٨٥

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية
(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. وغيرها)
((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد الخامس و الثمانون .. مايو ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني : http://aae2016.com

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ . د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبدالحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ قمر محمد مختار (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ الان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*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.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*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)*
أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*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)*
أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	جامعة بغداد

أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعي - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بني سويف
أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس

أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / السيد محمد السيد سنجي - جامعة بنها
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحيي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانيـــة :

أ.د / أمـــال عبد الله خـلـيـل - جـامـعـة عين شمس
أ.د / بـاهـر محمد الجـوهـري - جـامـعـة عين شمس
أ.د / نبيـل أبـو الفتح قـاسـم - جـامـعـة عين شمس
أ.د / يسـري أحـمـد حسـن - جـامـعـة الأزهـر

مناهـج وطرق تدريس التجـاري :

أ.د / أشـرف بهجـات عبـد القوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / سـامـي محمد شلبي شريف - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / صـابـر حـسـين محمـود - جـامـعـة عين شمس
أ.د / عـادل عـلـي صـادق - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبد الهـادي عبـد الله أحـمـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / فـاتـن عبـد المجيـد فـودة - جـامـعـة طـنـطـا

مناهـج وطرق تدريس الصناعـي :

أ.د / إبـراهيم أحمـد غنيم ضيف - جـامـعـة الإسـمـاعيلية
أ.د / خـالـد جـودة مـحـمـد - جـامـعـة الزقـازيـق
أ.د / عـادل حسـين أبـو زيـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبـادة أحـمـد الخـولي - جـامـعـة قناة السويس
أ.د / عـلي سيـد عبد الجـليل - جـامـعـة أسـيـوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلـي :

أ.د / إيمـان عبد الحكيم الصافـوري - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / خديجـة أحـمـد بخيـت - جـامـعـة الملك عبد العزيز
أ.د / زيـنب عـاطـف خـالـد - جـامـعـة الأزهـر
أ.د / عـزة محـمـد جـاد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / كـوثر حسـين كـوجـك - جـامـعـة حـلـوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفـال:

أ.د / ابتـهاج محمـود طلبة بدوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / أمـل محـمـد الـقـداح - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / إنشـراح إبـراهيـم المشـرفي - جـامـعـة أم القـرى
أ.د / جـنـات عبد الغنى البكـاتـوشـى - جـامـعـة الإسكندرية
أ.د / سحـر تـوفـيق نـسـيم - جـامـعـة الطـائـف
أ.د / سميـة عبـد الحمـيد أحـمد - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / فـاتن زكـريـا النـمـر - جـامـعـة الـدمـام
أ.د / فـرمـاوي محـمـد فـرمـاوي - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / مـاجـدة محمود محـمـد صالح - جـامـعـة الإسكندرية
أ.د / منـال عبـد الفتـاح الهنـيدي - جـامـعـة عين شمس

أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعى شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسينى - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها

أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

أ.د / إسماعيل محمد بدر - جامعة بنها
أ.د / حسن مصطفى عبد المعطى - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٨٥):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتى الخالدة) للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية .. د/ فايزة أحمد عبد السلام عبد الرحمن.	٢١ - ٦٨
٢)	فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود .. د/ خالد محمد محمود النجار.	٦٩- ١٠٠
٣)	فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .. د/إيهاب أحمد محمد مختار.	١٠١- ١٥٤
٤)	أثر اختلاف (تخصص، برامج، مستوى) الإعداد الأكاديمي على مستويات المهارات الحياتية لدى طالبات العلوم والآداب جامعة الدمام .. د/هالة عبد القادر سعيد السنوسى.	١٥٥- ١٨٢
٥)	أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية .. د/ إسماعيل محمد إسماعيل حسن.	١٨٣ - ٢٢٤
٦)	فاعلية استعمال استراتيجيه (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات .. أ.م/محسن على محمد التميمى.	٢٢٥- ٢٤٦
٧)	فعالية برنامج تدريبى لخفض التلعثم فى تحسين مهارات الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال.. د/ محمد النوبى محمد على.	٢٤٧ - ٢٨٢
٨)	دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين .. د/ محمد عباس محمد عبد الرحيم.	٢٨٣ - ٣٦٢
٩)	فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف ... د/ ليلى محمد حسنى أبو العلا.	٣٦٣- ٣٩٦
١٠)	المتطلبات التدريبية لمدرسي المرحلة الإعدادية المتعلقة بمحتوى كتب الرياضيات واليات تنفيذه وفقا للمعايير العالمية .. م.د/ أحمد محمد عبد الزبيدي، م.د/ لينا فؤاد جواد حسن.	٣٩٧ - ٤٢٠
١١)	القابلية للاستقطاب الذهنى لدى عينة من الشباب الجامعى مستخدمى شبكة التواصل الاجتماعى (الفيسبوك).. فاطمة الزهراء عبد الباسط عبد الواحد، ايمان عبد الرؤوف عبد الحليم.	٤٢١- ٤٤٦
١٢)	الذكاء الوجداني وعلاقته باضطراب الإدراك لدى عينة من المراهقين .. د/ أحمد على محمد إبراهيم الكبير، د/ ناجى محمد حسن درويش.	٤٤٧ . ٤٨٦
١٣)	تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكترونى .. عبد الوهاب بن عبد الله بن على آل محمود.	٤٨٧ . ٥١٢

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة 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 بالمملكة 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.

بدأ 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 بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات 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 المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- 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 المرسلة تكلفة 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 ١٠مستلاتونسخة 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 الرئيسة 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 Romanمقاس 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 : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
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://aae2016.com

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الخامس و الثمانون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثلاثة عشر بحثا :

أولها بعنوان: **تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتى الخالدة)للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية..** د/ فايزة أحمد عبد السلام عبد الرحمن.

وثانيها بعنوان : **فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود** .. د/ خالد محمد محمود النجار.

وثالثها بعنوان : **فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ..** د/إيهاب أحمد محمد مختار.

ورابعها بعنوان : **أثر اختلاف (تخصص، برامج، مستوى) الإعداد الأكاديمي على مستويات المهارات الحياتية لدى طالبات العلوم والآداب جامعة الدمام** .. د/هالة عبد القادر سعيد السنوسي.

وخامسها بعنوان: **أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية** .. د/ إسماعيل محمد إسماعيل حسن.

وسادسها بعنوان : **فاعلية استعمال استراتيجيه (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات ..** أ.م/محسن علي محمد التميمي.

وسابعها بعنوان : **فعالية برنامج تدريبى لخفض التلعثم فى تحسين مهارات الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال..** د/ محمد النوبى محمد على.

وثامنها بعنوان : **دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين** .. د/ محمد عباس محمد عبد الرحيم.

وتاسعها بعنوان : **فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف** .. د/ ليلى محمد حسني أبو العلا.

وعاشرها بعنوان : **المتطلبات التدريبية لمدرسي المرحلة الإعدادية المتعلقة بمحتوى كتب الرياضيات واليات تنفيذه وفقاً للمعايير العالمية** .. م.د/ أحمد محمد عبد الزبيدي، م.د/ لينا فؤاد جواد حسن.

والبحث الحادى عشر بعنوان : **القابلية للاستقطاب الذهنى لدى عينة من الشباب الجامعى مستخدمى شبكة التواصل الاجتماعى (الفيسبوك)**.. فاطمة الزهراء عبد الباسط عبد الواحد، ايمان عبد الرؤوف عبد الحليم.

والبحث الثانى عشر بعنوان : **الذكاء الوجداني وعلاقته باضطراب الإدراك لدى عينة من المراهقين** .. د/ أحمد علي محمد إبراهيم الكبير، د/ ناجي محمد حسن درويش.

