان عليهم، وحساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في الاستبيان ككل، اعتماداً على نسبتها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه، باستثناء مفردتين غير دالتين، مما استوجب حذفهما، لتصبح الصورة الأولية للاستبيان مكونة من (٣١) مفردة.

#### • ثبات أداة الدراسة :

للتحقق من ثبات الأداة تم اتباع الإجراءات التالية:

◀ إعادة الإجراء: تم تطبيق استبيان أخلاقيات المهنة على عينة التقنين، مرتين، بفواصل زمني (١٣) يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ (٠.٨٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) تشير إلى ثبات الاستبيان.

◀ استخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغ (٠.٧٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) تشير إلى ثبات الاستبيان.

◀ طريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي لاستجابات الأفراد عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: (بدرجة كبيرة جداً)، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة، وبدرجة ضعيفة جداً)، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى (٠.٠١)، باستثناء مفردة واحدة، تم حذفها، ليصبح الاستبيان مكوناً من (٣٠) مفردة.

◀ الصورة النهائية لأداة الدراسة: يتكون استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية (إعداد: الباحث) من (٣٠) مفردة، لكل منها خمس استجابات: (بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة، وبدرجة ضعيفة جداً)، حيث يستجيب المعلم/ المعلمة على مفردات الاستبيان باختيار إحدى الاستجابات لكل مفردة، فإذا اختار المعلم/ المعلمة الاستجابة "بدرجة كبيرة جداً" يحصل على (٥) درجات، وإذا اختار الاستجابة "بدرجة كبيرة" يحصل على (٤) درجات، وإذا اختار الاستجابة "بدرجة متوسطة" يحصل على (٣) درجات، وإذا اختار الاستجابة "بدرجة ضعيفة" يحصل على درجتين، وإذا اختار الاستجابة "بدرجة ضعيفة جداً" يحصل على درجة واحدة، وتم تحديد المعيار الإحصائي للحكم على فقرات الاستبيان من خلال قيم المتوسطات الحسابية، فإذا تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية بين (١.٠٠، ٢.٣٣) كان المعيار منخفضاً، وإذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٣٤، ٣.٦٦) كان المعيار متوسطاً، وإذا تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية بين (٣.٦٧، ٥.٠٠) كان المعيار مرتفعاً.

#### • أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة، في الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وهي: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبارات، وتحليل التباين، واختبار شيفيه، باستخدام برنامج SPSS.

#### • نتائج الدراسة ومناقشتها :

السؤال الأول: ما درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة التعليم من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا التساؤل، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية، بأخلاقيات المهنة، لكل محور من محاور الاستبيان، وعن كل فقرة من فقراته، والجداول التالية توضح ذلك.

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محاور استبيان أخلاقيات المهنة تراوحت ما بين (٤.١٠ - ٤.٢٩)، مما يشير إلى ارتفاع درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة ككل، حيث جاء محور أخلاقيات المعلم/ المعلمة نحو المهنة في المرتبة الأولى بأعلى

متوسط حسابي بلغ (٤.٢٩)، بينما جاء محور أخلاقيات المعلم/ المعلمة نحو الطلاب في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤.٢٠)، وجاء محور أخلاقيات المعلم/ المعلمة نحو زملاء العمل في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٤.١٨)، ومحور أخلاقيات المعلم/ المعلمة نحو القيادات في العمل بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٤.١٧) ومحور أخلاقيات المعلم/ المعلمة نحو المجتمع في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي وقدره (٤.١٠) وبلغ المتوسط الحسابي لأخلاقيات المعلم/ المعلمة نحو المهنة بشكل عام (٤.١٨). والجداول التالية توضح كل محور على حدة.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة التعليم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

م	المحور	المتوسط (م)	انحراف معياري (ع)	الترتيب	المستوى
١	أخلاقيات المعلم/ المعلمة نحو المهنة.	٤.٢٩	٠.٧١	١	مرتفعاً
٢	أخلاقيات المعلم/ المعلم نحو الطلاب.	٤.٢٠	٠.٦٨	٢	مرتفعاً
٣	أخلاقيات المعلم/ المعلم نحو زملاء العمل.	٤.١٨	٠.٦٦	٣	مرتفعاً
٤	أخلاقيات المعلم/ المعلم نحو القيادات في العمل.	٤.١٧	٠.٦٤	٤	مرتفعاً
٥	أخلاقيات المعلم/ المعلم نحو المجتمع.	٤.١٠	٠.٦٩	٥	مرتفعاً
	الدرجة الكلية	٤.١٨	٠.٦٨		مرتفعاً

#### • أخلاقيات المعلم نحو المهنة :

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المعلم نحو المهنة مرتبة تنازلياً

م	المحور	المتوسط (م)	انحراف معياري (ع)	الترتيب	المستوى
١	اعتقد أن مهنة التعليم هي حاضنة الأخلاق والقيم.	٤.٤٥	٠.٨٢	١	مرتفعاً
٢	التزم بواجبات ومسؤوليات مهنة التعليم.	٤.٤٥	٠.٩٣	١	مرتفعاً
٣	التزم بالمبادئ والتعليمات التربوية داخل الفصل المدرسي.	٤.٢٨	٠.٧٧	٣	مرتفعاً
٤	أتجنب الأهمال أو التقصير في أداء عملي.	٤.٣٤	٠.٨٤	٢	مرتفعاً
٥	أحاول الاطلاع على ما هو جديد في مجال تخصصي.	٤.١٩	٠.٨٦	٤	مرتفعاً
٦	أشارك في المؤتمرات والندوات التربوية ذات العلاقة.	٤.١٦	٠.٨٩	٥	مرتفعاً
	الدرجة الكلية	٤.٣١	٠.٨٥		مرتفعاً

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، على محور أخلاقيات المعلم نحو المهنة، قد تراوحت ما بين (٤.٤٥ - ٤.١٦) مما يشير إلى أن درجة التزام المعلمين والمعلمات، بأخلاقيات المهنة في هذا المحور كانت مرتفعة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (٤.٤٥) للفقرتين الأولى والثانية ونصهما: اعتقد أن مهنة التعليم هي حاضنة الأخلاق والقيم، والتزم بواجبات ومسؤوليات مهنة التعليم، على الترتيب، مما جعلهما تقعان في المركز الأول،

وتلتها الفقرة الرابعة التي تنص على " أتجنب الأهمال أو التقصير في أداء عملي" بمتوسط حسابي (٤.٣٤) في المركز الثاني، بينما جاءت الفقرة الثالثة ونصها " ألتزم بالمبادئ والتعليمات التربوية داخل الفصل المدرسي" في المركز الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٢٨)، وجاءت الفقرة الخامسة ونصها "أحاول الاطلاع على ما هو جديد في مجال تخصصي" في المركز الرابع بمتوسط حسابي (٤.١٩)، بينما جاءت الفقرة السادسة ونصها "أشارك في المؤتمرات والندوات التربوية ذات العلاقة" في المركز الخامس بمتوسط حسابي (٤.١٦).

#### • أخلاقيات المعلم نحو الطلاب :

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المعلم نحو الطلاب مرتبة تنازليا

م	المحور	المتوسط (م)	انحراف معياري(م)	الترتيب	المستوى
١	أتعامل مع طلابي من منطلق إنساني.	٤.٤٢	٠.٧٧	١	مرتفعا
٢	أحاول بناء جسور الثقة والمودة مع طلابي.	٤.٢٠	٠.٨٤	٢	مرتفعا
٣	أشارك الطلاب في وضع قواعد وتعليمات الفصل المدرسي	٣.٨٥	٠.٨٦	٥	مرتفعا
٤	أحافظ على الأسرار الشخصية لطلابي.	٤.٠٠	٠.٧٥	٤	مرتفعا
٥	أغرس في نفوس طلابي قيم الولاء والانتماء للوطن.	٤.٠٥	٠.٨٣	٣	مرتفعا
٦	أستخدم الأساليب التربوية المتنوعة في تقويم سلوك طلابي.	٣.٨٢	٠.٨٧	٦	مرتفعا
	الدرجة الكلية	٤.٠٥	٠.٨٣		مرتفعا

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، على محور أخلاقيات المعلم نحو الطلاب، قد تراوحت ما بين (٤.٤٢ - ٣.٨٢) مما يشير إلى أن درجة التزام المعلمين والمعلمات، بأخلاقيات المهنة في هذا المحور كانت مرتفعة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (٤.٤٢) للفقرة الأولى ونصها "أتعامل مع طلابي من منطلق إنساني" مما جعلها تقع في المركز الأول، وتلتها الفقرة الثانية التي تنص على "أحاول بناء جسور الثقة والمودة مع طلابي" بمتوسط حسابي (٤.٢٠) في المركز الثاني، بينما جاءت الفقرة الخامسة ونصها "أغرس في نفوس طلابي قيم الولاء والانتماء للوطن" في المركز الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وجاءت الفقرة الرابعة ونصها "أحافظ على الأسرار الشخصية لطلابي" في المركز الرابع بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، بينما جاءت الفقرة الثالثة ونصها "أشارك الطلاب في وضع قواعد وتعليمات الفصل المدرسي" في المركز الخامس بمتوسط حسابي (٤.١٦)، وجاءت الفقرة السادسة ونصها "أستخدم الأساليب التربوية المتنوعة في تقويم سلوك طلابي" في المركز السادس بمتوسط حسابي (٣.٨٢).

• أخلاقيات المعلم نحو الزملاء في العمل :

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المعلم نحو الزملاء في العمل مرتبة تنازليا

م	المحور	المتوسط (م)	انحراف معياري (ع)	الترتيب	المستوى
١	أحترم زملائي في العمل وأقدرهم.	٤.١٢	٠.٦٨	٢	مرتفعا
٢	أحرص على عدم التدخل في خصوصيات الزملاء في العمل.	٤.٠٥	٠.٨٦	٣	مرتفعا
٣	ألتزم السلوك القويم في تعاملتي مع زملائي.	٣.٧٥	٠.٧٦	٦	مرتفعا
٤	أقدر مشاعر زملائي في المواقف المختلفة.	٤.١٨	٠.٧٨	١	مرتفعا
٥	أقدم المساعدة المهنية للزملاء.	٣.٩٩	٠.٦٣	٤	مرتفعا
٦	أتواصل مع زملائي لتطوير الأداء المهني.	٣.٨٦	٠.٧٧	٥	مرتفعا
	الدرجة الكلية	٣.٩٩	٠.٦٣		مرتفعا

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، على محور أخلاقيات المعلم نحو الزملاء في العمل، قد تراوحت ما بين (٤.١٨ - ٣.٧٥) مما يشير إلى أن درجة التزام المعلمين والمعلمات، بأخلاقيات المهنة في هذا المحور كانت مرتفعة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (٤.١٨) للفقرة الرابعة ونصها "أقدر مشاعر زملائي في المواقف المختلفة" مما جعلها تقع في المركز الأول، وتلتها الفقرة الأولى التي تنص على "أحترم زملائي في العمل وأقدرهم" بمتوسط حسابي (٤.١٢) في المركز الثاني، بينما جاءت الفقرة الثانية ونصها "أحرص على عدم التدخل في خصوصيات الزملاء في العمل" في المركز الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وجاءت الفقرة الخامسة ونصها "أقدم المساعدة المهنية للزملاء" في المركز الرابع بمتوسط حسابي (٣.٩٩)، بينما جاءت الفقرة السادسة ونصها "أتواصل مع زملائي لتطوير الأداء المهني" في المركز الخامس بمتوسط حسابي (٣.٨٦)، وجاءت الفقرة الثالثة ونصها "ألتزم السلوك القويم في تعاملتي مع زملائي" في المركز السادس بمتوسط حسابي (٣.٧٥).

• أخلاقيات المعلم نحو القيادات في العمل :

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المعلم نحو القيادات في العمل مرتبة تنازليا

م	المحور	المتوسط (م)	انحراف معياري (ع)	الترتيب	المستوى
١	أحترم المدراء والمشرفين التربويين.	٤.٠٩	٠.٧٨	٤	مرتفعا
٢	أقبل النصح والإرشاد من قيادتي في العمل.	٤.١٥	٠.٨٣	٣	مرتفعا
٣	أناقش قادتي في جو من الألفة والهدوء.	٤.١٦	٠.٦٦	٢	مرتفعا
٤	أنفذ التعليمات الصادرة من رؤسائي في العمل.	٤.١٨	٠.٧٤	١	مرتفعا
٥	أقدم حلول المشكلات في إطار قيمتي وأخلاقي	٣.٨٩	٠.٨٣	٦	مرتفعا
٦	أحافظ على سرية البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمل	٣.٩٠	٠.٨٧	٥	مرتفعا
	الدرجة الكلية	٤.٠٦	٠.٧٧		مرتفعا

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، على محور أخلاقيات المعلم نحو القيادات في العمل، قد تراوحت ما بين (٤.١٨) - (٣.٨٩) مما يشير إلى أن درجة التزام المعلمين والمعلمات، بأخلاقيات المهنة في هذا المحور كانت مرتفعة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (٤.١٨) للفقرة الرابعة ونصها "انفذ التعليمات الصادرة من رؤسائي في العمل" مما جعلها تقع في المركز الأول، وتلتها الفقرة الثالثة التي تنص على "أناقش قادتي في جو من الألفة والهدوء" بمتوسط حسابي (٤.١٦) في المركز الثاني، بينما جاءت الفقرة الثانية ونصها "أقبل النصح والإرشاد من قياداتي في العمل" في المركز الثالث، بمتوسط حسابي (٤.١٥)، وجاءت الفقرة الأولى ونصها "أحترم المدراء والمشرفين التربويين" في المركز الرابع بمتوسط حسابي (٤.٠٩)، بينما جاءت الفقرة السادسة ونصها "أحافظ على سرية البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمل" في المركز الخامس بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وجاءت الفقرة الخامسة ونصها "أقدم حلول المشكلات في إطار قيمي وأخلاقي" في المركز السادس بمتوسط حسابي (٣.٨٩).

#### • أخلاقيات المعلم نحو المجتمع :

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، على محور أخلاقيات المعلم نحو المجتمع، قد تراوحت ما بين (٤.١٦) - (٣.٧٧) مما يشير إلى أن درجة التزام المعلمين والمعلمات، بأخلاقيات المهنة في هذا المحور كانت مرتفعة، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (٤.١٦) للفقرة الثالثة ونصها "أعتقد أن مهنة التعليم هي مهنة مجتمعية بالأساس" مما جعلها تقع في المركز الأول، وتلتها الفقرة السادسة التي تنص على "أساهم في بعض الأعمال التطوعية بالمجتمع" بمتوسط حسابي (٤.١٠) في المركز الثاني، بينما جاءت الفقرة الأولى ونصها "أتحلى بالصبر عند التعامل مع أفراد المجتمع" في المركز الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٠١)، وجاءت الفقرة الخامسة ونصها "أحرص على المشاركة في المشروعات الوطنية" في المركز الرابع بمتوسط حسابي (٣.٩٥)، بينما جاءت الفقرة الثانية ونصها "ألتزم بالمحافظة على البيئة" في المركز الخامس بمتوسط حسابي (٣.٨٠)، وجاءت الفقرة الرابعة ونصها "أحرص على المشاركة في المشروعات الوطنية" في المركز السادس بمتوسط حسابي (٣.٧٧).

وجملة القول أن معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض يلتزمون بأخلاقيات المهنة بدرجة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراسة (العبد العزيز، ٢٠١٠) التي أكدت أن الالتزام بأخلاقيات المهنة كان مرتفعاً لدى معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (نزال، ٢٠٠١) التي أشارت إلى التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة (الهبابة، ٢٠٠١) التي أظهرت التزام معلمي المرحلة الأساسية بأخلاقيات مهنة التعليم بدرجة كبيرة، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحديد، ٢٠١١) التي

أشارت إلى أن التزام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة كان بدرجة متوسطة.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المعلم نحو المجتمع مرتبة تنازلياً

م	المحور	المتوسط (م)	انحراف معياري (ع)	الترتيب	المستوى
١	أتحلى بالصبر عند التعامل مع أفراد المجتمع.	٤.٠١	٠.٧٧	٣	مرتفعاً
٢	ألتزم بالمحافظة على البيئة.	٣.٨٠	٠.٨٦	٥	مرتفعاً
٣	أعتقد أن مهنة التعليم هي مهنة مجتمعية بالأساس.	٤.١٦	٠.٧٦	١	مرتفعاً
٤	أساعد في توجيه أبناء المجتمع للمصلحة الوطنية.	٣.٧٧	٠.٧٢	٦	مرتفعاً
٥	أحرص على المشاركة في المشروعات الوطنية.	٣.٩٥	٠.٨١	٤	مرتفعاً
٦	أساهم في بعض الأعمال التطوعية بالمجتمع.	٤.١٠	٠.٨٠	٢	مرتفعاً
	الدرجة الكلية	٣.٩٦	٠.٨١		مرتفعاً

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات نظروا بإيجابية للجوانب الأخلاقية والقيمية التي لديهم نحو مهنتهم، وطلابهم، وزملائهم، وقياداتهم، ومجتمعهم. وهذا يعكس مدى إيمان المعلمين والمعلمات بمهنة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، والنظر إليها كرسالة.

كما أن طبيعة العمل في مدارس التربية الفكرية التي تفرض التفاعل المباشر بين المعلمين وجميع الطلاب قد يثرى العلاقة بينهما ويضعها في إطار أخلاقي لما يتميز به هؤلاء الطلاب من ظروف الإعاقة، وكذلك فإن التعاون بين المعلمين وزملائهم في العمل يؤدي إلى بناء العلاقات الاجتماعية، ويجعلهم حريصون على تنميتها، كما أن التفاعل بين المعلمين وقياداتهم والعمل المشترك في خدمة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، يجعلهم يلتزمون بأخلاقيات المهنة نحو القيادات والرؤساء في العمل، وقد تكون الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة سبباً أساسياً في ارتضاع درجة التزام معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأخلاقيات المهنة.

ويرى الباحث أن الأخلاق تعد قاسماً مشتركاً بين مختلف المهن في المجتمع الواحد، إذ لا تكاد تخلو مهنة واحدة من الضوابط الأخلاقية التي تحكم تصرفات أفرادها، وتنظم العلاقة بينهم وبين أعضاء المهن الأخرى، ولما كانت الأخلاق تتأثر بالإطار الفكري والمستوى الحضاري الذي يعيشه المجتمع، فإن المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وبفضل الله تعالى، تنبع أخلاقهم من التمسك بمبادئ الدين الإسلامي الحنيف والقيم العربية الأصيلة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، والإناث)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب قيمة (ت)، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) بين متوسط استجابات مجموعة الذكور ومتوسط استجابات مجموعة الإناث في استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية

المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أخلاقيات المعلم نحو المهنة.	ذكور	١١١	٣.٩٢	٠.٦١	٤.٣٤	٠.٠١
	إناث	٦٠	٣.٨٢	٠.٥٣		
أخلاقيات المعلم نحو الطلاب.	ذكور	١١١	٣.٨٤	٠.٧١	٣.٢٥	٠.٠١
	إناث	٦٠	٤.٠٠	٠.٥٢		
أخلاقيات المعلم نحو الزملاء.	ذكور	١١١	٣.٩٦	٠.٧١	٤.٤١	٠.٠١
	إناث	٦٠	٣.٨٢	٠.٦٢		
أخلاقيات المعلم نحو القيادات.	ذكور	١١١	٣.٩٩	٠.٧٦	٣.٩٩	٠.٠١
	إناث	٦٠	٣.٨٨	٠.٧٤		
أخلاقيات المعلم نحو المجتمع.	ذكور	١١١	٣.٨٨	٠.٦٨	٤.٥٢	٠.٠١
	إناث	٦٠	٣.٨٦	٠.٦٨		
الدرجة الكلية	ذكور	١١١	٣.٩١	٠.٦٧	٤.١٦	٠.٠١
	إناث	٦٠	٣.٨٧	٠.٧٥		

يتضح من الجدول (٨):

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في محور أخلاقيات المعلم نحو المهنة من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة الذكور.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في محور أخلاقيات المعلم نحو الطلاب من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة الإناث.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في محور أخلاقيات المعلم نحو الزملاء في العمل من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة الذكور.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في محور أخلاقيات المعلم نحو القيادات في العمل من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة الذكور.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في محور أخلاقيات المعلم نحو المجتمع من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة الذكور.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية لاستبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية ، وذلك لصالح مجموعة الذكور.

وتشير هذه النتائج إلى تفوق مجموعة الإناث على مجموعة الذكور في أخلاقيات المهنة نحو الطلاب، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Mortland, 2000) التي أكدت على أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة تتأثر ببعض المتغيرات، أهمها: الجنس، وأن الإناث أكثر التزاماً من الذكور. وقد يرجع ذلك إلى أن مهنة التعليم من المهن المرغوبة لدى الإناث، والأكثر قبولا من المجتمع لهن. كما أنها تتناسب مع طبيعة المرأة، من حيث أوقات الدوام، ومواعيد العمل، والعطلات الصيفية، ومن ثم كانت الإناث أكثر التزاماً بأخلاقيات المهنة. وقد يعود التزام المعلمات بأخلاقيات المهنة تجاه الطالبات إلى: إدراك المعلمة لدورها كقدوة لطلبتها، وتأثير ما تقوله، وما تفعله، على سلوكياتهن. الأمر الذي يدفعها إلى التمسك بهذه الصورة الايجابية.

كما تشير النتائج إلى تفوق مجموعة الذكور على مجموعة الإناث في أخلاقيات المهنة نحو كل من: المهنة، والزملاء، والقيادات، والمجتمع، ولعل السبب وراء التزام المعلم بأخلاقيات المهنة تجاه زملائهم هو: اقتناعهم بأن العلاقات الإيجابية ذات تأثير مباشر على استقرارهم وأدائهم الوظيفي. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Kieser, 2009)، التي أكدت على أن شيوع الجو الأخلاقي في البيئة المدرسية يرتبط إلى حد كبير بالعلاقات الايجابية المتبادلة بين المعلمين وزملائهم، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Cevat, 2002) التي أشارت إلى التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم نحو جماعة العمل في المؤسسة التعليمية. ولعل السبب وراء التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة تجاه القيادات في العمل قد يعود إلى العلاقة الطيبة بين المعلمين والمدراء والمشرفين التربويين، وقد يعود التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة نحو المجتمع تلك القيم والعادات والتقاليد التي يحميها المجتمع ذاته.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية تبعا لمتغير الدرجة العلمية (درجة البكالوريوس، أعلى من درجة البكالوريوس)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب قيمة (ت)، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

يتضح من الجدول (٩):

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الحاصلين على درجة البكالوريوس، ومتوسط درجات الحاصلين على درجة

أعلى من البكالوريوس، في محور أخلاقيات المعلم نحو المهنة من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) بين متوسط استجابات مجموعة الحاصلين على درجة البكالوريوس ومتوسط استجابات مجموعة الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس في استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية

المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أخلاقيات المعلم نحو المهنة	بكالوريوس	١٤٣	٣.٨٨	٠.٩٨	٣.٣١	٠.٠١
	أعلى من البكالوريوس	٢٨	٣.٩٩	٠.٨٨		
أخلاقيات المعلم نحو الطلاب	بكالوريوس	١٤٣	٣.٩٢	٠.٨٧	٣.٨١	٠.٠١
	أعلى من البكالوريوس	٢٨	٣.٧٤	٠.٦٥		
أخلاقيات المعلم نحو الزملاء	بكالوريوس	١٤٣	٣.٩٠	٠.٧٦	٣.٢٩	٠.٠١
	أعلى من البكالوريوس	٢٨	٣.٧٤	٠.٧٨		
أخلاقيات المعلم نحو القيادات	بكالوريوس	١٤٣	٣.٩٩	٠.٦٨	٣.١٤	٠.٠١
	أعلى من البكالوريوس	٢٨	٣.٦٨	٠.٧٧		
أخلاقيات المعلم نحو المجتمع	بكالوريوس	١٤٣	٣.٥٢	٠.٨٢	٣.٤١	٠.٠١
	أعلى من البكالوريوس	٢٨	٣.٨٧	٠.٧٦		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	١٤٣	٣.٨٤	٠.٧٨	٧.٦٢	غير دالة
	أعلى من البكالوريوس	٢٨	٣.٨٤	٠.٧١		

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الحاصلين على درجة البكالوريوس، ومتوسط درجات الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس في محور أخلاقيات المعلم نحو الطلاب من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الحاصلين على درجة البكالوريوس، ومتوسط درجات الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس في محور أخلاقيات المعلم نحو الزملاء في العمل من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الحاصلين على درجة البكالوريوس، ومتوسط درجات الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس في محور أخلاقيات المعلم نحو القيادات في العمل من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الحاصلين على درجة البكالوريوس، ومتوسط درجات الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس في محور أخلاقيات المعلم نحو المجتمع من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الحاصلين على درجة البكالوريوس، ومتوسط درجات الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس في الدرجة الكلية لاستبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية.

وتشير هذه النتائج إلى تفوق مجموعة الحاصلين على مؤهل أعلى من البكالوريوس على مجموعة الحاصلين على البكالوريوس في أخلاقيات المهنة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو نمر (٢٠٠٨) التي أكدت على أنه لا يوجد أثر لمتغير المستوى الأكاديمي على درجة التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الحاصلين على مؤهل أعلى من البكالوريوس يكونون أكثر تقبلاً للمهنة، وحرصاً على تطويرها، كما تكون لديهم الرغبة في الظهور بمستوى أخلاقي مرتفع نحو: المهنة يظهر في الالتزام بواجبات ومسئوليات مهنة التعليم، والالتزام بالمبادئ التربوية داخل الفصل المدرسي، وتجنب الإهمال أو التقصير في أداء العمل. كما يتبدى الالتزام بأخلاقيات المهنة نحو الطلاب في: التعامل مع الطلاب من منطلق إنساني، ومحاولة بناء جسور من الثقة والمودة معهم، ومشاركة الطلاب في وضع قواعد حجرة الدراسة، وتظهر أخلاقيات المهنة نحو الزملاء في: الالتزام بالسلوك القويم في التعامل مع الزملاء، وتقدير مشاعر الزملاء في المواقف المختلفة، وتقديم المساعدة المهنية للزملاء، وتظهر القيم الأخلاقية للمهنة نحو القيادات والرؤساء في العمل من خلال احترام المدراء والمشرفين التربويين، وتقبل النصح والإرشاد في العمل، وأخيراً تبدو أخلاقيات المهنة نحو المجتمع في: المساعدة في توجيه أبناء المجتمع للمصلحة الوطنية، والحرص على المشاركة في المشروعات الوطنية، والمساهمة في بعض الأعمال التطوعية بالمجتمع. كما أن الحاصلين على مؤهل أعلى من البكالوريوس يعتقدون أن مؤهلاتهم العلمية تفرض عليهم أن يلتزموا بأخلاقيات المهنة أكثر من غيرهم تمهيداً لتقلدهم الوظائف القيادية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الالتزام بأخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات، ما بين ٤ - ٨ سنوات، أكثر من ٨ سنوات)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين، والجدول (١٠) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في أخلاقيات المهنة باختلاف عدد سنوات الخبرة

التدريسية						
المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أخلاقيات المعلم نحو المهنة.	بين المجموعات	٠.٩٩	٢	٠.٤٩	٠.٥٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٤.٥٤	١٦٨	٠.٢٦		
أخلاقيات المعلم نحو الطلاب.	بين المجموعات	٠.٨٧	٢	٠.٤٣	١.٤٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٩.٠٨	١٦٨	٠.٢٩		
أخلاقيات المعلم نحو الزملاء.	بين المجموعات	٠.٨٩	٢	٠.٤٤	١.٩١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٩.٩٩	١٦٨	٠.٢٣		
أخلاقيات المعلم نحو القيادات.	بين المجموعات	٠.٩٢	٢	٠.٤٦	١.٤٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥٤.٠٠	١٦٨	٠.٣٢		
أخلاقيات المعلم نحو المجتمع.	بين المجموعات	٠.٨٦	٢	٠.٤٣	١.١٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦٤.٤٣	١٦٨	٠.٣٨		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٨٨	٢	٠.٤٤	١.٦٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٥.٩٥	١٦٨	٠.٢٧		

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في محور أخلاقيات المعلم نحو المهنة من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في محور أخلاقيات المعلم نحو الطلاب من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في محور أخلاقيات المعلم نحو الزملاء من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في محور أخلاقيات المعلم نحو القيادات من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في محور أخلاقيات المعلم نحو المجتمع من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في الدرجة الكلية لاستبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية.

وحتى يتم توجيه الفروق في النتائج ذات الفروق الدالة تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١١) نتائج اختبار شيفيه لتوضيح اتجاه الفروق في أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية

المحاور	فئات سنوات الخبرة	المتوسط (م)	أقل من ٤ سنوات	من ٤ - ٨ سنوات	أكثر من ٨ سنوات	الفرق لصالح
أخلاقيات المعلم نحو المهنة.	أقل من ٤ سنوات	٣.٦٨	❖	❖	❖	أقل من ٤ سنوات
	٤ - ٨ سنوات	٣.٨٣	❖			من ٤ - ٨ سنوات
	أكثر من ٨ سنوات	٣.٩٠				
أخلاقيات المعلم نحو الطلاب.	أقل من ٤ سنوات	٤.٠١	❖	❖	❖	أقل من ٤ سنوات
	٤ - ٨ سنوات	٤.٠٤	❖			من ٤ - ٨ سنوات
	أكثر من ٨ سنوات	٤.١٠				
أخلاقيات المعلم نحو الزملاء.	أقل من ٤ سنوات	٣.٧٥	❖	❖	❖	أقل من ٤ سنوات
	٤ - ٨ سنوات	٣.٩٥	❖			من ٤ - ٨ سنوات
	أكثر من ٨ سنوات	٣.٩٩				
أخلاقيات المعلم نحو القيادات.	أقل من ٤ سنوات	٣.٦٩	❖	❖	❖	أقل من ٤ سنوات
	٤ - ٨ سنوات	٣.٧٧	❖			من ٤ - ٨ سنوات
	أكثر من ٨ سنوات	٣.٨٤				
أخلاقيات المعلم نحو المجتمع.	أقل من ٤ سنوات	٣.٨١	❖	❖	❖	أقل من ٤ سنوات
	٤ - ٨ سنوات	٣.٨٣	❖			من ٤ - ٨ سنوات
	أكثر من ٨ سنوات	٣.٨٩				
الدرجة الكلية	أقل من ٤ سنوات	٣.٧٨	❖	❖	❖	أقل من ٤ سنوات
	٤ - ٨ سنوات	٣.٨٨	❖			من ٤ - ٨ سنوات
	أكثر من ٨ سنوات	٣.٩٤				

يتضح من الجدول (١١) ما يلي :

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو المهنة من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (ما بين ٤ - ٨ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو المهنة من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو الطلاب من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات

- مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (ما بين ٤ - ٨ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو الطلاب من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو الزملاء من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو الزملاء من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو القيادات من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (ما بين ٤ - ٨ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو القيادات من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو المجتمع من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (ما بين ٤ - ٨ سنوات) في محور أخلاقيات المعلم نحو المجتمع من استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات

مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٤ سنوات) في الدرجة الكلية لاستبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ٨ سنوات)، وبين متوسط درجات مجموعة ذوي الخبرة التدريسية (ما بين ٤ - ٨ سنوات) في الدرجة الكلية لاستبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الخبرة (أكثر من ٨ سنوات).

وتشير هذه النتائج إلى تفوق المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة التدريسية الأكبر، على زملائهم الأقل في عدد سنوات الخبرة التدريسية في استبيان أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وما يتضمنه من محاور هي: أخلاقيات المعلم نحو المهنة، وأخلاقيات المعلم نحو الطلاب، وأخلاقيات المعلم نحو الزملاء، وأخلاقيات المعلم نحو القيادات، وأخلاقيات المعلم نحو المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حنون، ٢٠٠٦) التي أكدت على ارتفاع معدلات الالتزام بأخلاقيات المهنة كلما زادت عدد سنوات خبرة المعلم، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبوطبيخ، ٢٠٠٨). وقد يعود ذلك إلى أن ممارسة المعلم لمهنة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية ولمدة زمنية تزيد عن (٨) سنوات، يجعله على قدر كبير من المهنية في التعامل مع الطلاب، والزملاء، والقيادات، كما تصقل خبرة التدريس لديه، وتجعل أداءه المهني جيدا، ويمكنه من خلال هذه المدة أن يقدم خدمات مجتمعية على نحو جيد، وهو ما يترتب عليه التزام المعلم بصورة أكبر بأخلاقيات المهنة التعليم. وإذا كانت أخلاقيات المهنة تحتاج إلى تمتع المعلم بالعديد من السلوكيات الإيجابية، فإن هذا أمر يمكن اكتسابه بعد ممارسة طويلة لمهنة التعليم. كما أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر يكونون أكثر تقبلا للمهنة وأكثر حرصا على تطويرها، وترك الانطباعات الجيدة عنها في كل مكان، ومن ثم فتتكون لديهم الرغبة في الالتزام بأخلاقيات المهنة، ويتبدى ذلك في التزامهم بالأداء المهني الجيد، والعلاقات المتميزة مع الطلاب، والزملاء في العمل، والقيادات في العمل، كما يتعدى ذلك إلى المساهمة في الأنشطة المجتمعية، مما يجعلهم يميلون إلى بناء علاقات إيجابية، وكسب احترام الآخرين وتقديرهم.

#### • توصيات الدراسة :

من خلال نتائج الدراسة ومناقشتها يوصى الباحث بما يلي:  
◀ الدعوة إلى إعداد وتفعيل ميثاق خاص بأخلاقيات مهنة التعليم في مجال التربية الفكرية.

◀ إصدار النشرات التعريفية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وإقامة الندوات وورش العمل التي تعرف المعلمين بأهمية وكيفية تطبيق ميثاق مهنة التعليم

- ◀ التأكيد على مؤسسات إعداد معلم التربية الفكرية بأهمية إيجاد البرامج المتميزة، والتي تسهم في رفع المستوى القيمي والأخلاقي للمعلم.
- ◀ تطبيق استبيان أخلاقيات المهنة على جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وحصر الملتمزمين بأخلاقيات المهنة، وغير الملتمزمين.
- ◀ إعداد وتنفيذ حزمة من البرامج التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الفكرية غير الملتمزمين بأخلاقيات المهنة لتنمية مستوى التزامهم بأخلاقيات المهنة.
- ◀ إعداد وتنفيذ حزمة من البرامج التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الفكرية الملتمزمين بأخلاقيات المهنة لدعم التزامهم وتحسين ذلك.
- ◀ إجراء الدراسات والبحوث حول العلاقة بين أخلاقيات المهنة لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية نحو المهنة، وبعض المتغيرات الأخرى.