والبحث الثالث عشر بعنوان : **تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني** .. عبد الوهاب بن عبد الله بن علي آل محمود.

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتى الخالدة) للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

د/ فايزة أحمد عبد السلام عبد الرحمن

مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بشعبة التربية

كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتى الخالدة)للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية

د/ فايزة أحمد عبد السلام عبد الرحمن

• المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مكونات منهج اللغة العربية المطور من خلال كتاب(لغتى الخالدة) للصف الأول المتوسط فى ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية ، وذلك من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات ببعض مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الدوادمى وهى : (مجمع مدارس مشرفة – مجمع مدارس الخبّة– المدرسة المتوسطة الثالثة) . وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٠١) طالبة ، و(١٣) معلمة ومشرفة تربوية ، وقد أعدت الباحثة لتحقيق هدف الدراسة استبانة لتقويم مكونات المنهج وهى : (الكفايات " الأهداف "التعليمية – المحتوى التعليمى – طرق التدريس - الوسائل التعليمية – الأنشطة التعليمية – التقويم – ثم الإخراج الفنى للكتاب) . وبعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة ، تم تطبيقها على عينة البحث– السابق ذكرها - وبتحليل استجابات أفراد العينة تبينت النتائج التالية : تطابق جميع مكونات كتاب اللغة العربية المطور مع أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات ، و ذلك بنسب متفاوتة . جاءت الفروق فى الدرجة الكلية للاستبانة لصالح (مجمع مدارس مشرفة) ،وذلك باستخدام اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين أفراد العينة .

الكلمات المفتاحية:تقويم – منهج – الأهداف (الكفايات) التعليمية – المحتوى – طرق التدريس – الوسائل التعليمية – الأنشطة التعليمية – الإخراج الفنى .

The Evaluation of the Developed Curriculum of Arabic Language (My Inertial Language) For The First Preparatory year in the Light of the Objectives of Complete Development For Curriculum in Saudi Arabia

Dr. Fayza Ahmed Abd El – Salam.

Abstract

The aim of this study is to evaluate The Developed Curriculum of Arabic Language " Lougaty Elkhalada " for the first preparatory year in the light of the Complete Standards Development Curriculum in Saudi Arabia .From the point of view of Studious , Teachers , and Pedagogical Supervisors in some schools at Preparatory Stage in Dawadmi Governate (Moushrfa Group Schools – Elkhobba Group Schools – The Third Preparatory Schools) . The Sample consists of (101) Students,(13) Theachrs and Supervisors , The researcher prepared a questionnaire to the aim for evaluating the curriculum The Efficiencies (The Educational Objectives – The content – Methods of Teaching – Helping Aids – Evaluation – Educational Activities - Then the Final Shape of the Book) .After achieving the

validity and Reliability of the Questionnaire , it was applied on the Sample – Perfidious Mentioned – After the Analysis of the sample - , the results are : 1-The correspondence of the components of the Developed curriculum of Arabic Language with the Objectives of complete Development in Saudi Arabic From the point of view of Students, Teachers and Supervisors ,in different proportions .2- The Difference is in the complete Degree of the Questionnaire in Fawour of (The Group of Mousharfa Schools) By using " Sheefa" Test to know The Different Indication of the Sample .

The Key Words : Evaluation – Curriculum – Objectives – Educational efficiencies – Helping Aids – Educational Activities – The Final Protrusion of the book .

- **مقدمة** :

اللغة وعاء الحضارة ، ولسان العقل، وطريق الفكر، بها يكون التفاهم والتواصل والتفاعل بين العقول والأفكار ، بين الثقافات والحضارات المختلفة، ومن دون اللغة لا تنمو الحضارة ولا تزدهر.

واللغة العربية هي اللغة التي شرفها الله ﷻ، فأنزل كتابه العزيز بها، فيقول واصفاً للقرآن الكريم ومادحاً له: (**بلسان عربي مبين**) (الشعراء: الآية ١٩٥)، فجعل القرآن الكريم بهذه اللغة العظيمة ليجمع بها القلوب والعقول ، وترتقي أمتنا وتزدهر بازدهار اللغة ورقيها.

وتهدف المجتمعات إلى تعليم أبنائها لغة الدين والوطن عبر مؤسساتها التربوية والتعليمية المختلفة، فتعد بذلك مادة اللغة العربية هي المادة الأساس في تعليم سائر العلوم.

وعبر إتقان الطالب لها ينطلق قارئاً ودارساً في شتى مجالات العلوم والمعارف.

ويتم تدريس اللغة العربية للطلاب في المدارس والمعاهد والجامعات عبر مناهج تعليمية مختلفة الأشكال ومتعددة المجالات؛ حيث اهتمت بعضٍ المناهج بالتركيز على فروع اللغة العربية، وجعلت لكل فرع كتاباً مستقلاً وساعات محدودة في الجدول المدرسي، ويتفاوت عدد هذه الفروع في كل منهج حسب أهدافه والمرحلة التدريسية.

ويشير (حسن جعفر، ٢٠٠٤: ٩٦) إلى أن تدريس اللغة بالفروع المنفصلة جعل دراستها غاية في حد ذاتها، فنشأ عن ذلك الإسراف في تفريع مسائل النحو والصرف والتركيز علىٍ حفظٍ القواعد دون مراعاة لمدى أهميتها للمتعلم، ودون استخدامها استخداماً فعالاً في مواقف لغوية واقعية، فشعر الطلاب بعدم جدواها وفائدتها بالنسبة لهم.

وهذا ما دعا المختصين والمربين إلى تغيير الاتجاه نحو تدريس اللغة عن طريق الفروع إلى الاهتمام بإحداث التكامل بينها؛ لتحقق هدفا لغوياً واحداً عن طريق المدخل الكلي في تدريس اللغة.

وهو ما يشير إليه (حسن شحاتة، ٢٠١٥: ١٦٨) بقوله: "إن المدخل الكلي وجهة نظر في اللغة والتعلم تقود إلى قبول استراتيجيات وطرق تدريس ومواد وتقنيات جديدة".

ويؤكد على أن المدخل الكلي للغة يقضي على الفواصل بين فروع اللغة ومهاراتها والتعامل مع النص المقروء أو المكتوب في إطار التكامل والترابط.

فلابد من التركيز على اكتساب المهارات اللغوية والمعارف المتعلقة بها اكتساباً كلياً متكاملاً عن طريق النظر للغة ككل متكامل (استماع – تحدث – قراءة – كتابة) وتعليمها تعليماً حقيقياً يعتمد على تنمية القدرات والميول تجاه اللغة وتعلمها.

ويعد الكتاب المدرسي وسيطاً من أهم وسائط التعلم الذي يضم المحتوى الدراسي للمادة وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويم مختلفة إلى جانب بعض الصور والرسوم التوضيحية المختلفة التي تدعم من مكانته وتعزز وجوده وأهميته.

ويتفق كل من (مندور عبد السلام، ٢٠٠٧: ٢٧)، و(خلود خصاونة، ٢٠١٤: ١٨) على أن الكتاب المدرسي هو : "الوعاء الذي يحوي تفصيلات محتوى المنهج من موضوعات دراسية مقررة في أي مجال من المجالات الدراسية بكافة تفصيلاتها العلمية، ويأخذ الكتاب المدرسي موقعاً مهماً من منظومة التدريس ، ومنظومة المنهج ، ومنظومة التربية المدرسية".

كما أنه العمود الفقري للمنهج الدراسي والصورة التنفيذية له عبر موضوعاته وأدواته ووسائله وأنشطته ومواده المختلفة.

ويجب أن تراعى عدة معايير عند انتقاء، وتنظيم المحتوى الدراسي داخل الكتاب المدرسي.