#### • المراجع :

- أبو طيخ، هشام (٢٠٠٨). مدى التزام مديري المدارس الأساسية الدنيا بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو نمر، عاطف سالم (٢٠٠٨). مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- البرازي، مجد (٢٠٠١). أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة، عمان: مؤسسة الوراق.
- الحديد، نوف عارف (٢٠١١). درجة التزام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري مدارسهم في الأردن، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- الحمادنة، أديب (٢٠١٣). درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩ (١)، ٢٩ - ٥٠.
- الحنون، تغريد (٢٠٠٦). مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مشرفي ومديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الحيارى، حسن (٢٠٠٠). معالم الفكر التربوي الإسلامي، عمان: دار الأمل.
- الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل (٢٠٠٣). الإشراف التربوي فلسفته، أساليبه، تطبيقاته، عمان: دار قنديل.
- السلوم، طاهر، وجمل، محمد (٢٠٠٩). التربية الأخلاقية والقيم، مناهجها، وطرائق تدريسها، الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

- الطشطوش، رامى، ومزاهرة، رانية (٢٠١٢). درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠ (٢)، ٥٨١ - ٦٢٣.
- العبد العزيز، منيرة عيد (٢٠١٠). مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، م ٢٢ (٣)، ص: ٤٦٧ - ٥٤٢.
- الغامدى، حمدان (٢٠٠٢). ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الغامدى، حمدان (٢٠٠٦). أخلاقيات مهنة المعلم المسلم وأثرها في التربية الخلقية للفرد والمجتمع، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الثالث عشر كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الفالح، عبد العزيز (٢٠٠٧). اتجاهات المعلمين في مدينة الرياض نحو أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية ومستوى تطبيقهم له، دراسة مسحية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، الجامعة الأمريكية بلندن، بريطانيا.
- القرني، عبد الله (٢٠٠٨). قىم العمل الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من المنظور الإسلامي وآلية تفعليها لدى المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). المعلم الجامعي، أدواره وأخلاقياته المهنية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية كلية التربية، جامعة حلوان، ١١ (٢)، ٤ - ١٣.
- اللقاني، أحمد، (٢٠٠٧). مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس الثانوية بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الهبابة، هاشم أحمد (٢٠٠١). مدى التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم بعمان الأولى، بالمبادئ الأخلاقية كما وردت في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة آل البيت.
- جاب الله ، منال (٢٠٠٦). أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الثالث عشر كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبدالحق، كايد (٢٠١٤). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه، الطبعة ١٦، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- غانم، بسام، أبو شعيرة، خالد (٢٠٠٨). التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، عمان: دار المجتمع العربي.

- كتش، محمد (٢٠٠١). فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، عمان: مركز الكتاب للنشر.
- ناصر، إبراهيم (٢٠٠٤). مقدمة في التربية، عمان: دار عمار.
- ناصر، إبراهيم (٢٠٠٦). التربية الأخلاقية، عمان: دار وائل للنشر.
- نزال، مزهر محمد (٢٠٠١). أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي ومدى التزام المعلمين به من وجهة نظر المديرين والمشرفين في فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة القدس.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، القاهرة: مطابع الأهرام.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، الرياض: شركة المطابع الأهلية للأوقفت المحدودة.
- Aloni, N. (2008). The Fundamental Commitments of Educators. Journal of Ethics and Education, 3(1), 149-159.
- Al-Sheikh, F., (2002) Ethical Orientations of Business Managers in Developing Countries: Empirical Evidence from A Multicultural Business Environment, The United Arab Emirates. Journal of the Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait, 107, 11-36.
- Cevat, C., (2002). Teachers Organizational Commitment In Educational Organizations. National forum Journals, 11(3), 1-10.
- Dentith, A., (2004). Teaching Ethics: The role of the classroom teacher. Georgia: ERIC – E J701132. (on – line) Available: Halverson, Susan Source: Childhood Education,. 80 (3) p157 www.eric.ed.gov/ 08/02/2008.
- George, C., Daniel, L., Dean, R., Brenden, E. (2010). Professional Ethics, Oxford university press.
- Harper, D., & Bridges J., (2006). Work Ethics for a Changing World, East Central Technical College, G A. Harper @ East central tech. edu.
- Helen, J., (2012). Raising the bar: ethics education for quality teachers, Australian Journal of Teacher Education, 36(7), 76-93.
- Keiser, K. (2009). Elementary School Ethical Climate". The School Community Journal, (2) 19, 45-58.

- Kendrick, E., (2006). Ethics at work" The Georgia Department of Technical and Adult Education. [www.workehics.info](http://www.workehics.info).
- Mortland, C., (2000). Identity and moral education in a diasporic community. *Journal of pacific Affairs*, 73 (3), 487-501.
- Oguz, O., (2009). Physical education teacher candidates and professional codes of ethics. *Ankara University, Journal of school of physical education and sport*, Ankara, Turkey.
- Ozbek, O., (2007). The levels of compliance of physical education teachers with professional ethics codes. Un published doctorate thesis. Ankara University faculty of Educational Sciences.
- William, A., & Anangisy, W., (2010). Promoting teacher ethics in colleges of teacher education in Tanzania: practices and challenges, *African Journal of Teacher Education*, 1(1), 64- 77
- Zheng, I, & Hui, S., (2005). Survey of Professional Ethics of Teachers in Institutions of Higher Education. *Journal Chinese Education and Society*, (9) 38, 88-99.





## البحث الثاني عشر:

تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء المهارات  
الحياتية

### إعداد :

د/ جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي  
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد  
كلية التربية جامعة المنيا .

## ” تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء المهارات الحياتية ”

د/ جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي

### • المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية، وتكونت عينة الدراسة من جميع الموضوعات الواردة في الكتب المقررة للصفوف الثلاثة للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥. واقتصرت عملية التحليل على كتاب التلميذ دون دليل المعلم، ودون أي تعميمات أو نشرات توجيهية أخرى للمعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكتاب التلميذ دون دليل المعلم، ودون أي تعميمات أو نشرات توجيهية أخرى للمعلم، وقام الباحث ببناء أداة محتوى كتب العلوم في ضوء المهارات الحياتية والتي تكونت من ٢٥ مهارة فرعية ضمن أربع مجالات رئيسية وهي: مجال مهارات التفكير ( علمي، ناقد، إبداعي)، ومجال المهارات اليدوية، ومجال المهارات الاجتماعية، ومجال المهارات البيئية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن كتب العلوم بالصفوف الثلاثة قد غطت المجالات الأربعة للمهارات الحياتية بنسب مختلفة، حيث أوضحت نتائج تحليل المحتوى تضمين المهارات الحياتية في كتاب الصف الثاني الإعدادي بنسبة ٤١.٩٠٪، وفي الترتيب الأول، ثم تلتها في محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي بنسبة ٣٠.٠١٪، وجاء محتوى الصف الثالث الإعدادي في الترتيب الثالث بنسبة ٢٨.١٠٪، وتوصلت نتائج تحليل المحتوى أيضاً إلى أن محتوى الكتب للثلاث الصفوف الدراسية مجتمعة تضمنت مجال مهارات التفكير بنسبة ٧٢.٠٩٪، وفي الترتيب الأول، وتلتها مجال المهارات الاجتماعية بنسبة ١١.٢١٪، في الترتيب الثاني، وحصل مجال المهارات اليدوية على نسبة ٩.١٢٪ وفي الترتيب الثالث، أما مجال المهارات البيئية فكانت نسبته ٧.٥٨٪، في الترتيب الرابع. وتوصي الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج إلى : ضرورة التركيز على مجالات المهارات الاجتماعية، والمهارات اليدوية، والمهارات البيئية لزيادة نسبة تصميمها في محتوى مناهج العلوم للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية لما أهمية في حياة المتعلمين، ومدى وتوظيفها في المواقف التعليمية .

### *Analyzing the Content of the Science Books in the Preparatory Stage in Egypt in the Light of the Life Skills*

#### Abstract :

The present study aimed at analyzing the content of the science books for the first, second and third years in the preparatory stage cycle in Egypt in the light of the life skills. The study analyzed all the topics existed in the assigned books for these three years in the annual year 2014-2015. The process of analysis was limited to the student's book with no reference to the teacher's manual guide or making any other generalizations or suggestions for teachers. The study adopted the analytic descriptive research design in analyzing the student's book only without making any other suggestions and generalizations for teachers. The researcher designed a content analysis checklist in the light of the life skills which included twenty five subskills classified under four main domains; the thinking skills domain (scientific, critical, and creative), the psychomotor domain, the social skills domain, and the environmental skills domain. The results of the study revealed that

all these domains were covered in science series at the preparatory stage cycle but with different percentages. The results showed that the science book in the second year preparatory stage covered the life skills with a ratio 41.90% as it came at the first rank. In the second rank came the first year with a ratio 30.01% and in the third rank came the third year preparatory stage with a ratio 28.10%. The results of the content analysis revealed that all the science books covered the thinking skills domain with 70.09 % as it came at the first rank then the social skills domain reached 11.21% then the skills under the psychomotor domain were covered with 9.12% thus making the environmental skills domain to be at fourth rank . In the light of these results, the study recommended the necessity for more concentration of the social, psychomotor and environmental domains in the content of the three years in the preparatory stage cycle because of their importance in the life of the learners as well as the necessity to functionalize these skills in the different educational situations.

#### • مقدمة :

يشهد العالم اليوم تغيرات سريعة ومتلاحقة في شتى مجالات الحياة؛ مما يفرض على المؤسسات التربوية باختلاف مستوياتها إعداد المواطنين القادرين على مواكبة التغيرات والمبادأة بها، وقد فرض التغير الكمي والنوعي الهائل في المعارف الإنسانية في شتى مجالات الحياة تحدياً كبيراً أمام التربويين، وذلك للسعي لتطوير مناهج العلوم بما يساير هذه التغيرات، الأمر الذي جعل من إعادة النظر في مناهج العلوم، وتحليلها، وتقويمها من آن لآخر أمراً حتمياً للوقوف على مدى فاعلية هذه المناهج، ومدى مواكبتها لهذه التغيرات.

وإذا كانت هناك ضرورة ملحة لتطوير المناهج الدراسية، والتي تمثل إحدى مكونات المنظومة الفرعية المؤثرة في العملية التعليمية بصورة عامة؛ فإن تطوير، وتقويم مناهج العلوم بصفة خاصة يصبح ضرورة ملحة، لأنها تمثل إحدى المجالات المهمة لتنمية المعرفة، والتفكير العلمي، واكتساب الثقافة العلمية، ولارتباطها القوي بالتغيرات العلمية، والتكنولوجية في هذا العصر، وذلك بحكم أهدافها وطبيعة موضوعاتها ( أحمد عبد الرحمن النجدي، وآخرون، ٢٠٠٥، ١٦).

وقد انتشرت الدعوة إلى تطوير مناهج العلوم في ضوء المعايير العالمية المعاصرة التي تبنتها الهيئات والمنظمات العلمية، والعالمية لتعليم العلوم، كما أن تطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية يعتبر من الاتجاهات العالمية المعاصرة (أحمد بن حميد البادري، أحمد بن إبراهيم الكندي، ٢٠١٣، ٥٤).

وتحظى مناهج العلوم بأهمية خاصة إذ يقع عليها العبء الأكبر في تحقيق مجموعة كبيرة من الأهداف التربوية، والتي من بينها إكساب المتعلم الثقافة العلمية، وربطه بالعالم الذي يعيش فيه وبواقع بيئته، وبحياته اليومية

واهتماماته، ليشعر بقيمة ما يتعلمه، ولذا فإن مناهج العلوم من أكثر المناهج حاجة إلى المراجعة والتطوير ( ناصر محمد الجهوري، هدى سيف الخروصي، ٢٠١٠، ١٦٧) (يسري طه محمد، ٢٠١٥، ٢١٧).

ومن أهم المشروعات التي تعني بإصلاح تدريس العلوم، والتربية العلمية بما يحقق التطور العلمي والتكنولوجي، مشروع العلم والتكنولوجيا والمجتمع "Science and Society" STS ومشروع ٢٠٦١ من الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم American Association For Advancement of "Science AAAS" Scope, Sequence and والتنسيق والتتابع، ومشروع المجال والتتابع والتنسيق "Science AAAS" National Coordination" SSC والمعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية "NSES" Science Education Standards (عايش محمود زيتون، ٢٠١٠، ٣٩٧).

ومن أمثلة هذه المشاريع على المستوى العربي مشروع المعايير القومية المصرية، ومشروع المنظمة العربية للثقافة والعلوم ( أحمد عمر أحمد، ٢٠١٤، ٢٨٣)

مما يستوجب تغير النظرة نحو تعليم العلوم، وتبسيط، ونشر العلم، بحيث نعمل على تربية أبنائنا لكي يكونوا على مستوى التطور الحاصل من حولهم ويتكيفوا مع مستجداته، ويكونوا قادرين على مواجهة المشكلات التي قد تواجههم في بيئتهم بالأسلوب، والطريقة التي تناسب عصر الاختراعات العديدة، التي لا بد من استخدامها وتفهمها، وتوفير وسائل الأمان في تناولهم لها، لكي تصبح أدوات نافعة تفيدهم، وتخدمهم في حياتهم.

وأصبحت الحاجة ملحة لإعداد أفراد قادرين على التكيف مع التغيرات العلمية، والتكنولوجية، والتعامل معها بإيجابية وفعالية، وذلك من خلال مساعدتهم على امتلاك مجموعة من المهارات الحياتية التي تمكنهم من التكيف مع أنفسهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتحقيق التواصل الفعال مع الآخرين، ووقايتهم من عديد من المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية، وتسهم في توفير التنشئة السليمة لهم، وتدعيم مبادئ المواطنة الجيدة لديهم ( عفت مصطفى الطناوي، ٢٠١٥، ٣٦٩).

ومما سبق يتضح أهمية تقويم محتوى المناهج الدراسية بصفة مستمرة لتعيين نقاط القوة، والضعف فيها، والتعرف على مدى مساهمتها للتقدم العلمي، والتكنولوجي والتغيرات الاجتماعية المختلفة؛ حتى يتم تطويرها، وجعلها متلائمة مع متطلبات، وحاجات العصر، ومن تعرف فاعليتها، ومدى مساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

#### • مشكلة الدراسة :

إن المنهج بمفهومه الشامل يمثل كل الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها؛ ومن ثم فتطوير المنهج وفقا لهذا المفهوم يتناول كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها من خبرات تربوية سواء كان ذلك داخلها أم خارجها، كما

يتناول أيضاً الكتب الدراسية من حيث أساليب إعدادها، ومادتها العلمية، ومحتوى وعرض، وفتيات إخراجها (صبري الدمرداش، ٢٠٠١، ٦٦٤، ٦٦٥).

وتعتبر كتب العلوم جزءاً لا يتجزأ من المنهج، وتخضع للتغير والتعديل كلما دعت الحاجة إلى تطوير المنهج، وهي تحتاج إلى المراجعة، والتحليل، والتقييم المستمر لتؤدي دورها المناسب في تعليم، وتعلم العلوم، حيث يتم في الوقت الحاضر، وفي جميع أنحاء العالم تبني " التعليم المستند إلى المهارات الحياتية " كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف (عفت مصطفى الطناوي، ٢٠١٥، ٣٦٩).

ويمثل الكتاب المدرسي المادة الرئيسة لتقديم الأفكار، والمعلومات للمتعلمين، وهو يمثل الصدارة في عمليتي التعليم والتعلم مما أدى إلى تطويره المستمر لكي يواكب المستجدات الحديثة، وقد شمل التطوير كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية حيث تم بناء المحتوى في ضوء المعايير القومية للمنهج المدرسي، والتي تم نشرها في عام ٢٠٠٩.

واكتساب التلميذ لبعض المهارات الحياتية كمهارات التفكير (العلمي - الناقد - الابتكاري)، والمهارات اليدوية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات البيئية تؤهله ليتعامل بكفاءة وثقة وقدرة على تحديات الواقع، وربط حياته المدرسية بالبيئة المحيطة به، وقد يساعد ذلك على تحقيق التكامل في إعداد التلاميذ من النواحي العلمية، والتطبيقية .

وقد أُجريت عديد من الدراسات لتحليل، وتقييم كتب العلوم، والتي تم بناؤها على أساس المعايير القومية، أو العالمية لتدريس العلوم في المرحلة الإعدادية ومنها دراسة يسري طه محمد (٢٠١٥)، ودراسة أحمد عمر محمد (٢٠١٤) ودراسة مي محمد مصطفى (٢٠١٤) والتي تم تحليل محتوى كتب العلوم في ضوء متطلبات مشروع التميز TIMSS، ودراسة رضا السيد حجازي (٢٠١٤) والتي تم فيها تقييم مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية .

ومما سبق لم يتوصل الباحث . في حدود علمه . إلى دراسات قامت بتحليل، وتقييم كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لهم ولإعدادهم في هذه المرحلة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي : ما مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية والمتطورة في ضوء المعايير القومية لبناء المنهج ؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان الآتيان :

« ما المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية والتي يمكن تنميتها من خلال محتوى كتب العلوم المطورة في ضوء المعايير القومية لبناء المنهج »

« ما مدى تناول محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية المطورة في ضوء المعايير القومية لبناء المنهج للمهارات الحياتية ؟ »

#### • أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تسعى إلى :

« تعرف الوضع الحالي للمهارات الحياتية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية .

« إعداد بطاقة تحليل المهارات الحياتية يمكن أن تفيد في تحليل كتب العلوم للمرحلة الإعدادية .

« المساهمة في إعداد وتطوير وتحسين مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية .

« تزويد القائمين على التدريس ( المعلمين ) بقائمة المهارات الحياتية المطلوبة للمرحلة الإعدادية .

« تحقيق أهداف تدريس العلوم والتربية العلمية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن المهارات الحياتية .

« تقديم توصيات، ومقترحات يمكن أن تفيد في تطوير مناهج العلوم في المراحل الدراسية الأخرى؛ حتى تواكب التطورات الهائلة التي تحدث يومياً .

#### • أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

« إعداد قائمة بالمهارات الحياتية التي يجب أن يتضمنها محتوى كتب العلوم المقررة على المرحلة الإعدادية .

« تقييم محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية .

#### • حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على :

« تم تحليل كتب العلوم المقررة على المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ للصفوف الثلاثة، وللصفين الدراسيين الأول والثاني، لأنها حديثة

الطباعة، ومطورة من قبل وزارة التربية والتعليم في ضوء المعايير القومية .

« كتاب التلميذ، دون دليل المعلم، ودون أية تعميمات، أو نشرات توجيهية أخرى للمعلم .

« المهارات الحياتية: تتضمن مهارات التفكير (علمي . ناقد . ابتكاري)، ومهارات يدوية، ومهارات اجتماعية، ومهارات بيئية .

« استخدام أداة تحليل لمحتوى كتب العلوم في ضوء المهارات الحياتية التي تم تحديدها .

• **أداة الدراسة :**

أداة لتحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية للصفوف الثلاثة في ضوء المهارات الحياتية، وهي عبارة عن قائمة ببعض المهارات الحياتية التي ينبغي تناولها في مناهج العلوم لهذه المرحلة.

• **منهج الدراسة :**

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المضمون (المحتوى) Content Analysis، وهو أسلوب يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس .

• **مصطلحات الدراسة :**

• **تحليل المحتوى : Content Analysis :**

يعرفه فتحي علي يونس (٢٠٠٧، ٣٩) بأنه " أسلوب، أو أداة للبحث العلمي يمكن أن نستخدمها في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى من حيث الشكل، والمضمون.

وعرفه (Martinez-Gracia, & et. Al. 2006, 54) بأنه تقويم مجموعة من مواد الاتصال Communicated Material (كتب مدرسية) من أجل تقييم فعاليتها في إيصال المادة الدراسية

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنه: " الأسلوب المستخدم للوصف الكمي، والمنظم، والموضوعي لمحتوى المادة العلمية المتضمنة في كتب العلوم المقررة على المرحلة الإعدادية ( الصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث للفصلين الدراسين الأول، والثاني)؛ وذلك للوقوف على مدى تضمينها للمهارات الحياتية اللازمة لهم في هذه المرحلة".

• **الكتاب المدرسي : Tex-T book School :**

يعرف يسري مصطفى السيد (٢٠١٥، ٢٧) الكتاب المدرسي المطبوع بأنه " مؤلف تعليمي يقدم محتوى المعارف التي سيكسبها المتعلم في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين لدارسيه".

ويعرفه (Usiskin 2013, 713) بأنه " المواد المكتوبة في شكل مطبوع، والتي تهدف إلى المساعدة في تنفيذ المنهج المقصود .

ويعرف الكتاب المدرسي في الدراسة الحالية إجرائياً بأنه: كتاب العلوم المعد من قبل وزارة التربية والتعليم المصرية، والمقرر على طلاب الصف الأول، والثاني، والثالث الإعدادي للفصلين الدراسيين الأول والثاني في العام الدراسي ٢٠١٤ .  
٢٠١٥ م .

• **المهارات الحياتية : Life Skills :**

عرفها أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد (٢٠٠١، ص ٢١٥) بأنها " هي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء، ومعدات، وأشخاص، ومؤسسات " .

وعرفتها تغريد عمران، وآخرون (٢٠٠١، ١٠) بأنها " تلك المهارات الأساسية التي لا غنى للفرء عنها ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية، وإنما من أجل مواصلة البقاء، واستمرار التقدم، وتطوير أساليب معايشة الحياة في المجتمع .

كما أنه يمكن تعريف المهارات الحياتية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها " مجموعة المهارات التي تلزم لإدارة حياة الفرء، والتكيف مع متغيرات العصر، ومواجهة التحديات، وحل المشكلات، واتخاذ ما يلزم من قرارات في بيئة الفرء، والتي يكتسبها المتعلم من خلال دراسة لمقررات العلوم في المرحلة الإعدادية، وتشمل مهارات التفكير (العلمي، والناقد ، الإبداعي)، ومهارات يدوية، ومهارات اجتماعية، ومهارات بيئية .

• **أدبيات الدراسة :**

تعتبر التربية العلمية من أهم خصائص العصر الحالي فهي التي تساعد المتعلم على فهم البيئة المحيطة به، وجعله إنساناً فاعلاً، ومنتجاً في المجتمع ، ووسيلة التربية العلمية مناهج العلوم في مراحل التعليم العام، وأحد مكونات المنهج هو المحتوى الذي يتم وضعه، وصياغته في الكتاب المدرسي الذي يتم توزيعه على جميع المتعلمين .

ولقد تغيرت النظرة إلى دور التربية العلمية باعتبارها وسيلة لتطوير استخدام المتعلمين للعلم، والتكنولوجيا في تطوير جوانب حياتهم المختلفة، ومساعدتهم على التكيف الإيجابي مع المتغيرات المحيطة بهم، مما اقتضى ضرورة بناء جيل متنور علمياً، وتكنولوجياً، ومتفاعلاً مع قضايا مجتمعه (فؤاد سليمان قلادة، ٢٠٠٢، ٣٥)

ومن أجل تطوير مناهج العلوم تمّ عمل عديد من المشاريع العالمية ومنها مشروع المعايير القومية للتربية العلمية (NSES)، والذي شمل ستة مجالات رئيسة تغطي جوانب التربية العلمية المختلفة وتمثل هذه المعايير في : المحتوى والتدريس، والنمو المهني، والتقييم، وبرنامج التربية العلمية، ونظام التربية العلمية (NRC, 1996,3)

وقد تمّ بناء محتوى العلوم للمرحلة الإعدادية للصفوف الثلاثة للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ في ضوء المستويات المعيارية للمحتوى Content Standards، والتي تصف المعارف، والمهارات، والعمليات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم في هذه المرحلة ( الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩ ، ٣ ) .

وتحاول الدراسة الحالية تقويم أحد جوانب المنهج، وهو جانب المحتوى متمثلاً في الكتاب المدرسي والذي تم بناؤه في ضوء المعايير القومية للتعليم في مصر لسنة ٢٠٠٩ وذلك من خلال تحليل محتواه في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والتي يمكن إكسابها لهم من خلال دراسة العلوم، ويتناول الجزء التالي محورين وهما :

#### • المحور الأول : تحليل المحتوى وكتب العلوم :

يعرف أحمد حسين اللقاني، وعلى أحمد الجمل (٢٠٠٣، ١٦) تحليل المحتوى بأنه " المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر في الكتب، فإن كان المقرر قد حدد ووضع في فهرس الكتاب، فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما ورد في الكتاب المدرسي هي التي يطلق عليها محتوى المنهج، ويشمل عادة على حقائق، ومفاهيم، ومعارف، وتعميمات، ومبادئ، وقوانين، ونظريات" وعرفه رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٧، ٢٢) بأنه "أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي، والمنظم، والكمي، للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال". ويعرفه محمد السيد علي (٢٠٠٢، ٣٧) بأنه " أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهر للمادة الدراسية وصفاً كمياً، وموضوعياً، ومنظماً وفق معايير محددة مسبقاً".

ويمكن تحليل الكتاب المدرسي والكتب المساعدة له بعدة طرق من أهمها تحليل المحتوى، ويحتاج تحليل المحتوى إلى خبرة ومهارة ممن يقومون به، لذا فهو أكثر أساليب تقويم الكتب صعوبة، حيث يتطلب الكثير من الجهد والوقت كما أنه يحتاج إلى استخدام أدوات تحليل على قدر عالٍ من الثبات والموضوعية؛ حتى لا تختلف من محلل لآخر (ماهر إسماعيل صبري، محب محمود كامل، ٢٠٠١، ١٣١).

وكتاب العلوم المدرسي له تأثير مباشر في العملية التعليمية كجهاز للتحكم ليس فقط في تعليم الطلاب، بل وفي تدريس المعلمين، كما أنه التطبيق العملي للمنهج وجوهر عملية التعليم، وأحد العناصر المهمة في تنفيذ المنهج، ووسيلة التعليم الأولية (Fanzhe & Ningzhong, 2009, 268)، (أحمد عمر أحمد، ٢٠١٤، ٢٩١).

والكتاب المدرسي هو وسيلة الدولة والمجتمع للحفاظ على تراثه وتماسكه ووحدته الثقافية، ودعم نظامه، ومبادئه، وقيمه، ومعين للمعلم على تنظيم عمله، وربطه بالاتجاهات العلمية والتربوية المعاصرة، ومصدر للمعرفة بالنسبة للتلميذ، وموجه للقيم والمبادئ التي يتضمنها، وأداة النمو اللغوي، ووسيلة لتعلمه الذاتي (حسن شحاتة، ٢٠٠٩، ٥٢-٥٣).

وكتاب العلوم المدرسي جزء مهم من المنهج يتم استخدامه من قبل المعلم، وقد أصبح جزءاً لا يتجزأ مما يتم في المدرسة من خلال تحقيق المنهج المدرسي، ومن ثم يلقي هذا الكتاب اهتمام القائمين على العملية التعليمية، وتعتبر

عملية اختيار وتقويم كتاب العلوم أمراً مهماً عند تطبيق المنهج المدرسي ( Park & Lavonen, 2013, 220 )

ويحدد Devetak & Vogrinc تسع محكات عامة لجودة كتاب العلوم المدرسي يجب أن توضع في الاعتبار عند بناء الكتاب المدرسي، وهي ( نقلاً عن أحمد عمر أحمد، ٢٠١٤، ٢٩١-٢٩٢):

- ◀ وضوح وشفافية بنية الكتاب .
- ◀ مراعاة المواصفات الفنية لتصميم الكتاب المدرسي.
- ◀ اتساق المحتوى مع مستويات الأهداف المختلفة، وتوضيح أهداف كل وحدة.
- ◀ المحتوى التعليمي القائم على الأهداف بحيث توجه الأهداف العامة للمنهج وليس بنيه المادة العلمية.
- ◀ يقدم الكتاب مادة تعليمية مترابطة في إطار برنامج تعليمي محدد.
- ◀ استخدام المدخل الاستقرائي، بحيث يتم تطوير محتوى الكتاب من العام إلى الخاص .
- ◀ صحة المحتوى، ومراجعته أكاديمياً .
- ◀ مناسبة المحتوى تعليمياً لحاجات المتعلمين ومستوى البرنامج التعليمي ومراعاته لأنماط تعلم الطلاب .
- ◀ تقديم مقترحات للتكامل عبر المناهج الدراسية.

هذا وقد أجريت عديد من البحوث والدراسات العربية في مرحلة التعليم الأساسي؛ وذلك لتقويم محتوى الكتاب المدرسي من خلال تحليل محتواه، ومن هذه الدراسات:

- ◀ دراسة يسري طه محمد (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي في ضوء متطلبات مشروع TIMISS .
- ◀ دراسة أحمد عمر أحمد (٢٠١٤)، والتي هدفت تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي في ضوء متطلبات TIMISS 2015 .
- ◀ دراسة رضا السيد حجازي (٢٠١٤) والتي هدفت تقويم مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية وتقديرات معلمي العلوم.
- ◀ دراسة مي محمد مصطفى (٢٠١٤)، والتي هدفت تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف (٨٥) الأساسي بفلسطين في ضوء متطلبات اختبار TIMISS .
- ◀ دراسة زهرة محمد عبد الله (٢٠١٣)، والتي هدفت تحليل محتوى وتقويم محتوى كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير ومن جهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين.
- ◀ دراسة مقبل سالم صبح (٢٠٠٩)، والتي هدفت مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا ( الأول والثاني والثالث الابتدائي) على المهارات الحياتية بالأردن .

ومما سبق تبين أن بعض هذه الدراسات تم فيه تقويم وتحليل كتب العلوم في ضوء متطلبات مشروع TIMISS، وبعضها تم التقويم والتحليل فيها في ضوء معايير التربية العلمية ودراسة واحدة تم فيها تحليل كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية بالأردن في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة، مما دعا الباحث إلى القيام بهذه الدراسة وهي تحليل كتب العلوم في مصر للمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين في هذه المرحلة والتي يمكن تنميتها من خلال كتب العلوم المعدة في ضوء المعايير القومية.

#### • المهارات الحياتية وتدريب العلوم :

نتيجة للتحديات المستقبلية، والتغيرات المستمرة في نواحي الحياة، وحاجة مناهج العلوم المستمر لظهور مفاهيم جديدة في عملية التعلم، وسرعة تغيير المعلومات، والشعور بالحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة، فلم يعد الاهتمام بالمعلومات هو الغاية الوحيدة، بل زاد الاهتمام بشكل ملحوظ؛ لتشجيع التلاميذ على القيام بمزيد من النشاط، والتفاعل مع زملائه كمجموعة، وأفراد، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وكل هذه التفاعلات تحتاج من الفرد لأن يكون متمكناً من المهارات الحياتية.

#### • تعريف المهارات الحياتية:

مفهوم المهارات الحياتية مفهوم مرّن، له استخدامات مختلفة، وتضمنات نظرية، وعملية عديدة، وليس هناك تعريف متفق عليه للمهارات الحياتية بل أكثر من تعريف، كل حسب وجهة نظره.

وعرفت منظمة الصحة العالمية (1993.3) World Health Organization بأنها "قدرات الفرد للقيام بسلوك تكيفي وإيجابي، مما يمكنه من التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية، ومشكلاتها، وتتضمن المهارات: حل المشكلات، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والاتصال اللغوي، ووعي الذات، والتعامل مع العواطف، والتعامل مع الضغوط".

كما عرفها (Jones 2000, 13) بأنها: " كل ما تقوم به المدرسة من أدوار لربط العلم بواقع الحياة والعمل".

ويرى حسام الدين محمد مازن (٢٠٠٢، ٣٤٤) أنها: " القدر اللازم للمتعلمين من المهارات اللازمة لهم لممارسة حياتهم اليومية ونشاطاتهم الحياتية مثل مهارات اتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والجهد والمال، وإدارة موضوع الصراع، وإجراء عمليات التفاوض، ومهارات الاتصال، والتفاعل الناجح مع الآخرين، واختيار وإعداد وتناول الغذاء الصحي، والعناية بالملابس، والاهتمام بتنسيق ورعاية المسكن وأدواته وأجهزته، ومهارات التعامل مع البيئة بمعطياتها المختلفة. أما عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩، ٨٢) فيشير إلى أنها: " المهارات التي

تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتركز على النمو اللغوي، والطعام والصحة وارتداء الملابس، وتحمل المسؤولية، والتوجيه الذاتي، والمهارات المنزلية، والأنشطة الاقتصادية، والتفاعل الاجتماعي".

وعرفها سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠، ٢٠) بأنها: "مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها الفرد في حياته، وينبغي أن يمارسها بنفسه، كما أنها تلبي حاجاته بصورة متكاملة، بما يسهم في بناء الشخصية بناء متكاملًا ومتوازنًا".

بينما ترى عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٥، ٣٧١) بأنها: "المهارات التي يحتاجها الفرد لإدارة حياته، والتكيف مع ذاته، والتعايش مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، ومواجهة التحديات التي يفرضها، والتعامل بإيجابية ووعي مع المشكلات الشخصية والمجتمعية التي تواجهه في حياته اليومية، واتخاذ القرارات الصائبة والمسئولة حيالها، والتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية الملقاة على عاتقه، والمشاركة الفاعلة في بيئة من خلال تعرف مشكلاتها وحاجاتها والإسهام في حلها".

ومما سبق عرضه من تعريفات لمفهوم المهارات الحياتية يتضح أن المتعلم في حاجة ماسة إلى مجموعة من المهارات التي تمكنه من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها والتفكير بأسلوب علمي سليم واعتماده على نفسه في اتخاذ قراراته واستيعابه لما يدور حوله من تغيرات علمية وتكنولوجية، وتفاعله بطريقة جيدة مع أفراد مجتمعه.

#### • أهمية المهارات الحياتية :

ترجع أهمية اكتساب المتعلم للمهارات الحياتية إلى ما يأتي ( عفت مصطفى الطناوي، ٢٠١٥، ٣٧٩ - ٣٨٠) :

- « تحقق أهداف التربية للمواطنة .
- « تساعد المتعلم على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم .
- « تجعل المتعلم قادراً على إنجاز المهام الموكلة إليه بكفاءة عالية وتحقيق أهدافه بنجاح .
- « تساعد المتعلم على اكتساب خبرات مباشرة عن طريق التفاعل المباشر مع الأشخاص والظواهر والأحداث والأشخاص .
- « تعطي للمتعلم معنى، وتمكنه من إدراك العلاقة بين ما يدرسه وما يواجهه من مشكلات .
- « تزيد من دافعية المتعلم.
- « تساعد المتعلم على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.
- « تساعد المتعلم على التعامل بوعي مع مشكلاته الشخصية والمجتمعية وحلها.

« تكسب المتعلم ثقة في نفسه تمكنه من تحمل المسئوليات الشخصية والاجتماعية.

أما سليمان عبد الرحمن يوسف (٢٠١٠، ٢٧) فيرجع أهمية المهارات الحياتية للمتعم إلى أنها :

« تمكن المتعلم من المهارات العقلية اللازمة للحياة ومن ذلك :

- ✓ مهارة حل المشكلة .
- ✓ مهارة البحث .
- ✓ مهارة الاتصال .

« تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل بما أن المهارات الحياتية متصلة بواقع الفرد وحياته إذ إن امتلاك تلك المهارات يجعل الفرد في مواقف حياتية أفضل، وهذا هو الفرق بين الفرد الذي يمتلك، والذي لا يمتلك تلك المهارات، فيظهر الفرق بينهم في مواقف :

- ✓ اتخاذ القرار .
- ✓ حل المشكلات.
- ✓ المشاركة الاجتماعية.
- ✓ الاعتماد على النفس .
- ✓ السير في الطريق .

ونظراً لأهمية المهارات الحياتية للمتعم تناولت بعض الدراسات والبحوث تنمية المهارات الحياتية للمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة: وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي ومنها: في المرحلة الابتدائية دراسة (Lemma, 2000), P& Cavallo, A. دراسة أحمد جابر أحمد (٢٠٠١)، ودراسة سونيا هانم قزامل (٢٠٠٧)، ودراسة أحمد عودة قشطة (٢٠٠٨)، ودراسة (Susan, et. Al, 2007) ودراسة حمدان يوسف الأغا (٢٠١٢) أما المرحلة الإعدادية فأجريت فيها دراسة هبة حلمي عبد الفتاح (٢٠٠٣)، ودراسة شيماء صبحي إبراهيم (٢٠٠٦)، ودراسة نانسي رفعت محمد (٢٠٠٩)، ودراسة أمل إبراهيم عبد السلام (٢٠١١)

#### • تصنيفات المهارات الحياتية :

تم وضع عدة تصنيفات للمهارات الحياتية اللازمة للفرد، والتي يمكن تنميتها من خلال : المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية على اختلاف مستوياتها، ومن هذه التصنيفات :

#### • تصنيف منظمة الصحة العالمية :

حيث أكد تقرير منظمة الصحة العالمية (WHO, 1993, 103) على أن هناك عشر مهارات أساسية تعد أهم مهارات للحياة بالنسبة للفرد وهي مهارات اتخاذ القرار، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلة، والاتصال

الفعال، والوعي بالذات، والعلاقات بين الأشخاص، والتعاطف، والتعايش مع الانفعالات، والتعايش مع الضغوط.

كما صنف (1997, 28) Chinapah المهارات الحياتية إلى ما يأتي :

- ◀ مهارات المحافظة على الذات .
- ◀ المهارات الاجتماعية .
- ◀ مهارات الاستدكار .
- ◀ المهارات اليدوية .

كما قدم مركز تطوير المناهج والمواد الدراسية بوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠، ص ٦٥) تصنيفاً للمهارات الحياتية يتمثل في :

◀ مهارات عقلية وتشمل : مهارات التفكير الناقد، ومهارات الابتكار والإبداع، ومهارات التعلم المستمر، ومهارات التخطيط السليم، ومهارات البحث والتجريب، ومهارات إدراك العلاقات .

◀ مهارات اجتماعية وتشمل : مهارات تحمل المسؤولية ، ومهارات اتخاذ القرارات السليمة، القدرة على تكوين علاقات، ومهارات المشاركة في الأعمال الجماعية، ومهارات احترام الذات، والقدرة على التفاوض والحوار .

◀ مهارات انفعالية وتشمل مهارات ضبط المشاعر، ومهارات تقدير مشاعر الآخرين، ومهارة سعة الصدر والتسامح والمرونة مهارة تحمل الضغوط بأشكالها .

ويرى سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٠، ٢٤) أن المهارات الحياتية تشمل : حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي ( الابتكاري) واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والثقة بالنفس، والوعي بالذات، والتعامل مع العواطف، والاتصال والتواصل، والتعامل مع الضغوط، والصحة، والتوعية الغذائية، التعامل مع الآخرين .

ومن خلال العرض السابق للمهارات الحياتية يتضح أنها كثيرة ومتنوعة فمنها : مهارات أساسية، ومهارات عقلية، ومهارات يدوية أو عملية، ومهارات اجتماعية ومهارات انفعالية.

وتعد مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية من المناهج التي تم إعدادها في ضوء المعايير القومية لمحتوى المنهج لسنة ( ٢٠٠٩ ) ، وقد تم التوصل إلى عدد من المهارات الحياتية التي يمكن تنميتها واكتسابها من خلال تدريس العلوم في تلك المرحلة ولهذا يمكن تحديد هذه المهارات فيما يأتي :

- ◀ مهارات عقلية وتشمل مهارات التفكير العلمي ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي .
- ◀ مهارات يدوية .
- ◀ مهارات اجتماعية .
- ◀ مهارات بيئية .

• **المهارات الحياتية ومناهج العلوم:**

تعد مناهج العلوم وبخاصة في المرحلة الإعدادية وسيطاً مهماً لتنمية المهارات المختلفة وبالإضافة إلى كونها إحدى الركائز التي يُعتمد عليها لإعداد المتعلم للتكيف مع التطورات العلمية والتكنولوجية، فإن طبيعة بناء هذه المناهج في صورة المحتوى الذي يقدم للمتعلم في الكتاب المدرسي، وطريقة معالجته للموضوعات وبنائه في ضوء المعايير القومية للمنهج، يجعل منه ميداناً خصباً للتدريب على المهارات اللازمة للبحث والتفكير، وحل المشكلات الحياتية التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة من حياتهم، ولتأهيلهم لمواجهة التغيرات السريعة في المجتمع الذي يعيشون فيه .

كما أكد منصور أحمد عبد المنعم (٢٠٠٥، ١٤٥) على أنه أصبح من منطلقات تطوير التعليم في مصر إكساب المهارات الحياتية والقدرات العملية، والتطبيقية.

وتحديد المهارات الحياتية التي يمكن أن يتضمنها أي منهج ليس أمراً سهلاً، ولذا فإن واضعي المناهج يحتاجون إلى حصر المهارات الحياتية التي يجب أن يتضمنها أي منهج، وتحديد المهارات المناسبة لكل مستوى دراسي، وإجراء تهيئة فكرية ونفسية لكل من يشارك في تنفيذ هذه النوعية من المناهج، وأخيراً تقييم هذه المهارات من خلال جمع البيانات، والمعلومات عن مدى صلاحية المنهج الجديد (أحمد حسن اللقاني، فارعة حسن محمد، ٢٠٠١، ٢٧٧ . ٢٧٩).

وقد تم إجراء عديد من الدراسات والبحوث من خلال تدريس مادة العلوم في المرحلة الإعدادية، حيث كان من ضمن أهدافها تنمية المهارات الحياتية للمتعلمين في هذه المرحلة الدراسية المهمة في حياتهم ومن هذه الدراسات دراسة كل من مصطفى محمد جاد (٢٠١٠) ودراسة مصطفى محمد جاد (٢٠٠٧) ودراسة شيماء صبحي إبراهيم (٢٠٠٦)، دراسة فايز محمد أبو حجر (٢٠٠٦) .

ويمكن تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة من خلال ما يأتي (عفت مصطفى الطناوي، ٢٠١٥، ٣٨١ . ٣٨٢) :

- ◀ استخدام طرائق، واستراتيجيات التدريس التي تؤكد على إيجابية المتعلم، ونشاطه في الموقف التعليمي .

◀ توجيه المتعلم للقيام بالمهام، والأنشطة الصفية، وغير الصفية.  
◀ ممارسة المتعلمين للخبرات المباشرة التي تسهم في ربط ما يتعلمونه بواقع حياتهم اليومية.

◀ تنمية المهارات التي يتطلبها العمل في جماعة مع المتعلمين .

وتسهم تنمية المهارات الحياتية المرتبطة بالعلوم في تحقيق عديد من الأهداف، ومنها ( عفت مصطفى الطناوي، ٢٠١٥، ٢٨٣ . ٢٨٤ ) :

◀ ربط مادة العلوم بخبرات المتعلمين في حياتهم اليومية، ومساعدتهم على التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة .

◀ مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات اللازمة للبحث والتفكير، وحل المشكلات الحياتية التي تواجهه في بيئته .

◀ مساعدة المتعلم على تطبيق المعلومات، والمعارف العلمية في حياته اليومية في دراسة المشكلات البيئية، والاجتماعية، وابتكار حلول مناسبة لها .

◀ مساعدة المتعلم على إدراك شمولية المبادئ، والمفاهيم العلمية الأساسية للعلوم، وتنمية قدرته على توظيفها بطريقة ذكية في المواقف الحياتية المناسبة لبيئة المحلية.

◀ تنمية مهارات المتعلم في استخدام الأجهزة والأدوات العلمية، والمواد والأدوات البيئية، التي يحتاجها في حياته اليومية .

وقد تم الاستفادة من عرض هذا المحور في التوصل إلى صياغة تعريف إجرائي للمهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وفي تحديد المهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين في تلك المرحلة، والتي يمكن تناولها من خلال المناهج المطورة في ضوء المعايير القومية، بالإضافة لإعداد بطاقة تحليل محتوى كتب مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء ما تم تحديده من هذه المهارات .

#### • مجتمع الدراسة وعينتها :

اشتمل مجتمع الدراسة، وعينتها على جميع الموضوعات الخاصة بكتب العلوم للصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادي، والتي تم تدريسها في العام الدراسي ٢٠١٤ . ٢٠١٥، وكل كتاب لكل صف دراسي ينقسم إلى جزأين، جزء لكل فصل دراسي، حيث يشتمل كتاب الصف الأول الإعدادي بفصليه الدراسيين على (٦) وحدات دراسية و(١٩) درساً، بينما يشتمل كتاب الصف الثاني الإعدادي على (٦) وحدات دراسية و(١٧) درساً أما كتاب الصف الثالث الإعدادي فيشتمل على (٨) وحدات دراسية و (١٨) درساً، ويوضح جدول (١) موضوعات العلوم للصفوف الثلاثة .

جدول (١) وحدات كتب العلوم ودروسه للصف الأول والثاني والثالث الإعدادي موزعة على الفصلين الدراسيين

الصف الدراسي	الفصل الدراسي	وحدات الكتاب	دروس الوحدة
الأول الإعدادي	الأول	الأولى: المادة وتركيبها	المادة وخواصه . تركيب المادة . التركيب الذري
		الثانية : الطاقة	الطاقة مصادرها وصورها . تحولات الطاقة . الطاقة الحرارية
		الثالثة : التنوع والتكيف في الكائنات الحية	تنوع الكائنات الحية ومبادئ تصنيفها . التكيف وتنوع الكائنات الحية . التكيف واستمرار الحياة .
	الثاني	الأولى : التفاعلات الكيميائية	الاتحاد الكيميائي . المركبات الكيميائية . المعادلة الكيميائية والتفاعل الكيميائي
		الثانية : القوى والحركة	القوى الأساسية في الطبيعة . القوى المصاحبة للحركة .
		الثالثة الأرض والكون	الأجرام السماوية . كوكب الأرض الصخور والمعادن . الزلازل والبراكين
الثاني الإعدادي	الأول	الأولى: دورية العناصر وخواصها	محاولات تصنيف العناصر . تدرج خواص العناصر في الجدول الدوري الحديث . المجموعات الرئيسية بالجدول الدوري الحديث . الماء
		الثانية: الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض	طبقات الغلاف الجوي . تآكل طبقة الأوزون . ارتفاع درجة الحرارة
		الثالثة: الحضرية وحماية الأنواع من الانقراض	الحضرية . الانقراض
	الثاني	الأولى: الحركة الدورية	الحركة الاهتزازية . الحركة الموجبة
		الثانية: الصوت والضوء	خصائص الموجات الصوتية . انعكاس الموجات الصوتية . الطبيعة الموجبة للضوء - انعكاس وانكسار الضوء
		الثالثة: التكاثر واستمرارية النوع	التكاثر في النبات . التكاثر في الإنسان
الثالث الإعدادي	الأول	الأول: القوى والحركة	الحركة في اتجاه واحد . التمثيل البياني للحركة في خط المستقيم - الكميات الفيزيائية القياسية والمتجهة
		الثانية: الطاقة الضوئية	المرايا . العدسات
		الثالثة الكون والنظام الشمسي	الكون . النظام الشمسي
		الرابعة : التكاثر واستمرار النوع	الانقسام الخلوي . التكاثر اللاجنسي والجنسي
	الثاني	الأولى: التفاعلات الكيميائية	التفاعلات الكيميائية . سرعة التفاعل الكيميائي . المخاليل
		الثانية : الطاقة الكهربائية والنشاط الإشعاعي	الخصائص الفيزيائية للتيار الكهربائي . التيار الكهربائي والأعمدة الكهربائية . النشاط الإشعاعي والطاقة النووية
		الثالثة: الجينات والوراثة	المبادئ الأساسية للوراثة . الجينات
		الرابعة : الهرمونات	التنظيم الهرموني في الإنسان

### • إجراءات الدراسة :

- « الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات المرتبطة بالموضوع وتحليلها حيث تم إجراء مسح للدراسات ذات الصلة بغرض الاستفادة منها في تحديد مشكلة البحث، وبناء أداة الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها .
- « كتابة الإطار النظري والذي تضمن الإشارة إلى أهمية المهارات الحياتية وعلاقتها بتدريس العلوم في المرحلة الإعدادية .
- « إعداد قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين في المرحلة الإعدادية، والتي يمكن اكتسابها، وتنميتها من خلال مناهج العلوم التي تم بناؤها في ضوء المعايير القومية للتربية العلمية في مصر .
- « إعداد أداة التحليل والتي تتضمن المهارات الرئيسية وأسفلها المهارات الفرعية المكونة لها وفق مقياس ثنائي يتضمن / لا يتضمن (ملحق ١) .
- « تحليل كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية ( للفصلين الأول والثاني) في ضوء أداة الدراسة، وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من عملية التحليل .
- « تحليل نتائج الدراسة، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة .
- « تقويم التوصيات، والمقترحات في ضوء النتائج .

### • إعداد قائمة المهارات الحياتية :

لتحديد مدى تضمين محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية للمهارات الحياتية قام الباحث بالاطلاع على التصنيفات المختلفة للمهارات الحياتية في المجالات، والمواد الدراسية المختلفة . وكذلك الاطلاع على المعايير القومية التي تم في ضوءها بناء محتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية، والتي تم وضعها من قبل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد لسنة ٢٠٠٩، وتم التوصل إلى قائمة المهارات الحياتية، والتي يمكن تناولها من خلال محتوى كتب العلوم المطورة وهي كالآتي :

### • المجال الأول - مهارات التفكير وتشمل :

- مهارات التفكير العلمي، وتشمل المهارات الفرعية الآتية:
  - « الشعور بالمشكلة وتحديدتها .
  - « جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة .
  - « فرض الفروض واختيار صحتها .
  - « الوصول لحل المشكلة .
  - « تعميم الحل على المواقف المماثلة .
- مهارات التفكير الناقد، وتشمل المهارات الفرعية الآتية :
  - « التفسير .
  - « التحليل .

- ◀◀ الاستنتاج .
- ◀◀ التقييم .
- ◀◀ الشرح .
- **مهارات التفكير الإبداعي، وتشمل المهارات الفرعية الآتية :**
  - ◀◀ الطلاقة .
  - ◀◀ المرونة .
  - ◀◀ الأصالة .
- **المجال الثاني - مهارات يدوية، وتشمل مهارات :**
  - ◀◀ إنتاج النماذج والعينات المرتبطة بالأنشطة العلمية .
  - ◀◀ إتباع التعليمات والإرشادات لكيفية استخدام المواد والأجهزة أثناء إجراء الأنشطة العلمية .
  - ◀◀ استخدام التكنولوجيا الحديثة .
  - ◀◀ استخدام الأدوات والأجهزة أثناء القيام بالأنشطة العلمية .
- **المجال الثالث - مهارات اجتماعية، وتشمل مهارات:**
  - ◀◀ المشاركة في الأنشطة العلمية الجماعية بالمدرسة .
  - ◀◀ الالتزام بقواعد العمل أثناء القيام بالأنشطة العلمية .
  - ◀◀ مساعدته لزملائه أثناء أداء الأنشطة العلمية .
  - ◀◀ تقدير دور العلماء في خدمة البشرية .
- **المجال الرابع - مهارات بيئية، وتشمل مهارات :**
  - ◀◀ استخدام خامات البيئة في الأنشطة العلمية .
  - ◀◀ المحافظة على موارد البيئة .
  - ◀◀ المشاركة في أنشطة لخدمة البيئة .
- **إعداد أداة الدراسة :**
- **أداة التحليل :**
  - ◀◀ هدف التحليل : تهدف عملية تحليل المحتوى إلى تحديد مدى تضمين كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية للمهارات الحياتية .
  - ◀◀ عينة التحليل : تمثلت عينة التحليل على جميع موضوعات كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية المستخدمة في العام الدراسي ٢٠١٤ .
  - ٢٠١٥ .
  - ◀◀ فئات التحليل : تم استخدام قائمة المهارات الحياتية التي تم التوصل إليها كفئات للتحليل، والتي تم تحليل كتب العلوم للصفوف الثلاثة الإعدادية (عينة الدراسة) في ضوءها .
  - ◀◀ وحدة التحليل : تم استخدام الفقرة كوحدة للتحليل، يستند إليها في رصد فئات التحليل .

◀ ضوابط عملية التحليل : تم تحديد عملية التحليل في إطار المحتوى العلمي لكتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية، واشتمل ذلك على الأشكال، والصور، والأنشطة، والتدريبات، والتعليقات، والمعلومات الإثرائية بالكتاب المدرسي، مع استبعاد الفهرس، ومقدمة الكتاب والأسئلة الواردة في نهاية كل درس، وكل وحدة، ودليل المعلم.

◀ بناء أداة التحليل : تم بناء أداة تحليل كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية باستخدام قائمة المهارات الحياتية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، ويقصد بأداة التحليل في هذه الدراسة مجموعة المهارات الحياتية الواجب توافرها في كتب العلوم المطورة، ويمكن من خلالها التطبيق على الكتب المختارة . في المرحلة الإعدادية . للتعرف على مدى تضمينها لتلك المهارات.

◀ صدق أداة التحليل : تم تقدير صدق أداة التحليل بالاعتماد على صدق المحكمين، حيث تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم؛ بهدف التأكد من ملائمة مفردات الأداة، وارتباطها بالمجال، ومهاراته الذي تنتمي إليه، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء ملاحظاتهم ، مما يدل على صدق الأداة.

◀ ثبات أداة التحليل : ويقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف، وتم حساب ثبات أداة تحليل المحتوى من خلال حساب الاتساق عبر الأفراد.