فلابد أن ترتب الخبرات داخل الكتاب من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المعقد ، ومن السهل إلى الصعب ، كما يجب أن نراعي في محتوى المنهج داخل الكتاب المدرسي قدرات الطالب واستعداداته وميوله واحتياجاته واهتماماته.

وأن يتم تنظيم هذه الخبرات بما يحقق الترابط والتكامل فيما بينها بمراعاة عدة معايير منها (رشيد البكر، ووليد المهوس، ٢٠٠١، ١٣١ – ١٣٣):

- معيار التكامل.
- معيار الاستمرارية.
- معيار التتابع.
- معيار التوازن.
- معيار المرونة.

كما حظى الكتاب المدرسي باهتمام واضعي المناهج التربوية عند إعداده، وقد نال نفس الأهمية عند تقويمه وتحديد مدى إيجابيته ومناسبته للطلاب؛ ذلك لأن عملية التقويم - كما يشير (حسن الناجي، ٢٠٠٣: ٣) - تعد جزءًا مكملاً لعملية تحسين المنهج ؛ ولذلك فإن التقويم عملية ضرورية بصفة مستمرة قبل وأثناء وبعد عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج.

- **أهمية تقويم المناهج الدراسية**:

تأتي أهمية تطوير المناهج الدراسية - ومن ثم تقويمها - لأنها أحد أهم عناصر العملية التعليمية التي تؤثر على كافة العمليات التنفيذية ، وتقود إلى إحداث التغيير وفق ما تضمنه من استراتيجيات وأهداف ومحتويات تعليمية ، ونشاطات تعلم مخطط لها ، وأساليب تقويم تدفع نحو فعالية التعلم ، والتأكد من تحققه ونمائه.

وتشير الدراسات التربوية إلى أن المناهج الدراسية هى الأداة الأسرع تأثيراً في إحداث التطوير المنظم للتعلم ، وتنمية القيم والاتجاهات والمهارات والممارسات السلوكية السليمة، ومن خلالها يمكن تهيئة المتعلم للحياة وتوفير سياق متسلسل يكفل تنامي الخبرات التعليمية وتحقيقها ، وتمكين المتعلم من المهارات اللازمة بالمنافسة والاندماج في المسارات الاجتماعية المختلفة بما يتلاءم مع طبيعته واحتياجاته.

كما يمكن من خلالها إحداث أنماط من التغير الإجتماعي الإيجابي ، وانطلاقا من ذلك كان تطوير المناهج الدراسية مدخلا أساسيا من مداخل تطوير التعليم بشكل عام .

- (**التجديدات والتوجهات** ... الاستقلالية للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=21458)

وتأتي أهمية تقويم الكتاب المدرسى من حيث كونه عنصرا مهما من عناصر المنهج ويشكل محورا أساسيا في العملية التربوية والتعليمية؛ حيث إنه الصورة التنفيذية للمنهج يبرز مدى قيمته وأهميته ويرسم الطريق للمعلم لتحقيق أهدافه. (حسن المالكي، ٢٠٠٩ : ٥) ؛ ولكي يحقق الكتاب المدرسي خدمة النظام التعليمي وحاجاته ينبغي أن يكون أداة أساسية في عملية التعليم والتعلم ، ويهيئ المجال لقدرات تعليمية مختلفة، كما يجب أن يراعي عناصر الجودة ويساعد

بفاعلية في تحقيق الأهداف وبناء المفاهيم وأن يكون مشوقاً في جميع عناصره ومكوناته.

ويؤكد (عبد الرحمن عوض، وسمير عبد الباسط، ١٩٩٦: ١٧٤)أن التقويم سواء كان تقويماً تكوينياً أم نهائياً أم خاصاً بالمقررات أو بفاعلية العملية التدريسية يعد عنصراً أساسياً في تطوير وتحسين العملية التعليمية.

وانطلاقاً من أهمية تقويم المنهج - بصفة عامة والكتاب المدرسي بصفة خاصة - في تحسين وتطوير العملية التعليمية اهتمت البحوث والدراسات بتقويم المنهج المدرسي من خلال تقويم مكوناته ومواده وأدواته ومحتواه وأساليب تقويمه.

فاعتبر (عادل أحمد عجيز، ١٩٩٥) أن الجوانب الأساسية في تقويم الكتب الدراسية هي (الأهداف – المحتوى، ويشمل: [المادة العلمية – طريقة عرض المادة – طرق التدريس – الوسائل والأنشطة التعليمية – التقويم – المراجع – مميزات استخدام الكتاب – إخراج الكتاب – دليل المعلم])، فقام بتقويم كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي في ضوئها.

وفي نفس السياق اهتمت (زينب عبد الغني، ١٩٩٦) بتقويم كتب الرياضيات في السعودية من حيث (المؤلف – الشكل العام – الجوانب العامة – تنظيم المادة الدراسية – الوسائل التعليمية – المراجع والأنشطة والتقويم – محتوى المنهج – التمارين والأمثلة المحلولة – الأهداف).

وكذلك هدفت دراسة (حسن جعفر الخليفة، ١٩٩٦) إلى تقويم كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة في المحاور التالية: (التأليف – الأهداف التعليمية – المحتوى الدراسي – الأسئلة والتدريبات – الشكل والإخراج)، وذلك من وجهة نظر المعلمين والموجهين.

كما عنيت دراسة (عبد الرحمن عوض، وسمير عبد الباسط، ١٩٩٦) بتقويم المقررات الدراسية بكليتى التربية والدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الأزهر من حيث مدى تحقيق أهدافها ومحتواها والأنشطة والمواد التعليمية المتضمنة فيها ، وكذلك أساليب تطويرها.

وكذلك اهتمت دراسة (محمود عبد الجليل رمضان ،٢٠٠٥) بتقويم كتاب العلوم للصف السابع في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في المجالات التالية: (المظهر العام للكتاب – مقدمة الكتاب – محتوى الكتاب - الوسائل والأنشطة الموجودة في الكتاب – مساهمة الكتاب في تنمية اتجاهات الطلبة نحو العلوم – وسائل التقويم المتضمنة في الكتاب –ملاءمة عدد الحصص للمحتوى – توفر المختبرات والمواد اللازمة لتنفيذ الأنشطة – مناسبة لغة الكتاب).

في حين اهتمت دراسة (عبد الولي الدهمش ، ٢٠٠٧) بالتأكد من مدى مراعاة أهداف كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي باليمن لمعايير الأهداف التعليمية.

واهتمت دراسة (داود حلمي، ٢٠٠٧) بتحديد معايير جودة كتاب لغتنا العربية للصفوف الأولية من المرحلة الأساسية الدنيا من حيث (الشكل العام – الإخراج الفني – المحتوى – الصور والرسومات – التقويم – لغة الكتاب وأسلوب عرضه).

بينما هدفت دراسة (عبد الله عبد الرحمن الشهري، ٢٠٠٩) إلى تقويم محتوى كتب الأحياء من حيث (الأنشطة التعليمية – الوسائل والمعينات – أسئلة التقويم).

كما قامت (بدرية أحمد البلاها، وآخرون، ٢٠١٣) بتحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، فى ضوء (الأهداف والوسائل وطرق التدريس والإخراج الفنى للكتاب المدرسى) .

ونتج عن هذا الاهتمام بتقويم المنهج وما يشمله من عناصر ومكونات أن ظهرت بعض السلبيات التي يجب تلافيها وعلاجها لتطوير وتحسين العملية التعليمية ؛ ففي المملكة العربية السعودية جاء المشروع الشامل لتطوير المناهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربية والعلمية المعاصرة ؛ وذلك بهدف إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج ليستطيع بكل كفاية واقتدار مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية والعالمية، كما يهدف إلى توفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم على نحو تكاملي.