حيث قام الباحث وأحد زملائه بالاتفاق على أسس وإجراءات التحليل، ثم قام كل منهما بتحليل عينة من محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة الإعدادية (وحدة دراسية لكل فصل دراسي)، وتم إيجاد نسب الاتفاق بين النتائج التي تم التوصل كل منهما إليها وذلك بتطبيق معادلة Holsti (ماهر إسماعيل صبري، محب محمود كامل، ٢٠٠١، ١٤).

$$C.R = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث :

CR : نسبة الاتفاق

M : عدد الفئات المتفق عليها خلال مرتي التحليل

N1 + N2 : مجموع عدد فئات مرات التحليل

ويوضح جدول (٢) نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث وزميله في كل صف دراسي

جدول (٢) نسبة الاتفاق بين الباحث والمحلل الآخر لكل صف دراسي

الصف	الأول الإعدادي	الثاني الإعدادي	الثالث الإعدادي
نسبة الاتفاق	% ٩٢.١	% ٨٩.٧	% ٩١.٧

يتضح من الجدول (٢) تمتع أداة التحليل بمعامل ثبات مناسب يصلح لأغراض الدراسة الحالية .

وبذلك تكون أداة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق .

#### • إجراءات التحليل :

بعد دراسة كل مفردة ( مهارة فرعية ) بأداة تحليل المحتوى ( ملحق ١ ) ، وقراءة كل موضوع يكتب للعلوم للصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث بالمرحلة الإعدادية، وذلك من خلال الباحث وزميل آخر له قام معه بالتحليل، وذلك بتطبيق وحدة الفقرة، وقراءة كل فقرة بشكل دقيق، واشتمل التحليل كذلك على الأشكال والصور والأنشطة والمعلومات الإثرائية والتعرف على مدى تضمينها للمهارات الحياتية من عدمه وحساب تكرارها، وتعبئة أداة التحليل بالعلامات المناسبة، وحساب التكرارات لكلا المحللين والنسب المئوية لكل منهما ثم حساب المتوسط للتحليلين والنسبة المئوية لهذا المتوسط .

#### • نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً . إجابة السؤال الأول للدراسة الذي ينص على : " ما المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية والتي يمكن اكتسابها من خلال محتوى كتب العلوم المطورة في ضوء المعايير القومية لبناء المنهج ؟

تم إعداد قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها في محتوى كتب العلوم للصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث الإعدادي، وقد تم عرض خطوات إعدادها في إجراءات الدراسة، ويصف جدول (٣) مواصفات هذه القائمة، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

جدول (٣) مواصفات قائمة المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج علوم المرحلة الإعدادية

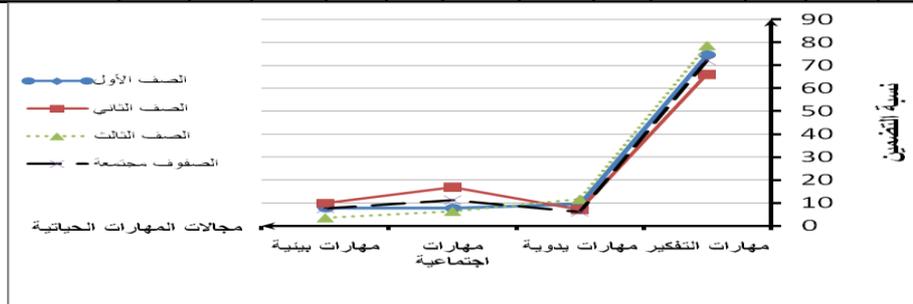
عدد المهارات	المجال
	١. مهارات التفكير ويشمل :
٥	• مهارات التفكير العلمي .
٥	• مهارات التفكير الناقد .
٣	• مهارات التفكير الابتكاري .
٤	٢. المهارات اليدوية
٤	٣. المهارات الاجتماعية .
٤	٤. المهارات البيئية
٢٥	المجموع

ثانياً . إجابة السؤال الثاني الذي ينص على : ما مدى تناول محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية المطورة ( في ضوء المعايير القومية لبناء المنهج ) للمهارات الحياتية ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث وزميل آخر متخصص في المناهج وطرق تدريس العلوم بتحليل كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية باستخدام أداة تحليل المحتوى المعدة لهذا الهدف، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات المهارات الحياتية كما يوضحها جدول (٤) والشكل البياني (١).

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمجالات المهارات الحياتية المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء نتائج تحليل المحتوى

المجال	الصف الأول الإعدادي		الصف الثاني الإعدادي		الصف الثالث الإعدادي		الصفوف الثلاثة مجتمعة	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١.مهارات التفكير	٣٦٢	٧٤,٧٣	١	٦٦,١٧	٤٥٠	١	٧٢,٠٩	١
٢.مهارات يدوية	٤٧	٩,٦٥	٢	٧,٠٦	٤٨	٤	٩,١٢	٣
٣.مهارات اجتماعية	٣٨	٧,٨٠	٤	١٦,٩١	١١٥	٢	١١,٢١	٢
٤.مهارات بيئية	٤٠	٨,٢١	٣	٩,٨٥	٦٧	٣	٧,٥٨	٤
إجمالي الصف الدراسي	٤٨٧	١٠٠%	٠	١٠٠%	٦٨٠	٠	١٠٠%	٠
النسبة للصفوف الثلاثة مجتمعة	٤٨٧	٣٠,٠١%	٢	٤١,٩	٦٨٠	١	١٦,٢٣	١٠٠%



شكل (١) يوضح نتائج تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية

ويتضح من جدول (٤) والشكل (١) أن محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية بمصر للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ قد تضمنت المجالات الأربعة للمهارات الحياتية، وهي : مجال مهارات التفكير، ومجال المهارات اليدوية، ومجال المهارات الاجتماعية، والمهارات البيئية، وذلك بنسب مختلفة لكل صف دراسي وكذلك لكل مجال للمجالات المختلفة وذلك كما يأتي :

◀ بالنسبة للصفوف الثلاثة مجتمعة حصل مجال مهارات التفكير على الترتيب الأول نسبة ٧٢,٠٩٪ يليه مجال المهارات الاجتماعية بنسبة ١١,٢١٪، وحصل مجال المهارات اليدوية على الترتيب الثالث بنسبة ٩,١٢٪ أما مجال المهارات البيئية فكان ترتيبه الرابع بنسبة ٧,٥٨٪ .

◀ وجاءت أعلى نسبة تضمين للمهارات الحياتية في كتاب الصف الثاني الإعدادي، حيث حصل على أعلى تكرار (٦٨٠) بنسبة ٤١,٩٪ وجاء في الترتيب الثاني كتاب الصف الأول الإعدادي بتكرار (٤٨٧) ونسبة تضمين ٣٠,٠١٪ وجاء في الترتيب الثالث والأخير كتاب الصف الثالث الإعدادي بتكرار (٤٥٦) ونسبة تضمين ٢٨,١٪.

ويتضح أيضاً من نتائج التحليل أن:

◀ محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي: حصل فيه مجال مهارات التفكير على الترتيب الأول بنسبة ٧٤,٣٣٪، يليه مجال المهارات اليدوية بنسبة ٩,٦٥٪، وجاء في الترتيب الثالث مجال المهارات البيئية بنسبة ٨,٢١٪ وفي الترتيب الرابع مجال المهارات الاجتماعية ٧,٨٪ .

◀ محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي: حصل مجال مهارات التفكير على الترتيب الأول بنسبة ٦٦,١٧٪، وجاء في الترتيب الثاني مجال المهارات الاجتماعية بنسبة ١٦,٩١٪، والترتيب الثالث مجال المهارات البيئية بنسبة ٩,٨٥٪، أما المهارات اليدوية فكان ترتيبها الرابع بنسبة ٧,٠٦٪ .

◀ محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي : وحصل فيه مجال مهارات التفكير أيضاً على الترتيب الأول بنسبة ٧٨,٥١٪ وجاء في الترتيب الثاني مجال المهارات اليدوية بنسبة ١١,٦٢٪ أما مجال المهارات الاجتماعية فكان ترتيبه الثالث بنسبة ٦,٣٦٪ وحصل مجال المهارات البيئية على الترتيب الرابع بنسبة ٣,٥١٪

ولمعرفة مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية بفصلها الدراسي ( الأول والثاني ) لمجالات المهارات الحياتية الأربع والتي في ضوءها تم تحليل كتب العلوم بشكل تفصيلي، تم استخراج التكرارات، والنسبة المئوية، والترتيب لفقرات كل مجالاً من المجالات الأربعة كما يأتي :

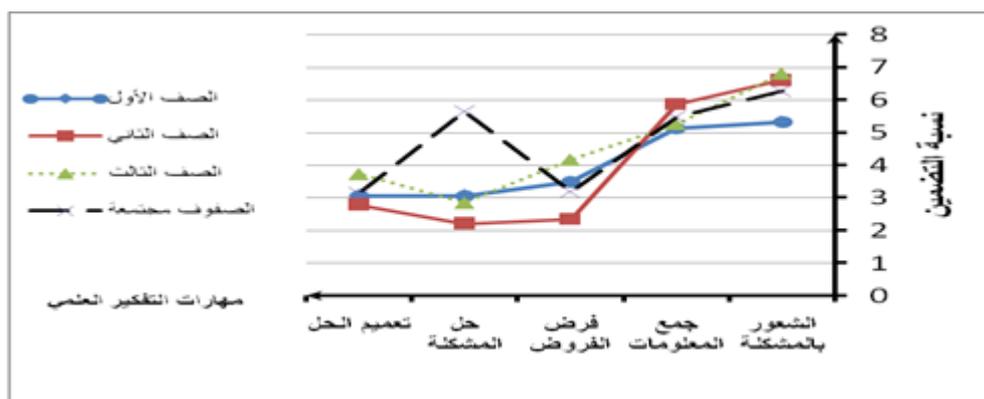
### • المجال الأول - مهارات التفكير .

#### • مهارات التفكير العلمي :

يوضح جدول (٥) والشكل البياني (٢) مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة الإعدادية لمهارات التفكير العلمي في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لهذه المرحلة .

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارات التفكير العلمي المتضمنة في محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية

مهارات التفكير العلمي	الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			مجموعه الصفوف الثلاثة
	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	
١. الشعور بالمشكلة	٢٦	٥,٣٤	١	٤٥	٦,٦٢	١	٢١	٦,٨٠	١	٦,٢٨
٢. جمع المعلومات	٢٥	٥,١٣	٢	٤٠	٥,٨٨	٢	٢٤	٥,٢٦	٢	٥,٤٨
٣. فرض الفروض واختياره	١٧	٣,٤٩	٣	١٦	٢,٣٥	٤	١٩	٤,١٧	٣	٣,٢٠
٤. الوصول لحل المشكلة	١٥	٣,٠٨	٤	١٥	٢,٢١	٥	١٣	٢,٨٥	٥	٢,٦٥
٥. تعميم الحل على المواقف	١٥	٣,٠٨	٤	١٩	٢,٧٩	٣	١٧	٣,٧٣	٤	٣,١٤
المجموع	٩٨	٢٠,١٢	٢	١٣٥	١٩,٨٥	٣	١٠٤	٢٢,٨٠	١	٢٠,٧٦



شكل (٢) يوضح نتائج تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير العلمي

يتضح من جدول (٥)، وشكل (٢)

◀◀ لمهارات التفكير العلمي ككل : حصل محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي على أعلى نسبة وكانت ٢٢,٨٠٪، وجاء في الترتيب الثاني محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي بنسبة ٢٠,١٢٪، وجاء في الترتيب الثالث والأخير محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي بنسبة ١٩,٨٥٪

◀◀ وبالنسبة للصفوف الثلاثة مجتمعة ( الأول، والثاني، والثالث معاً ) حصلت مهارات الشعور بالمشكلة وتحديدها على الترتيب الأول بنسبة ٦,٢٨٪، تلتها في الترتيب الثاني مهارة جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة ٥,٤٨٪، وجاء في الترتيب الثالث مهارة فرض الفروض واختبار صحة الفروض بنسبة قدرها ٣,٢٠٪، أما مهارة تعميم الحل على المواقف فكان ترتيبها الرابع بنسبة ٣,١٤٪، وجاء في الترتيب الخامس والأخير مهارة الوصول لحل المشكلة بنسبة ٢,٦٥٪ .

◀◀ بالنسبة لمحتوى كتاب الصف الأول الإعدادي : فحصلت فيه مهارة الشعور بالمشكلة وتحديدها على الترتيب الأول بنسبة ٥,٣٤%، تلتها في الترتيب الثاني مهارة جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة بنسبة ٥,١٣%، وجاءت في المركز الثالث مهارة فرض الفروض واختبار صحة الفرض بنسبة ٣,٤٩%، وجاء في المركز الرابع كل من مهارة الوصول إلى حل المشكلة، ومهارة تعميم الحل في المواقف الجديدة بنسبة متساوية لكل منهما وهي ٣,٠٨% .

◀◀ بالنسبة لمحتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي : جاءت مهارة الشعور بالمشكلة في الترتيب الأول بنسبة ٦,٦٢% تلتها في الترتيب الثاني مهارة جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة بنسبة ٥,٨٨%، وجاء في الترتيب الثالث مهارة تعميم المشكلة في مواقف جديدة بنسبة ٢,٧٩%، أما مهارة فرض الفروض واختبار صحة الفرض فكان ترتيبها الرابع بنسبة قدرها ٢,٣٥%، وجاء في الترتيب الخامس والأخير مهارة الوصول لحل المشكلة بنسبة ٢,٢١% .

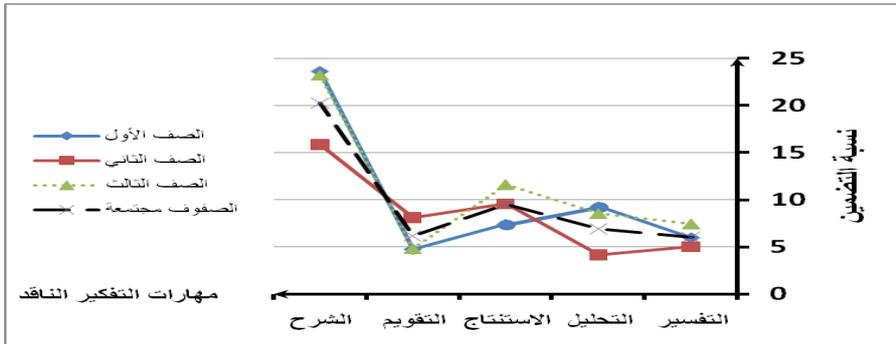
◀◀ بالنسبة لمحتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي : فكان ترتيب مهارة الشعور بالمشكلة وتحديدها في المركز الأول بنسبة ٦,٨٠%، وجاء في الترتيب الثاني مهارة جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة بنسبة ٥,٢٦%، أما مهارة فرض الفروض واختبار صحة الفرض ترتيبها الثالث بنسبة ٤,١٧%، وجاء في الترتيب الرابع مهارة تعميم الحل على المواقف الجديدة بنسبة ٣,٧٣%، والترتيب الخامس مهارة الوصول إلى حل المشكلة بنسبة ٢,٨٥% .

• **مهارات التفكير الناقد :**

يوضح جدول (٦)، والشكل البياني (٣)، مدى تصميم محتوى كتب العلوم الثلاثة للمرحلة الإعدادية بفصلها الدراسي مهارات التفكير الناقد في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لهذه المرحلة

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية

مهارات التفكير الناقد	الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الصفوف الثلاثة مجتمعة		
	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب
٦.التفسير	٢٩	٥,٩٥	٤	٣٤	٥,٠٠	٤	٣٤	٧,٤٦	٤	٩٧	٥,٩٨	٥
٧.التحليل	٤٥	٩,٢٤	٢	٢٨	٤,١٢	٥	٣٩	٨,٥٥	٣	١١٢	٦,٩٠	٣
٨.الاستنتاج	٣٦	٧,٣٩	٣	٦٥	٩,٥٦	٢	٥٣	١١,٦٢	٢	١٥٤	٩,٤٩	٢
٩.التقويم	٢٣	٤,٧٢	٥	٥٥	٨,٠٩	٣	٢٢	٤,٨٢	٥	١٠٠	٦,١٦	٤
١٠.الشرح	١١٥	٢٣,٦١	١	١٠٨	١٥,٨٨	١	١٠٦	٢٣,٢٥	١	٣٢٩	٢٠,٢٧	١
المجموع	٢٤٨	٥٠,٩٢	٢	٢٩٠	٤٢,٦٥	٣	٢٥٤	٥٥,٧٠	١	٧٩٢	٤٨,٨٠	٣



شكل (٣) يوضح نتائج تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير الناقد

يتضح من جدول (٦)، والشكل (٣) :

◀ لمهارات التفكير الناقد ككل : حصل محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي على الترتيب الأول بنسبة ٥٥,٧٠٪، وجاء في الترتيب الثاني محتوى كتاب الصف الأول الأعلى بنسبة ٥٠,٩٢ ، أما محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي فجاء في الترتيب الثالث والأخير بنسبة قدرها ٤٢,٦٥٪.

◀ وبالنسبة للصفوف الثلاثة مجتمعة حصلت مهارة الشرح على الترتيب الأول بنسبة ٢٠,٢٧٪، تلتها مهارة الاستنتاج في الترتيب الثاني بنسبة ٩,٤٩٪، فمهارة التحليل في الترتيب الثالث بنسبة ٦,٩٠٪، ومهارة التقويم في الترتيب الرابع بنسبة ٦,١٦٪ أما مهارة التفسير فجاءت في الترتيب الخامس والأخير بنسبة قدرها ٥,٩٨٪.