وللمشروع الشامل لتطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية عدة مرجعيات تحددها (وثيقة سياسة التعليم بالمملكة ، ١٤٢٧ هـ)، وهذه المرجعيات هي:

- حاجات الطلاب العقلية والنفسية والجسمية.
- حاجات المجتمع والتنمية وسوق العمل.
- التكامل بين المناهج التعليمية والأنشطة والأساليب التعليمية.
- الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة في تطوير المناهج.

ويعد كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط لبنة جديدة في لبنات هذا المشروع ؛ حيث يشير (عبد الرحمن الرومي، ٢٠١٢: ٤) أن كتاب (لغتي الخالدة) جاء استجابة لدواعي التطوير التي منها : ضرورة الاهتمام بالجوانب الشخصية للمتعلم التي تتخذ الإنسان بقيمه وعقله هدفا مطلوبا إنماؤه ، وضرورة تبني كفايات قيمية إسلامية وطنية ثقافية في الكتاب لتمكن الطالب من الاندماج في الحياة والتعايش مع المجتمع بشكل إيجابي.

ويشير (محمد الفقيه، ٢٠١٣) إلى أن هذا الكتاب ينسجم مع الأهداف التي يسعى المشروع الشامل لتطوير المناهج لتحقيقها، كما أنه يحقق جملة من

الإيجابيات، من أبرزها المتعة وعنصر التشويق ، مع إشراك التلميذ في البحث ، وتعويده على الجرأة والتحدث بطلاقة مع بساطة المعلومات وخفتها ، وجمال إخراج الكتاب.

وتؤكد (ليلى الذبياني، ٢٠١٤: ٢) أن من أبرز جوانب التطوير في كتاب (لغتي الخالدة) التكامل والترابط بل الدمج الكامل بين مواد وفروع اللغة العربية المعروفة سابقاً، وكذلك تحويل مهمة المعلم من ملقي وملقن إلى مدير ومنسق.

كما يتميز هذا الكتاب بالاهتمام بمهارات اللغة الأربع (القراءة – الكتابة – الاستماع – التحدث)، وعمل على ربط المنهج بالواقع وتسهيل اللغة وتحبيبها للطلاب ، ومعالجة النص القرائي بطريقة غير مسبوقة ، كذا اهتم بإدخال وسائل تعليمية مفيدة ومثيرة للطلاب ؛ مما يساعد المعلم على استخدام كافة الوسائل السمعية والمرئية ، وإيصال المعلومة بشكل مميز.

كما أن تواجد الصور في المقرر يساعد على تحقيق الهدف المراد ، والخرائط المعلوماتية تساعد فى ربط وتسلسل المعلومات.

وقد أشار مؤلفو الكتاب إلى أنه يستند على عدة مبادئ تربوية، منها:

- مبدأ الوحدات.
- مبدأ التكامل.
- مبدأ التعلم الذاتي.
- المبدأ الاتصالي. (لغتي الخالدة، ١٤٢٨، مقدمة الكتاب).

وأنه سعى إلى علاج ظاهرة التفتيت اللغوي في ظل مناهج الأفرع تحاشياً لتمزيق اللغة ، وإفساد جوهرها ، وإخراجها عن طبيعتها.

وقد تناولت البحوث والدراسات كتاب (لغتي الخالدة) منذ صدوره وتطبيقه بالتحليل والدراسة، فاهتمت دراسة (محمد الفقيه، ٢٠١٢) بتقويم أنشطة التواصل الكتابي المتضمنة فيه في ضوء مهارات الكتابة الوظيفية، بينما اهتمت دراسة (عبد الرحمن الرومي، ٢٠١٢) بتحليل القيمة المتضمنة فيه وتقويم تدريس المعلمين إياها ، في حين اهتمت دراسة (نشمية الشمرى ، ٢٠١٢) بعمل دراسة تقويمية لكتاب لغتى الخالدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فى ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمى والخبرة ،كما قدمت (٢٧) مقترحاً لتطوير الكتاب فى عدة مجالات .

فى حين اهتمت دراسة (ليلى الذبياني، ٢٠١٤) بتقويم نشاطات التعلم في ضوء مهارات الفهم االقرائي اللازمة للتلميذات ،هدفت دراسة (يحيى الحسينى، ٢٠١٤) إلى تقويم أنشطة الكتاب فى ضوء الذكاءات المتعددة ومدى توافرها فيها، كما

هدفت دراسة (بدر الخيري، ٢٠١٤) إلى تقويم نشاطات التعلم في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط..

أما دراسة (بدر عبيد الذبياني، ٢٠١٥هـ) فقد هدفت إلى تقويم أنشطة كتاب (لغتي الخالدة) بالصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ.

ونال معلمو كتاب لغتى الخالدة عناية (ماجد المالكى ، ٢٠١٥) حيث هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم للقيام بالتدريس على الوجه الأمثل .

- **الإحساس بالمشكلة**:

على الرغم من الاهتمام الملاحظ بكتاب (لغتي الخالدة) كأحد منتوجات المشروع الشامل لتطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية، وقيام بعض الدراسات – كما سبق آنفا – بتحليله وتقويمه لم تتطرق دراسة واحدة – على حد علم الباحثة – بتقويم الكتاب في ضوء النظرة الشاملة لمكونات المنهج المطور وعناصره ومكوناته والفلسفة التي بني عليها، وكذلك فى ضوء المشروع الشامل لتطوير المناهج بالسعودية .

وإصدار حكم على جميع مكونات المنهج التكاملي الحديث الذي يهتم بصياغة الأهداف التعليمية المناسبة (الكفايات) ، ثم تحديد المحتوى المناسب والمحقق لها ، مع اقتراح طرق التدريس الملاءمة التى يمكن للمعلم استخدامها فى عملية التدريس، وكذلك الوسائل التعليمية التي أعدتها الوزارة للمعلم والطلاب ، واقترحت عليهم استخدامها أثناء التدريس، وتم توفير بعض منها بغرف المصادر التعليمية في مدارس المملكة ، ثم الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمحتوى المقرر والتي تعمل على تحقيق الأهداف أو الكفايات المرغوبة ، و تجعل التعلم عملية شيقة وجذابة للطلاب ، إلى جانب التعرف على أساليب ووسائل التقويم المستخدمة في هذا المنهج ، والتي يقترح الكتاب على المعلم استخدامها لقياس مستوى الطلاب، وما هي إجراءات التقويم الذاتي للطلاب الذي يوفره الكتاب عقب كل وحدة ؛ ليتمكنوا من تقويم ذواتهم بحيادية وموضوعية، هذا إلى جانبٍ الإخراج الفني للكتاب والذي يعد سمة من سمات هذا الكتاب ، مما يجعله مثيرا وجاذبا لهم نحو دراسته والتفاعل معه.

وكذلك من خلال قيام الباحثة بالإشراف على طالبات كلية التربية الأدبية بالدوادمي في التربية العملية بالمرحلة المتوسطة، واحتكاكها بالطالبات داخل الفصول ، وتعليق بعضهن على طول المادة العلمية المقدمة ، وقصر الوقت اللازم للانتهاء من الإجابات على كافة الأنشطة التعليمية، وعدم توافر بعض

الوسائل التعليمية المقترحة لتحقيق الأهداف، ورؤية بعضهن عدم كفاية تدريبات القواعد النحوية.

كما قامت الباحثة بعقد مقابلات مقننة مع بعض المشرفات التربويات والمعلمات اللاتى يقمن بتدريس هذا المقرر للطالبات ، وسؤالهن عن مدى كفاية هذا المقرر فى تحقيق أهدافه ، ومدى مناسبة محتواه لمستوى الطالبات ، وهل الوقت كاف بصورة جيدة لإتمام جميع المناشط التعليمية المصاحبة للمقرر . وقد أشرن إلى ضيق الوقت اللازم لإتمام كافة عناصر المحتوى ، وكذلك القيام بحل جميع التدريبات والأنشطة المطلوبة ، مع صعوبة بعضها على فهم الطالبات.

مما حدا بالباحثة القيام بدراسة تقويمية لمنهج اللغة العربية المطور بكافة عناصره : (الأهداف – المحتوى – طرق التدريس – الأنشطة التعليمية – أساليب التقويم – الإخراج الفني لكتاب لغتي الخالدة)، وذلك من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات ؛ حيث لم تقم دراسة واحدة – على حد علم الباحثة – بدراسة تقويمية لهذه العناصر فى ضوء المشروع الشامل لتطوير المنهج ومكوناته بالسعودية .

- **تحديد مشكلة الدراسة**:

فى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث فى التساؤل الرئيس التالي:
" ما درجة مراعاة كتاب اللغة العربية المطور للصف الأول المتوسط لأهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مكونات منهج اللغة العربية المطور بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية؟
- ما الجوانب الأساسية التى تم تطويرها فى منهج اللغة العربية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ؟
- ما آراء الطالبات والمعلمات والمشرفات في مدى مراعاة كتاب اللغة العربية المطور (لغتى الخالدة) لأهداف التطوير الشامل بالمملكة العربية السعودية؟
- هل هناك اختلاف بين درجة مراعاة الكتاب لأهداف التطوير الشامل بالسعودية يرجع لنوع المدرسة ؟

- **أهمية الدراسة**:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها نظراً لما يلي:

- تعد أول دراسة تجرى لتقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول المتوسط بالسعودية ، من حيث مدى مراعاة مكوناته وعناصره لأهداف التطوير الشامل.

- تلبي توجهات وتوصيات البحوث والدراسات بضرورة إجراء عمليات التقويم والتطوير المستمرة للمناهج والكتب المدرسية في جميع المراحل الدراسية للوصول إلى أفضل النتاجات المنشودة.
- تعطي قائمة بأهم المعايير الواجب توافرها في مكونات عناصر منهج اللغة العربية المطور للصف الأول المتوسط .
- تستطلع آراء الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات في كتاب (لغتي الخالدة) وتقدم المقترحات وما يمكن الإفادة منه لتلافي العيوب والمشكلات.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- منهج اللغة العربية المطور متمثلاً في (كتاب لغتي الخالدة – كتاب التدريبات والأنشطة الملحق به) المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي (١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ / ٢٠١١ – ٢٠١٢م)
- اقتصرت عينة الدراسة على بعض طالبات الصف الأول المتوسط في بعض مدارس محافظة الدوادمي للفصل الدراسي الأول، وتشمل متوسطات: (مجمع مدارس مشرفة — مجمع مدارس الخبّة– المتوسطة الثالثة بالدوادمي).
- اقتصرت على مجموعة من المشرفات التربويات والمعلمات بالمدارس السابق ذكرها.

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

- المعايير اللازم توافرها في العناصر الأساسية لمنهج اللغة العربية المطور للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف ومعايير التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية .
- تقويم مدى توافر هذه العناصر في مكونات المنهج المختلفة.
- استطلاع آراء الطالبات في مدى توافر هذه المعايير.
- استطلاع آراء المشرفات التربويات والمعلمات في مدى توافر هذه المعايير .

- **فروض الدراسة** :

تستهدف هذه الدراسة التحقق من صحة الفروض التالية :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الكفايات المستهدفة لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد محتوي المقرر لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة)

للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقاً للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) .

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد طرق التدريس لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقاً للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الأنشطة التعليمية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقاً للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد التقويم لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقاً للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الوسائل التعليمية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقاً للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الإخراج الفني لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقاً للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقاً للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) .
- يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير نوع المدرسة (الدوادمي – الخُبة – مشرفة) علي تباين درجات أفراد العينة علي استبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التقويم** :Evaluation

التقويم في اللغة: من قوَّم الشيء؛ أي عدّله وأزال عوجه. (المعجم الوجيز: ٥٢١) وفي اصطلاح التربويين هو عبارة عن " مجموعة من أحكام نزن بها جانب أو جوانب من التعليم أو التعلم، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولاً إلى اقتراح حلول تصحح المسار، فهدف التقويم هو تحسين وتجديد مستمران للعملية التعليمية. (معجم المصطلحات التربوية: ١٧٤).

ويقصد به في هذه الدراسة: تقويم الجوانب الأساسية في منهج اللغة العربية المطور للصف الأول المتوسط، وتشمل (الأهداف التعليمية [الكفايات المستهدفة] – المحتوى – الأنشطة التعليمية – الوسائل التعليمية – طرق التدريس – أساليب التقويم – الإخراج الفني للكتاب) بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في المنهج الجديد ومن ثم تحسينه.

- **المنهج**:

فى اللغة: يقال : نَهَجَ الطريق نهجاً: وضح واستبان، ويقال: نهج الطريق؛ أي : بينه وسلكه، والمنهج والمنهاج: الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه: منهاج الدراسة ومنهاج التعليم، والنَّهج: الطريق المستقيم الواضح. (المعجم الوجيز: ٦٣٦).

وفى الاصطلاح التربوى ، يتفق كل من (اللقاني، ١٩٩٠: ٤٠)، و(ورشيد البكر، ٢٠٠١: ٢٥)، و(مندور عبد السلام، ٢٠٠٧: ١٥)، و(خلود خصاونة، ٢٠١٠: ١١) أن المنهج عبارة عن: " مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها ؛ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم واتجاهاتهم نحو الأفضل، ولتطوير مهاراتهم المختلفة، ويعمل على تحقيق الأهداف المنشودة " .

ويرى (حسن جعفر الخليفة، ٢٠١٠: ٢٠) أن المنهج بمفهومه الجديد لم يعد يقتصر على المقررات الدراسية، وإنما يشمل مجموعة من المكونات المترابطة التي يؤثر كل واحد منها في الآخر ويتأثر به، وهي: (الأهداف – المحتوى – طرق التدريس – الوسائل التعليمية – الأنشطة التعليمية – التقويم).

- **المشروع الشامل لتطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية**:

هو مشروع وطني يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة ، وتتولى وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع بيوت الخبرة والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الوطنية والحكومية والأهلية عمليات تخطيطه وتنفيذه وتقويمه.

- **كتاب لغتي الخالدة (كتاب اللغة العربية المطور)** :

يقصد به في هذه الدراسة: الكتاب المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط لتعليم اللغة العربية، وهو الكتاب الذي تم تطويره ضمن المشروع الشامل لتطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام؛ حيث قررت الوزارة تدريسه بدءاً من العام الدراسي (١٤٣١هـ)، وقد أتي على جزأين: كتاب الطالبة وكتاب النشاط.

- **إجراءات الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة السابق ذكرها قامت الباحثة بما يلى :

- مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة فى مجال المنهج ومكوناته ، والمعايير التى تبنى فى ضوئها هذه المكونات .
- مراجعة وثيقة منهاج اللغة العربية المطور بالمملكة العربية السعودية ، وأهداف مشروع التطوير الشامل التى تسعى المملكة العربية السعودية إلى تدعيمه وتنفيذه للنهوض بالعملية التعليمية بالمملكة على كافة الأصعدة .
- تحديد المعايير اللازم توافرها فى مكونات منهج اللغة العربية المطور .
- بناء استبانة لتقويم مكونات منهج اللغة العربية المطور فى كتاب (لغتى الخالدة) فى ضوء معايير التطوير الشامل ، فى الأبعاد التالية : (الأهداف التعليمية – المحتوى – الوسائل التعليمية – الأنشطة التعليمية – التقويم – الإخراج الفنى للكتاب) .
- تحديد درجة ثبات الاستبانة.
- تحديد درجة الصدق التمييزى ، والصدق التكوينى للاستبانة .
- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من (طالبات الصف الأول المتوسط – والمشرفات التربويات – والمعلمات) .
- تحليل نتائج التطبيق وتفسير هذه النتائج فى ضوء أسئلة الدراسة وفروضها.