◀ وبالنسبة لمحتوى كتاب الصف الأول الإعدادي: فجاءت فيه مهارة الشرح في الترتيب الأول بنسبة ٢٣,٦١، تلتها مهارة التحليل في الترتيب الثاني بنسبة ٩,٢٤٪، ثم مهارة الاستنتاج في الترتيب الثالث بنسبة ٧,٣٩، وجاءت مهارة التفسير في الترتيب الرابع بنسبة ٥,٩٥٪ أما مهارة التقويم فجاءت في الترتيب الخامس والأخير بنسبة ٤,٧٢٪.

◀ وبالنسبة لمحتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي: فكان الترتيب الأول لمهارة الشرح بنسبة ١٥,٨٨٪، ثم مهارة الاستنتاج في الترتيب الثاني بنسبة ٩,٥٦٪، وجاءت مهارة التقويم في الترتيب الثالث بنسبة ٨,٠٩٪، وكان الترتيب الرابع لمهارة التفسير بنسبة ٥,٠٠٪، وجاءت مهارة التحليل في الترتيب الخامس والأخير بنسبة ٤,١٢٪.

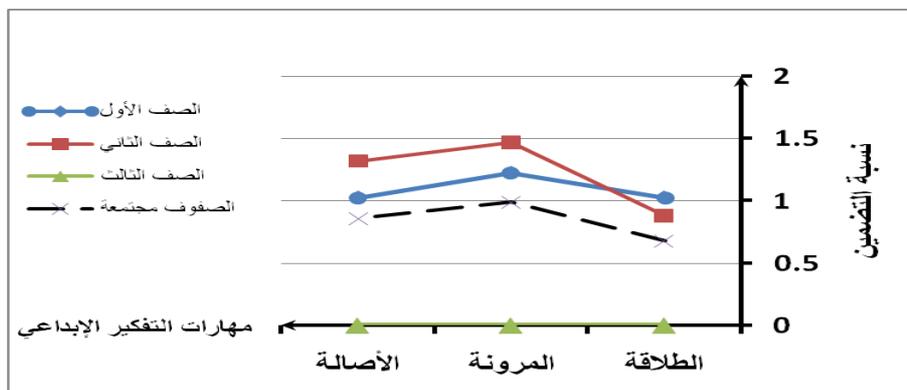
◀ وبالنسبة لمحتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي : فحصلت فيه أيضاً مهارة الشرح على الترتيب الأول بنسبة ٢٣,٢٥٪، وجاءت في الترتيب الثاني مهارة الاستنتاج بنسبة ١١,٦٢٪، ثم مهارة التحليل بنسبة ٨,٥٥٪، وجاءت في الترتيب الرابع مهارة التفسير بنسبة ٧,٤٦٪، أما مهارة التقويم فكان ترتيبها الخامس والأخير بنسبة قدرها ٤,٨٢ .

• مهارات التفكير الابتكاري :

يوضح جدول (٧)، والرسم البياني (٤)، مدى تضمين محتوى كتب العلوم الثلاثة للمرحلة الإعدادية بفصلها الدراسيين مهارات التفكير الابتكاري في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ مرحلة الإعدادية .

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في محتوى كتب العلوم الثلاثة للمرحلة الإعدادية

مهارات التفكير الإبداعي			الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الصفوف الثلاثة مجتمعة		
التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب
١١	١٠٠	١	١١	١٠٠	١	١١	١٠٠	١	١١	١٠٠	١	١١	١٠٠	١
١٢	١٠٠	١	١٢	١٠٠	١	١٢	١٠٠	١	١٢	١٠٠	١	١٢	١٠٠	١
١٣	١٠٠	١	١٣	١٠٠	١	١٣	١٠٠	١	١٣	١٠٠	١	١٣	١٠٠	١
١٦	٣٢٩	٢	٢٥	٣٦٧	١	٤١	٢٥٣	٣	٤١	٢٥٣	٣	٤١	٢٥٣	٣



شكل (٤) يوضح نتائج تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي

يتضح من جدول (٧)، وشكل (٤):

- ◀ لمهارات التفكير الإبداعي ككل: حصل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي على الترتيب الأول بنسبة ٣,٦٧٪، أما محتوى كتاب الصف الأول فكان ترتيبه الثاني بنسبة ٣,٢٩٪، وحصل محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي على الترتيب الثالث والأخير بنسبة قدرها ٠,٠٪.
- ◀ وبالنسبة للصفوف الثلاثة مجتمعة: فحصلت مهارة المرونة على الترتيب الأول بنسبة ٠,٩٩٪، ومهارة الأصالة على الترتيب الثاني بنسبة ٠,٨٦٪، أما مهارة الطلاقة فكان ترتيبها الثالث والأخير بنسبة ٠,٨٦٪.

◀ أما محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي فحصلت فيه مهارة المرونة على الترتيب الأول بنسبة ١,٢٣٪، أما كل من مهارتي الطلاقة والأصالة فحصلتا على الترتيب الثاني بنسبة واحدة لكل منهما وهي ١,٠٣٪.

◀ وبالنسبة لمحتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي فكان ترتيب مهارة المرونة الأول بنسبة قدرها ١,٤٧٪، ومهارة الأصالة ترتيبها الثاني بنسبة ١,٣٢٪، أما مهارة الطلاقة فكان ترتيبها الثالث والأخير بنسبة قدرها ٠,٨٨٪.

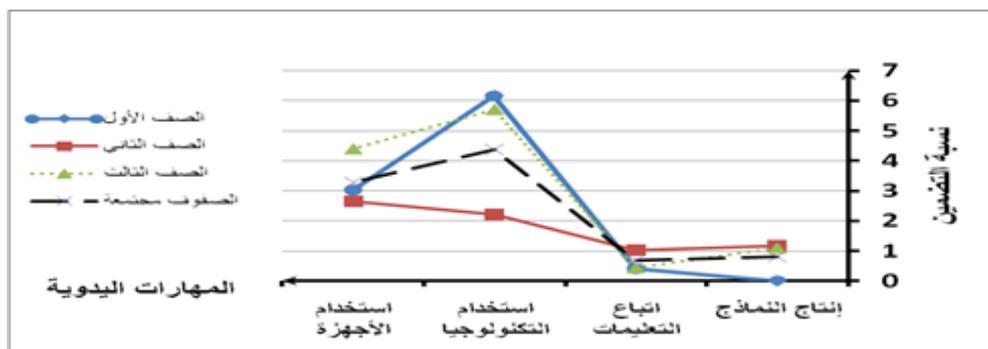
◀ أما محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي فلم يتضمن أية مهارة من مهارات التفكير الإبداعي الثلاث ( الطلاقة . المرونة . الأصالة ) وكانت نسبة تضمينه لكل مهارة منهما على حده ٠,٠٪.

#### • المجال الثاني : المهارات اليدوية :

ويوضح جدول (٨)، والشكل البياني (٥)، مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة الإعدادية للمهارات اليدوية، كأحد مجالات المهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين في هذه المرحلة.

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والترتيب للمهارات اليدوية المتضمنة في محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية

مهارات التفكير اليدوية	الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الصفوف الثلاثة مجتمعة		
	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب
١٤ إنتاج النماذج	٠	٠,٠	٤	٨	١,١٨	٣	٥	١,١٠	٣	١٣	٠,٨٠	٣
١٥- اتباع التعليمات والإرشادات	٢	٠,٤١	٣	٧	١,٠٣	٤	٢	٠,٤٤	٤	١١	٠,٦٨	٤
١٦ استخدام التكنولوجيا الحديثة	٣٠	٦,١٦	١	١٥	٢,٢١	٢	٢٦	٥,٧٠	١	٧١	٤,٣٧	١
١٧ استخدام الأجهزة والأدوات	١٥	٣,٠٨	٢	١٨	٢,٦٥	١	٢٠	٤,٣٩	٢	٥٣	٣,٢٧	٢
المجموع	٤٧	٩,٦٥	٢	٤٨	٧,٠٦	٣	٥٣	١١,٦٢	١	١٤٨	٩,٢	



شكل (٥) يوضح نتائج تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات اليدوية

ويتضح من جدول (٨) والشكل (٥)

◀◀ لمجال المهارات اليدوية ككل المتضمنة في محتوى كتب العلوم الثلاثة: حصل محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي على الترتيب الأول بنسبة ١١,٦٢٪، بينما حصل كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي على الترتيب الثاني بنسبة ٩,٦٥٪، وجاء محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي في الترتيب الثالث بنسبة ٧,٠٦٪.

◀◀ وبالنسبة للثلاثة صفوف مجتمعة في كل مهارة فرعية من المهارات اليدوية جاءت مهارة استخدام التكنولوجيا الحديثة في الترتيب الأول بنسبة ٤,٣٧٪، تلتها مهارة استخدام الأجهزة والأدوات في الترتيب الثاني بنسبة ٣,٢٧٪، أما مهارة إنتاج النماذج والعينات فكان ترتيبها الثالث بنسبة ٠,٨٠٪، وحصلت مهارة إتباع التعليمات والإشارات على الترتيب الرابع بنسبة ٠,٦٨٪.

◀◀ أما محتوى كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي فكانت نتيجة تحليل المحتوى فيه كالآتي : حيث حصلت مهارة استخدام الأجهزة الحديثة على الترتيب الأول بنسبة ٦,١٦٪، وجاءت مهارة استخدام الأجهزة والأدوات في الترتيب الثاني ٣,٠٨٪، أما مهارة إتباع التعليمات والإرشادات فكان ترتيبها الثالث بنسبة ٠,٤١٪، وحلت مهارة إنتاج النماذج والعينات على الترتيب الرابع بنسبة ٠,٠٠٪.

◀◀ أما محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي فحصلت فيه مهارة استخدام الأجهزة والأدوات على الترتيب الأول بنسبة ٢,٦٥٪ تلتها مهارة استخدام التكنولوجيا الحديثة في الترتيب الثاني بنسبة ٢,٢١٪، وجاءت مهارة إنتاج النماذج والعينات في الترتيب الثالث بنسبة ١,١٨٪ أما مهارة إتباع التعليمات والإرشادات فكان ترتيبها الرابع بنسبة ١,٠٣٪.

◀◀ وتضمن محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي المهارات اليدوية حيث حصلت فيه مهارة استخدام التكنولوجيا الحديثة على الترتيب الأول بنسبة ٥,٧٠٪، وجاءت مهارة استخدام الأجهزة والأدوات في الترتيب الثاني بنسبة ٤,٣٩٪، أما مهارة إنتاج النماذج والعينات فكان ترتيبها الثالث بنسبة ١,١٠٪، وجاءت مهارة إتباع التعليمات والإرشادات في الترتيب الرابع بنسبة ٠,٤٤٪.

#### • المجال الثالث : المهارات الاجتماعية :

ويوضح جدول (٩)، والشكل البياني (٦)، مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية للمهارات الاجتماعية كأحد مجالات المهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين في هذه المرحلة .

يتضح من جدول (٩) والشكل (٦) :

◀◀ لمجال المهارات الاجتماعية ككل المتضمنة في محتوى كتب العلوم الثلاثة : حيث حصل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي على الترتيب



◀ أما كتاب الصف الأول الإعدادي فجاءت مهارة المشاركة في الأنشطة العلمية الجماعية في الترتيب الأول بنسبة ٢,٨٧٪، وكل من مهارتي الالتزام بقواعد العمل، ومساعدة زملائه أثناء العمل في الترتيب الثاني بنسبة ١,٨٥٪، وجاء في الترتيب الرابع مهارة تقدير دور البشرية بنسبة ١,٢٣٪ .

◀ وبالنسبة لكتاب الصف الثاني الإعدادي جاءت مهارة المشاركة في الأنشطة العلمية الجماعية في الترتيب الأول بنسبة ٥,٧٤٪، وجاءت مهارة الالتزام بقواعد العمل في الترتيب الثاني بنسبة ٥,١٥٪، أما مهارة مساعدة الزملاء أثناء العمل فكان ترتيبها الثالث بنسبة ٤,٥٦٪، وجاءت مهارة تقدير دور العلماء في خدمة البشرية في الترتيب الرابع بنسبة ١,٤٧٪ .

◀ أما كتاب الصف الثالث الإعدادي فحصلت فيه مهارة تقدير دور العلماء في خدمة البشرية على الترتيب الأول بنسبة ٢,٦٣٪، وتلتها مهارة المشاركة في الأنشطة العلمية الجماعية بنسبة ١,٧٥٪، وجاءت مهارة الالتزام بقواعد العمل في الترتيب الثالث بنسبة ١,٣٢٪، أما مهارة مساعدة الزملاء أثناء أداء الأنشطة فكان ترتيبها الرابع بنسبة ٠,٦٦٪ .

#### • المجال الرابع - المهارات البيئية :

حيث يوضح جدول (١٠)، والشكل البياني (٧)، مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية للمهارات البيئية كأحد مجالات المهارات الحياتية

ويتضح من جدول (١٠)، والشكل (٧)

◀ لمجال المهارات البيئية ككل المتضمنة في محتوى كتب العلوم الثلاثة: حيث حصل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي على الترتيب الأول بنسبة تضمين ٩,٨٥٪، وجاء في الترتيب الثاني محتوى كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي بنسبة ٨,٢١٪، وجاء في الترتيب الثالث محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي بنسبة ٣,٥١٪ .

◀ وبالنسبة للثلاثة صفوف مجتمعة في كل مهارة فرعية من المهارات البيئية جاءت مهارة تجنب الأخطار البيئية في الترتيب الأول بنسبة ٢,٤٦٪، وتلتها في الترتيب الثاني مهارة استخدام خامات البيئة بنسبة ٢,٤٠٪، أما مهارة المحافظة على المواد البيئية فكان ترتيبها الثالث بنسبة ١,٦٦٪، بينما كان ترتيب مهارة المشاركة في أنشطة لخدمة البيئة في الترتيب الرابع والأخير بنسبة ١,٠٥٪ .

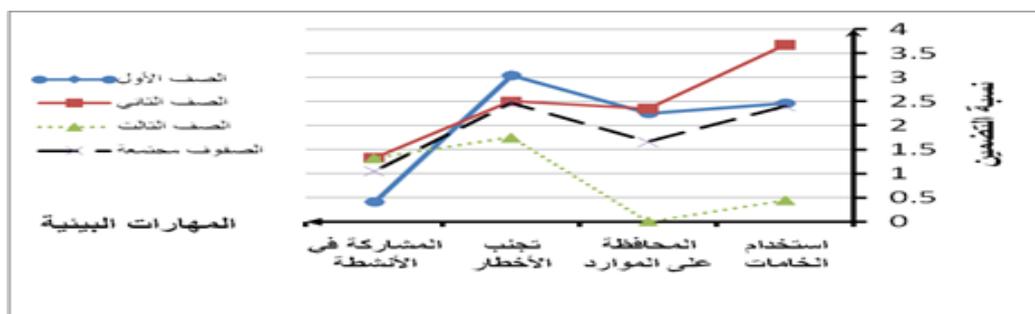
◀ أما محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي فكان ترتيب مهارة تجنب الأخطار البيئية الأول بنسبة قدرها ٣,٠٨٪، وتلتها مهارة استخدام البيئة بنسبة ٢,٤٦٪ أما مهارة المحافظة على موارد البيئة فكان ترتيبها الثالث بنسبة ٢,٢٦٪ بينما كان ترتيب مهارة المشاركة في أنشطة لخدمة البيئة في الترتيب الرابع والأخير بنسبة ٠,٤١٪ .

◀ وبالنسبة لمحتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي جاءت فيه مهارة استخدام خامات البيئة في الترتيب الأول بنسبة ٣,٦٨٪، وتلتها في الترتيب الثاني مهارة تجنب الأخطار البيئية بنسبة ٢,٥٠٪، أما مهارة المحافظة على موارد البيئة فكان ترتيبها الثالث بنسبة ٢,٣٥٪، وجاءت مهارة المشاركة في أنشطة لخدمة البيئة في الترتيب الرابع بنسبة ١,٣٢٪.

◀ أما محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي: فحصلت فيه مهارة تجنب الأخطار البيئية على الترتيب الأول بنسبة ١,٧٥٪، وتلتها في الترتيب الثاني مهارة المشاركة في أنشطة لخدمة البيئة ١,٣٢٪، أما مهارة استخدام خامات البيئة فكان ترتيبها الثالث بنسبة ٠,٤٤٪، وجاءت مهارة المحافظة على موارد البيئة في الترتيب الرابع والأخير بنسبة ٠,٠٠٪.

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والترتيب للمهارات الاجتماعية المضمنة في محتوى كتب العلوم الثلاثة للمرحلة الإعدادية

المهارات البيئية	الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الصفوف الثلاثة مجتمعه		
	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب	التكرار	النسبة	الترتيب
٢٢- استخدام خامات البيئة في الأنشطة العلمية	١٢	٢,٤٦	٢	٢٥	٣,٦٨	١	٢	٠,٤٤	٣	٣٩	٢,٤٠	٢
٢٣- المحافظة على موارد البيئة	١١	٢,٢٦	٣	١٦	٢,٣٥	٣	٠	٠,٠٠	٤	٢٧	١,٦٦	٣
٢٤- تجنب الأخطاء البيئية	١٥	٣,٠٨	١	١٧	٢,٥٠	٢	٨	١,٧٥	١	٤٠	٢,٤٦	١
٢٥- المشاركة في أنشطة لخدمة البيئة	٢	٠,٤١	٤	٩	١,٣٢	٤	٦	١,٣٢	٢	١٧	١,٠٥	٤
المجموع	٤٠	٨,٢١	٢	٦٧	٩,٨٥	١	١٦	٣,٥١	٣	١٢٣	٧,٥٨	



شكل (٧) يوضح نتائج تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات البيئية

• مناقشة النتائج وتفسيرها :

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني " ما مدى تناول محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية المطورة في ضوء المعايير القومية لبناء المنهج للمهارات الحياتية ؟

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يتضح مدى أهمية المهارات الحياتية في حياة المتعلم والتي تمكنه من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها، والتفكير بأسلوب علمي سليم وكذلك اعتماده على نفسه في اتخاذ قراراته، واستيعابه لما يدور حوله من تغيرات علمية وتكنولوجية وتفاعله مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه بطريقة مناسبة .