• الإطار النظري

• مقدمة:

يعد المنهج السياق الذي تتم فيه العملية التعليمية عبر مؤسساتها المختلفة (المدارس – المعاهد – الجامعات)، وهو عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من العناصر المتكاملة والمترابطة، وتهدف هذه المؤسسات من خلال هذا المنهج إلى تعليم أبنائها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم التي تتكاتف هذه المكونات وتتكامل لتؤدي هذا الدور على أكمل وجه، ويعمل الخبراء والمربون على مراجعة وتطوير هذه المناهج بصفة دورية من خلال تقويمها وتحليلها لإبراز نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها.

وتتم مراجعة وتقويم المنهج عبر مرحلتين متكاملتين داخلياً وخارجياً؛ حيث يرى (حلمي الوكيل، وأمين المفتى ، ١٩٩٨: ٤٣٥ – ٤٤١) أن عملية تقويم المنهج عبارة عن جمع الأدلة التي تساعد في تحديد مدى فاعلية المنهج من حيث الأسس التي يستند إليها (الأساس العقدي، والنفسي، والاجتماعي، والمعرفي)، ومن حيث مكوناته (الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتقويم)؛ لذا يجب أن يُقوَّم المنهج في ضوء معايير تحدد ما ينبغي أن تكون عليه تلك الأسس الأربعة، والمكونات الستة وهو ما نطلق عليه التقويم الداخلي للمنهج ، أما التقويم الخارجي للمنهج فهو عبارة عن الحكم على فاعلية هذا المنهج في ضوء مدى بلوغ المتعلمين للأهداف المنشودة التي تم تحديدها.

ويرى (حسن جعفر الخليفة، ٢٠١٠: ٢٧٢ - ٢٧٣) أن هناك ثمة مبررات وأسباب عديدة تدعو إلى القيام بعملية تقويم المنهج المدرسي من وقت لآخر، ومن أهم هذه المبررات:

- الانفجار المعرفي والتقدم التقني المتسارع الذي يعد من أبرز سمات العصر الحاضر.
- تنامي الطلب الاجتماعي على التعليم والثقافة.
- الاهتمام بأمر التربية والتعليم وكثرة التساؤلات عن جدوى المناهج الدراسية الحالية.

ويشير (مندور عبد السلام، ٢٠١٠: ٢٨٩) إلى أن الاهتمام المتزايد بعملية تقويم المنهج جاء نتيجة عوامل متعددة ومتفاعلة للتأكيد على بعض التوجيهات في التربية المدرسية، مثل المساءلة، والمحاسبية Accountability، والجودة Quality في سياق تضاعف قيمة الإنفاق على التعليم ، والتوسع في برامجه ، مع توفر ملحوظات تشير إلى ضعف ناتج التعليم وعجز أدائه في تحقيق أهدافه المأمولة.

- **منظومة المنهج**:

يتضح من خلال ما سبق أن المنهج من خلال (أسسه ومكوناته) يحتاج دائماً وبصفة مستمرة إلى المراجعة والتحليل والتقويم، وأن هذه المراجعة لا تتم إلا بصورة ديناميكية متكاملة عبر الاهتمام المتوازن بكافة مكونات المنهج، وهو ما نشير إليه بمنظومة المنهج Systemic Curriculum.

ويرى فيستوس وآخرون (Festus and Others, 2015) أن أى منهج لنظام تعليمى يخطط ويعد وفقاً لاحتياجات المجتمع ، وفى ضوء دينامية وحركة المجتمع ، ومن هنا لابد أن تتغير المناهج من وقت لآخر وفقاً لهذه الدينامية .

ومن هنا ينبغى النظر للمنهج على أنه بجميع مكوناته منظومة تربوية متكاملة تعمل ككل متكامل بحيث لا تنفصل الأهداف عن المحتوى أو طرق التدريس أو النشاطات أو الوسائل التعليمية أو أساليب التقويم، فالمنهج بهذه الصفة يعد منظومة صغيرة في منظومة أكبر هي التعليم التي تعد - أيضا - جزءاً من منظومة أكبر هي المجتمع.

فالمنظومة - كما يرى (الحسن جعفر الخليفة، ٢٠٠٧: ٢٩) - مجموعة من المكونات أو الأعضاء أو الجزئيات التي تؤدي معاً مجموعة من الوظائف المكملة لبعضها البعض، وتؤدي جميعها إلى عمل المنظومة الكبرى بشكل أمثل، وتمثل (المدخلات Inputs، والعمليات Process، والمخرجات Out puts، والتغذية الراجعة Feed beak) المكونات المتفاعلة للمنهج بوصفه نظاماً.

ويرى (أمين فاروق فهمي، وحنان مدبولي، ٢٠٠٧: ٣) أن منظومة المنهج تعد منظومة فرعية تتكون من (الأهداف، والمحتوى، والطرائق، والأساليب، والتقويم)،

ولكل مكون من المكونات السابقة معايير يتم صياغتها في ضوء الرؤية والرسالة للمؤسسة التعليمية، وكذلك في ضوء متطلبات محلية وأخرى عالمية.

وكل مكون من هذه المكونات يعتبر منظومة فرعية من منظومة تصميم المنهج، فالرؤية والرسالة للمؤسسة التربوية يجب أن تكون منظومية يؤثر فيها الجوانب المجتمعية والبيئية والثقافية والحضارية والدينية والثقافية وحقوق الإنسان ، كما تؤثر في هذه المنظومة منظومة أكبر تتكون من المتطلبات المحلية والعالمية والوظيفية ومعايير الجودة الشاملة ؛ لذا تؤكد دراسة وود (Wood, 2010) على أهمية اشتراك الآباء وباقى أفراد المجتمع فى عملية تطوير المناهج ، وذلك جنباً إلى جنب مع قادة تطوير المناهج .

ومن خلال هذه المكونات والعناصر المتداخلة والمتكاملة في نظام المنهج – والتي تتفاعل فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة – يأتي نظام التقويم المستمر لها ليوضح لنا مدى اتساق المدخلات مع المخرجات؛ حيث يوفر نظام التغذية الراجعة في ضوء نتائج التقويم المستمر البنائي والنهائي، بيانات تتعلق باتخاذ قرارات حيال هذا المنهج بالتعديل والتطوير والتحديث.

- **خصائص التقويم الجيد** :

اتضح فيما سبق أن التقويم عملية لها أهمية كبيرة فى تطوير المنهج وتحسين مخرجاته ؛ لذا يرى (تمام إسماعيل تمام،

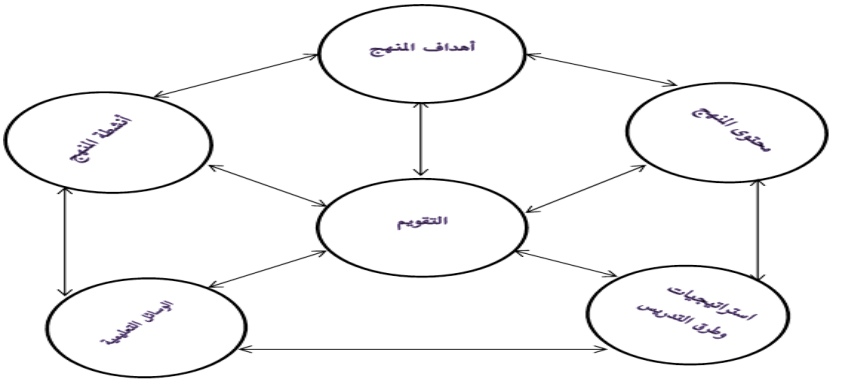
- الصدق.
- الشمول.
- التكامل.
- الاستمرارية

وإلى جانب توافر هذه الخصائص يجب أن :

- يشترك فيه كل من يؤثر ويتأثر بالعملية التعليمية، مثل المعلمين والمديرين والخبراء وأولياء الأمور والمتعلمين.
- يسهم في تحقيق وظائف التشخيص والعلاج لعناصر المنهج.
- يكون التقويم مصدراً للتغذية الراجعة.
- تتوافر في أدواته : (الصدق، والثبات، والموضوعية، والقدرة على التمييز).

- **دور التقويم في منظومة المنهج**:

وبناء على ذلك يؤكد (شوقي السيد، وأحمد محمد، ٢٠٠٤: ٧٦ – ٧٧) أن التقويم أحد العناصر المهمة في منظومة المنهج، فهو يرتبط بعلاقة تأثير وتأثر ببقية عناصر المنهج، كما يتضح من الشكل التالي:



شكل رقم (١)يوضح علاقة التقويم ببقية مكونات منظومة المنهج

فالتقويم هو : عملية منظمة تقوم على معايير ومحكات محددة، ترمي إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية ، مع النظرة الشمولية لجميع مكونات منظومة المنهج ، وعملية مستمرة منذ التخطيط للمنهج، وأثناء التنفيذ وبعده ؛ لذا يرى الجاردانى وآخرون (Al-Jardani and Others , 2012) أن مجال تقييم المنهج هو جزء أساسى من العملية التعليمية ، وهذا يعنى أن هذا الجزء يحتاج إلى تطوير مستمر ، ويتطلب المزيد من البحوث المستقبلية .

هذا فيما يخص مكونات المنهج ككل ، وكذلك فإن تقويم كل جزء من أجزاء المنهج بطريقة مستمرة يعد آدة جيدة لتحقيق التحسين والتطوير ؛ لذا يؤكد هوفمان (Huffman , 2013) على الأثر الإيجابى للتقويم التكوينى للمنهج والطلاب فى تحسين عدة متغيرات مثل (التحصيل الدراسى – سلوك الطلاب – كفاءة المعلم وفعاليته الأكاديمية والمهنية) .

- **المحتوى الدراسي ومنظومه المنهج**:

يعد الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يضم المحتوى الدراسي للمادة المراد تعليمها للطلاب ، وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويم مختلفة.

والمحتوى الدراسي هو المكون الثاني من مكونات المنهج، ويشمل المعارف والمفاهيم والحقائق والنظريات التي تقدم إلى المتعلم ، وكذلك المهارات المختلفة ، إلى جانب بعض الجوانب الوجدانية أو الانفعالية ؛ بغرض تحقيق أهداف المنهج السابق تحديدها من قبل.

ويشير (شوقي السيد،وأحمد محمد، ٢٠٠٤: ٥٧ – ٥٨)إلى أن محتوى المنهج عبارة عن " مجموعة الحقائق والمعايير والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس التي يحتك المتعلم بها ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة " .

ويصنف المحتوى إلى ثلاثة أنواع:

- **المحتوى المعرفي**: ويشير إلى المعلومات والمعارف التي يتضمنها المنهج.
- **المحتوى المهاري**: ويشير إلى المهارات التعليمية والحياتية التي نسعى إلى أن يكتسبها المتعلم.
- **المحتوى الوجداني**: ويعبر عن الجوانب الوجدانية أو العاطفية التي نسعى إلى تنميتها في وجدان المتعلمين.

وتجدر الإشارة إلى أنه قد لا يكون المحتوى المهاري والوجداني مشاراً إليه بصورة مباشرة في الكتاب المدرسي إلا أنه يتم العمل على تنميته من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة.

ويشير (فتحي يونس، ٢٠١٤: ٤٧٩ - ٤٩٤) إلى أنه يجب اختيار محتوى المنهج وخبراته ومواده التعليمية فى ضوء عدة معايير جاءت على النحو التالى:

- معايير متصلة بقيمة المحتوى، وتشمل:
  - ✓ صلة المحتوى بالأهداف العامة للتربية ، والأهداف الخاصة بالمادة.
  - ✓ صدق المحتوى وأهميته.
- معايير متصلة بعملية التعلم، وتشمل:
  - ✓ الإفادة من ميول الطلاب.
  - ✓ مراعاة مبادئ عملية النمو للمتعلمين من حيث كونها عملية مستمرة ومتدرجة، وبمعنى آخر مراعاة الاستمرار والتنظيم لخبرات المنهج وأنشطته.
  - ✓ تعدد أهداف التعليم واتجاهات الطلاب نحوها.
  - ✓ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- **معايير متصلة بحاجات الطلاب**، وتتطلب أن يعمل المنهج على:
  - ✓ معايشة الشباب لمجتمعهم.
  - ✓ مراعاة المنهج لأنشطة الحياة اليومية للطلاب والمهارات الحياتية المطلوبة.
  - ✓ مراعاة الحاجات العامة للطلاب و التي يشترك فيها الطلاب على مستوى المراحل الدراسية المختلفة ، والتي ترتبط بحياتهم واحتياجاتهم وأنشطتهم اليومية.

ومن هنا تبرز أهمية اختيار وانتقاء أنشطة وخبرات المنهج وترتيبها في ضوء هذه المعايير، والتي تعد المحكات الحقيقية المستخدمة في تقويم المنهج والحكم عليه.

حيث تؤكد دراسة ستيفنز (Stephens ; Pam ,2005) انه عندما يتم دمج الأنشطة التعليمية المختلفة ضمن المنهج ، والتى تراعى ميولِ الطلاب واحتياجاتهم ؛ فإنها تأخذ الطلاب إلى ما وراء الممارسة التعليمية يوما بعد يوم ، وتعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لديهم ، فضلاً عن تحقيق الأهداف التعليمية المأمولة .

• **العلاقة بين تقويم المنهج وتطويره** :

تجدر الإشارة هنا إلى أننا لكي نحكم على مدى نجاح عملية التقويم وكفاءتها ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها يجب أن يعتمد هذا التقويم على أسس ومبادئ ومعايير محددة، كما أنه لابد وأن يلبي أهداف المنهج وطموحاته ؛ وذلك لتحقيق عملية التطوير المنشودة .؛ ذلك لأن الهدف الحقيقى من وراء عملية التقويم هو تشخيص نقاط القوة والضعف ، وذلك من أجل تدعيم الأولى ، وعلاج الثانية .

ويرى (وجيه أبو لبن، وأحمد بكر، ٢٠٠٦: ٧٤ - ١٨١) أن هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تطوير المنهج يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- ارتباط عملية التطوير بالفلسفة التربوية التي استند إليها في بناء المنهج.
- استناد التطوير إلى دراسة عملية للطلاب واحتياجاتهم.
- استناد التطوير إلى دراسة عملية للمجتمع.
- استناد التطوير إلى طبيعة الثقافة وروح العصر.
- استناد التطوير إلى دراسة البيئةٍ والمصادِر الطبيعية.
- ينبغي أن يكون التطوير متكاملاً وشاملا لجميع عناصر المنهج.
- ينبغي أن يكون التطور تعاونيا تتضافر فيه جهود جميع الجهات المعنية بتطوير المنهج.
- كما ينبغي أن يكون التطوير عملية مستمرة غير منتهية ولا تقف عند حد معين بحيث تكون متتابعة ومستمرة على كافة الأصعدة وفي مختلف المكونات.