ومن جدول (٤)، وشكل بياني (١)، يلاحظ أن :

◀ كتاب الصف الثاني الإعدادي كان أكثر تضميناً للمهارات الحياتية بنسبة ٤١,٩٪، عن الصف الأول، والصف الثالث الإعدادي، وقد رجع ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي تم عرضها في محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي جدول (١) والتي تميل في كثير منها إلى الجانب العملي، والذي يقوم فيه المتعلم بعدد من الأنشطة التي تتطلب القيام بعدد مناسب من المهارات الحياتية في مجالاتها المختلفة، وتلاه من حيث التضمن للمهارات الحياتية كتاب الصف الأول الإعدادي بنسبة ٣٠,١٪ .

◀ وأشارت نتائج الدراسة إلى تضمين مهارات التفكير في الكتب للصفوف الثلاث مجتمعة بنسبة ٧٢,٠٩٪، وتلتها المهارات الاجتماعية بنسبة ١١,٢١٪، ثم المهارات اليدوية بنسبة ٩,١٢٪، وأخيراً المهارات البيئية بنسبة ٧,٥٨٪، ويرجع الارتفاع الكبير في نسبة تضمين مهارات التفكير ( علمي . ناقد . إبداعي) إلى طريقة عرض المحتوى العلمي والذي تم التركيز فيه على الشرح، والإيضاح، والتفسير للمحتوى العلمي، وأيضاً طبيعة الموضوعات التي تناولها المحتوى الذي تم بناؤه على أساسها .

◀ كما أن أسلوب عرض المحتوى يتيح الفرصة للمتعلم ممارسة المهارات والتفكير وحل المشكلات الحياتية اللازمة للبحث .

◀ ومن جدول (٥، ٦، ٧) والشكل (٤،٣،٢) والخاص بمجال مهارات التفكير بأبعاده الثلاثة ( مهارات التفكير العلمي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي) . حيث حصل كتاب الصف الثالث الإعدادي على أعلى نسبة تضمين لمهارات التفكير بنسبة ٧٨,٥١٪، تلاه كتاب الصف الأول الإعدادي بنسبة تضمين ٧٤,٣٣٪، وجاء كتاب الصف الثاني في الترتيب الثالث بنسبة ٦٦,١٨٪ .

واتضح أيضاً أن من خلال تحليل المحتوى أن هناك تركيزاً على مهارات التفكير الناقد حيث احتلت المرتبة الأولى بنسبة تضمين ٤٨,٨٠٪، وتلتها مهارات

التفكير العلمي بنسبة تضمين ٢٠.٧٦٪، وجاءت مهارات التفكير الإبداعي في المرتبة الثالثة بنسبة تضمين ٢.٥٣٪، وهذه النتيجة توضح أن محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية أعطت اهتماماً وأولوية لتجانب مهارات التفكير الناقد، وتلاه التفكير العلمي، وأهملت إلى حد كبير جانب التفكير الإبداعي، وبالرجوع إلى جدول (٧) نجد أن لم يتضمن أي مهارة بالنسبة لمهارات التفكير الإبداعي، (الطلاقة . المرونة . الأصالة )، كما أن تكرار المهارات الخاصة بالإبداع في الصف الأول كان (١٦) مرة، والصف الثاني (٢٥) مرة، كما أن عرض محتوى المادة العلمية لم يتضمن بالقدر المناسب تنمية جانب المهارات الحياتية الخاصة بمهارات التفكير الإبداعي ، كما يرجع ارتفاع نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد إلى طريقة عرض المحتوى الخاص بالكتاب والذي تم فيه شرح وتحليل كثير من المعلومات، والحقائق والمفاهيم العلمية المتضمنة، وتحليل واستنتاج ثم تقييم ما تم التوصل إليه من خلال القيام ببعض الأنشطة المطلوب من المتعلم من القيام بأدائها سواء داخل الفصل أو المعمل أو خارج المدرسة .

« ومن جداول (٨، ٩، ١٠)، والشكل (٥، ٦، ٧) والخاص بمجالات المهارات اليدوية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات البيئية، حيث حصل الثلاثة مجالات معاً على نسبة تضمين في محتوى الكتب للصفوف الثلاثة ٢٧.٩٩٪، وتعتبر هذه النسبة قليلة مقارنة بالنسبة لمجال مهارات التفكير بمجالاته الثلاثة (العلمي . الناقد . الإبداعي) ، حيث إن هذه الجوانب من المهارات تركز على الجانب العملي في إنتاج النماذج، والعينات وكذلك استخدام التكنولوجيا الحديثة أثناء دراسة العلوم.

« كما أن طريقة عرض المحتوى لا تتيح الفرصة للمتعلم على استخدام المواد والأدوات والأجهزة أو التعامل مع التقنية الحديثة أثناء تعلم العلوم، ولم تؤكد أيضاً . طريقة عرض المحتوى . على المتطلبات العمل الجماعي المتمثلة في تبادل الآراء واحترام الآخر والتفاوض أو المشاركة في الأعمال الجماعية من خلال ممارسة الأنشطة العلمية المختلفة.

« بالإضافة إلى عديد من المهارات الاجتماعية، والتي تجعل من المتعلم فرداً متعاوناً في بيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه، وكذلك مهاراته عند تعامله مع البيئة التي يعيش فيها بحسن استخدام مواردها، والمحافظة عليها، وتجنب الأخطار، والمشاركة في الأنشطة سواء داخل المدرسة أو خارجها، بما يحافظ ويستثمر البيئة التي يعيش فيها . كما أهمل محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي مهارة إنتاج النماذج، والعينات المرتبطة بالأنشطة العلمية، وهي إحدى مجال المهارات اليدوية، وهذه المهارة مهمة للمتعلم في هذه المرحلة وقد يرجع إهمالها إلى المحتوى العلمي المتضمن في هذا الصف الدراسي (الصف الأول)، بالإضافة إلى طريقة عرض المحتوى التي لم تطلب من المتعلم استخدام مثل هذه المهارات. وفي مجال المهارات البيئية لم يتضمن محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي مهارة المحافظة على موارد البيئة، وقد يرجع

ذلك أيضاً إلى طريقة عرض المحتوى، بالإضافة إلى طبيعة موضوعات المحتوى لهذا الصف.

◀ عدم إتاحة طريقة عرض المحتوى، كيفية استخدام خامات البيئة في الأنشطة العلمية، ولم تتوفر له كيفية تطبيق المعارف، والمفاهيم في دراسة المشكلات البيئية، والمجتمعية وابتكار حلول مناسبة لها .

ومن ثم فإن المهارات الحياتية تعد بمثابة فلسفة تربوية، تتطلب تضمينها في المناهج الدراسية، لأنها تركز على تعليم التفكير وتنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات وهو ما يعد هدفاً رئيساً لتدريس العلوم والتربية العلمية، كما أنها تتضمن تدريب الطلاب على اكتشاف المعنى وبنائه وتطبيقه في حياتهم اليومية، مما يؤكد على عدم جدوى ملء عقول الطلاب بالحقائق والمعلومات .

#### • التوصيات :

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يأتي:  
◀ إعادة النظر في محتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية؛ بهدف تحقيق التوازن بين مجالات المهارات الحياتية المتضمنة فيه .

◀ ضرورة مراجعة محتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية، وتطويرها باستمرار؛ لتتوافق مع المعايير العالمية، والقومية للتربية العلمية.

◀ توفير الأدوات العلمية المقتنة، لتعرف مستوى تضمين المهارات الحياتية في محتوى الكتب المدرسية للمراحل الدراسية المختلفة

◀ تدريب معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة على بطاقة تحليل محتوى المهارات الحياتية للمرحلة الإعدادية .

◀ أن يراعي عند صياغة محتوى المنهج إعطاء صورة واضحة عن المهارات الحياتية، وتوضيح دورها في تحقيق التوازن في علاقة المتعلم بالبيئة، والمجتمع الذي يعيش فيه .

#### • البحوث المقترحة :

تقترح الدراسة الحالية إمكانية إجراء البحوث الآتية :  
◀ إجراء دراسة مشابهة على كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية للصفوف من الرابع حتى السادس .

◀ إجراء دراسة مقارنة لمحتوى مناهج العلوم في مصر وبعض الدول العربية والتي طورت مناهجها في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية وفي مستويات دراسية مختلفة .

◀ تقويم مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية من قبل كل من المعلم والمتعلم في ضوء المهارات الحياتية .

- ◀ بناء وتجريب بعض الوحدات الدراسية يتم بناؤها في ضوء المهارات الحياتية وأثرها في اكتساب واستخدام هذه المهارات .
- ◀ استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم للمرحلة الإعدادية وأثرها في تنمية واستخدام المهارات الحياتية .
- ◀ إجراء دراسة لتعرف مدى اكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية للمهارات الحياتية من خلال دراسة مناهج العلوم .

#### • المراجع:

- أحمد بن حميد البادري، أحمد بن إبراهيم الكندي (٢٠١٣) : " مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عمان من وجهة نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم " دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٣٥)، الجزء (١) ، مارس، ص ص ٤٩ . ٧٠ .
- أحمد جابر أحمد السيد (٢٠٠١): " استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي "دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٧٣)، ص ص ١٣ . ٤٧ .
- أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط(٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد حسين اللقاني ، فارة حسن محمد (٢٠٠١) : مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة : عالم الكتب .
- أحمد عبد الرحمن النجدي، وآخرون (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد عمر أحمد (٢٠١٤) : " تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي في ضوء متطلبات TIMSS 2015 " دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب ، العدد (٥٦) الجزء (٢) ، ديسمبر ص ص ٢٨١ . ٣٢٤ .
- أحمد عودة قشطة (٢٠٠٨) : " أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة " رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين .
- أمل إبراهيم عبد السلام (٢٠١١) : " أثر استخدام برنامج قائم على الوسائط الفائقة التفاعلية في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية بعض المهارات الحياتية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الفيوم .
- تغريد عمران وآخرون (٢٠٠١) : المهارات الحياتية، القاهرة : مكتبة زهراء المعادي .
- حسام الدين محمد مازن (٢٠٠٢): " التربية العلمية وأبعاد التنمية التكنولوجية والمهارات الحياتية والثقافية العملية اللازمة للمواطن العربي . رؤية مستقبلية " المؤتمر العلمي السادس ، التربية العلمية وثقافة المجتمع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق بالمنا . أبو سلطان اسماعلية ٣١.٢٨ يوليو، المجلد الأول، ص ص ٣٤١ . ٣٦١ .
- حسن شحاتة (٢٠٠٩): "منهجية وتقنية تحليل الكتاب المدرسي "ورقة عمل مقدمه إلى المؤتمر العلمي التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي الانقراضية والإخراج)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، ص ص ٤٦ . ٧١ .

- حمدان يوسف الأغا (٢٠١٢) : "فاعلية توظيف إستراتيجية SevenE's البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين .
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٧): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه أسسه، استخداماته، القاهرة : دار الفكر العربي.
- رضا السيد محمود حجازي (٢٠١٤) : " تقويم مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية وتقديرات معلمي العلوم " دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٥٢) الجزء (٢) أغسطس ص ص ٢٣٣ - ٢٧٥ .
- زهرة محمد عبد الله نور (٢٠١٣) : " تحليل وتقويم محتوى كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير ومن وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين " رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠) : المهارات الحياتية . ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية ( رؤية سيكومترية)، القاهرة : إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع .
- سونيا هانم قزامل (٢٠٠٧): " فاعلية استخدام مداخل مسرحية المناهج في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الحياتية" دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٢١) ، فبراير.
- شيماء صبحي إبراهيم (٢٠٠٦): " تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية " رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- صبري الدمرداش (٢٠٠١) : المناهج حاضراً ومستقبلاً، الكويت : مكتبة المنار الإسلامية .
- عايش محمود زيتون (٢٠١٠) : الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتربيتها ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩) : الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي .
- عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٥) : اتجاهات معاصرة في تدريس العلوم والتربية العلمية، القاهرة : مركز الكتاب للنشر .
- فايز محمد أبو حجر (٢٠٠٦) : " برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين " رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- فتحى على يونس (٢٠٠٧) : " تحليل المناهج وتقويمها " مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (٦٢)، ص ص ٤٢٠-١٤ .
- فؤاد سليمان قلادة (٢٠٠٢) : الأساسيات في تدريس العلوم، القاهرة : دار المعرفة الجامعية .
- ماهر إسماعيل صبري ، محب محمود كامل (٢٠٠١) : التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته، الطبعة الثانية، الرياض : مكتبة الرشد .
- محمد السيد علي (٢٠٠٢) : التربية العلمية وتدریس العلوم، القاهرة : دار الفكر العربي.
- مصطفى محمد جاد (٢٠١٠): " برنامج مقترح في العلوم لتنمية المهارات الحياتية والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين بصرياً في ضوء أهداف التربية الوقائية " رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية.

- مصطفى محمد جاد (٢٠٠٧) : " أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- مقبل سالم صبح الشرفات (٢٠٠٩) : " مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا على المهارات الحياتية " رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت ، الأردن .
- منصور أحمد عبد المنعم (٢٠٠٥) : المنهج : النظرية والنموذج والتحديات ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- مي محمد مصطفى دهمان (٢٠١٤) : " تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف ٥ - ٨ الأساسي بفلسطين في ضوء اختبار TIMSS " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر بقرّة .
- ناصر بن علي الجهوري ، هدى بنت سيف الخروصي (٢٠١٠) : " تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان في ضوء متطلبات مشروع TIMSS " المؤتمر العلمي الرابع عشر ، التربية العلمية والمعايير ، الفكرة والتطبيق ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، فندق المرجان ، فايد الإسماعيلية ، ١ - ٣ أغسطس المجلد الأول ص ١٦٧ - ٢٠٣ .
- نانسي رفعت محمد (٢٠٠٧) : " فاعلية استخدام استراتيجيه الاستقصاء لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- هبة حلمي عبد الفتاح (٢٠٠٣) : " تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) : المستويات المعيارية للمنهج ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤ - ٢٠١٥) : العلوم اكتشف وتعلم ، الصف الأول الإعدادي ، الفصل الدراسي الأول ، القاهرة قطاع الكتب .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤ - ٢٠١٥) : العلوم اكتشف وتعلم ، الصف الأول الإعدادي ، الفصل الدراسي الثاني ، القاهرة قطاع الكتب .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤ - ٢٠١٥) : العلوم فكر وتعلم ، الصف الثاني الإعدادي ، الفصل الدراسي الأول ، القاهرة قطاع الكتب .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤ - ٢٠١٥) : العلوم فكر وتعلم ، الصف الثاني الإعدادي ، الفصل الدراسي الثاني ، القاهرة قطاع الكتب .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤ - ٢٠١٥) : العلوم والحياة ، اكتشف وتعلم ، الصف الثالث الإعدادي ، الفصل الدراسي الأول ، القاهرة قطاع الكتب .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤ - ٢٠١٥) : العلوم والحياة ، اكتشف وتعلم ، الصف الثالث الإعدادي ، الفصل الدراسي الثاني ، القاهرة قطاع الكتب .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) : القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية ، العولمة ، التربية من أجل السلام ، المهارات الحياتية ، القاهرة : مركز تطوير المناهج والمواد الدراسية .
- يسري طه محمد دنيور (٢٠١٥) : " تحليل محتوى كتب العلوم للصف الثاني الإعدادي في ضوء متطلبات مشروع TIMSS " مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (١٨) العدد (٢) ، مارس ، ص ١١٧ - ٢٥٦ .

- يسري مصطفى السيد (٢٠١٥): " تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعي بمصر والسعودية والبحرين والكويت في ضوء المعايير العالمية للتطور الحاسوبي والمعلوماتي ووحدة إثرائية مقترحة في ضوء نتائجه " دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٦٦) رابطة التربويين العرب ، أكتوبر ، ص ص ١٧ - ٨٢ .

- Chinipah, V. (1997) : Hand book on Monitoring Learning Achivement : To wards Capacity, paris, UNICCO publication.
- Fanzhe, K. & Ningzhong, S (2009): Process analysis and Level measurement of textbooks use by teachers, Frontiers of Education in china,. 4 (2), 268-285.
- Janes, (2000): Classroom odeas for life skills, Washington, D.C.
- Lemma, P. & Cavallo, A (2000): " Life skills Education : APilot study " Journal of public Health Education, P.P.18-26.
- Martinez- Gracia, M.V& et. al. (2006): "Analysis of molecular genetics Contentin Spanish Secondary school textbooks" Journal of Biological Education, 40 (2), 53-60. 40.
- National Research Council (1996). National Science Education standards, National Academes Press, Washington D.C.
- Park, D.&Lavonen, J. (2013): An analysis of standards-based high school physics textbooks of Finland and the United states. In M.S. Khine (eds.), Critical analysis of science textbooks: Evaluating instructional effectiveness (P.P219-238), Netherlands: springer.
- Susan, et. al. (2007) : " Communication as a protective Factor : Evaluation of a life skills HIV/AIDS Prevention program for Mexica Elementary school " AIDS Education and prevention, 19 (5), 408-421.
- Usiskin,Z.(2013): Studying textbooks in an information age a united states perspective ZDM Mathematics Education, 45, 713-723, www.DOI. 10.1007/S/858, last visit 25May 2014.
- World Health Organization (1993) : Life Skills Education in Schools Geneva: Division of Mental Health publications.