• **تقويم الكتاب المدرسي باعتباره عنصراً من عناصر منظومة المنهج**:

تبين فيما سبق التكامل والترابط بين عناصر منظومة المنهج بداية من الأهداف التعليمية ووصولاً إلى عملية التقويم.

ويعد المحتوى التعليمي - والذي يعبر عنه الكتاب المدرسي - العنصر الثاني من عناصر المنهج، وهو الترجمة العلمية للأهداف السابق إعدادها والصورة التنفيذية للمنهج، فهو كما يشير (داود درويش، ٢٠٠٧: ٢) الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي، وهو الإطار المكاني المتحرك الذي يحمل صورة المنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه.

ويرى كل من (حسن الناجي، ٢٠٠٣)، و(علي شملان، ٢٠٠٥) أن الكتاب المدرسي هو: الأداة الرئيسة في عمليتى التعليم والتعلم، وهو ليس مجرد وسيلة تعليميةٍ مساعدة للطلاب ، بل ركيزة أساسية في العملية التعليمية ؛ لأنه يقدم إطاراً عاماً للمادة الدراسية، ويوجه الطلاب إلى ما سيدرسونه من معلومات،

كما أنه المصدر المتاح والأهم الذي يستقي منه الطلاب المعارف والثقافات والخبرات في المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية.

ويرى (علي مدكور ٢٠٠٤: ١٤٩) أن الكتاب المدرسي حتى يحقق الهدف والغاية منه لابد أن يهيىء المجال لقدرات تعليمية مختلفة ، ويستجيب لميول التلاميذ وحاجاتهم، بالإضافة إلى تنوع محتواه واختيار مواد قرائية تساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعاتهم.

ويؤكد (عبد اللطيف مومنى ، ومحمد المومني، ٢٠١١: ٥٥٩) أن الكتاب المدرسي لابد أن يبنى على أسس تربوية سليمة، ويحتوي على مادة تعليمية مفيدة ومناسبة لقدرات التلاميذ ، ويظهر بأسلوب جاذب لانتباههم، مما يساعد في تقوية العلاقة بين المادة الدراسية والطلبة ، ويسهم في بناء اهتماماتهم.

هذا فضلاً عن ضرورة مراعاته لميول الطلاب واحتياجاتهم النفسية والحياتية، وألّا يكون بعيداً عن أفكارهم وطموحاتهم ؛ بل يسهم بشكل فعال في تكوين المخزون المعرفي لهم في شتى مجالات المعرفة.

- **مواصفات الكتاب المدرسي**:

يعد الكتاب المدرسي أحد أهم مصادر التعليم التي يستخدمها الطلاب للتزود بالمعارف والمعلومات والمفاهيم الجديدة في شتى صنوف المعرفة، إلا أنه ليس المصدر الوحيد بل هناك عدة مصادر أخرى يستقي منها الطلاب هذه المعلومات، وذلك عن طريق القراءة الحرة أو الإنترنت أو التواصل مع المجتمع.

إلا أن الكتاب يعد أغنى هذه المصادر وأدقها ؛ حيث تم إعداده بعناية من قبل خبراء المناهج وواضعيها بالإضافة إلى ما يشتمل عليه من الصور والأشكال والأنشطة التعليمية الإثرائية التي تسهم في زيادة فاعلية عملية التعلم.

وتشير (عبير عليمات ٢٠٠٦: ٣٥)، و(ماجد الغامدي، ٢٠١٢: ٤١) إلى أن للكتاب المدرسي مواصفات ضرورية لابد من توافرها عند إعداده، منها:

- أن يكون الكتاب مسايراً لمستحدثات مجال العلم؛ أي أن يكون مواكباً كل جديد.
- أن تكون العلاقة واضحة ما بين محتوى الكتاب المدرسي وتنظيمه من ناحية وما بينه وبين أهداف المنهج المدرسي من ناحية ثانية.
- أن تكون المادة العلمية للكتاب المدرسي ملائمة لمستوى الطلاب من حيث المفاهيم والمعلومات والمصطلحات المضمنة فيه.
- أن يراعي الكتاب المدرسي التنوع والوضوح في محتوياته.
- أن يراعي الكتاب المدرسي الترابط والتسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.

- أن يهتم الكتاب المدرسي بأساليب التقويم المتنوعة بوصف التقويم عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة.
- أن يحظى الكتاب المدرسي بالعناية الكافية، فالكتاب المدرسي حسن الإخراج يدفع الطلاب إلى الإقبال عليه ومطالعته والمحافظة عليه.
- أن يُضمَّن الكتاب المدرسي قوائم بالمصطلحات غير المألوفة، والتواريخ وأسماء الأعلام وفقرات من المصادر الرئيسة.
- أن يحظى الكتاب المدرسي بقدر مناسب من الاهتمام فيما يخص مقدمته وفهرسته؛ حيث إن هذا الأمر يعطي الطلاب فكرة عامة عن أهدافه ومادته العلمية وموضوعاته التي تعالج هذه الأهداف وهذه المادة العلمية.

تبين فيما سبق أهمية الكتاب المدرسى في منظومة المنهج؛ إذ إنه يضم المحتوى العلمي الذي يترجم الأهداف التعليمية ويعبر عنها، ويقع الكتاب المدرسي في قلب هذه المنظومة ويحتل مكانة متميزة بها ؛ لذلك اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بتقويم وتحليل الكتب في ضوء عدة متغيرات، وذلك كما في دراسة (عبد الرحمن عوض، وسمير عبد الباسط، ١٩٩٦) التي هدفت إلى تقويم المقررات الدراسية بكليتي التربية والدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الأزهر، ودراسة (عبد الولي الدهمش، ٢٠٠٧) التي اهتمت بتحليل محتوى كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي في اليمن في ضوء معايير الأهداف التعليمية. وهدفت دراسة (محمد شاوش حكمي، ٢٠٠٨) إلى تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الثقافة العلمية، فى حين اهتمت دراسة (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩) بتقويم محتوى كتب الأحياء في نظام المقررات للمرحلة الثانوية ، أما دراسة (محمد صالح الشهري، ٢٠١٠هـ) فقد اهتمت بتقويم محتوى كتاب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها .

بينما هدفت دراسة (عبد الكريم التويجري، ٢٠١٤هـ) إلى تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية.

وكذا اهتمت دراسة (ماجد شباب الغامدي، ٢٠١٢) بتقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة.

وهناك دراسات اهتمت بتقويم الكتاب المدرسي من وجهة نظر بعض الأطراف المشاركة في العملية التعليمية في ضوء بعض المعايير المختارة؛ حيث اهتمت دراسة (زينب عبد الغني، ١٩٩٦) بتقويم كتاب الرياضيات المدرسي للمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء الموجهات والمعلمات.

وهدفت دراسة (عالية عثمان خليفة، ٢٠٠٤) إلى تحليل و تقويم مقرر قواعد اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين للصفين الأول والثاني الثانوي، كما

هدفت دراسة (محمود عبد الجليل رمضان،٢٠٠٥) إلى تقويم كتاب العلوم للصف السابع الأساسي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وبينت دراسة (يحيى عبد الخالق يوسف، ٢٠١٣) آراء معلمي ومشرفي المرحلة الثانوية بتبوك في تقويم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير التربية البيئية.

وهدفت دراسة (بدرية أحمد البلاها وآخرين، ٢٠١٣) تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم.

وكذلك اهتمت دراسة (محمد نور إدريس، ٢٠١٤) بتقويم كتاب الأساس في القراءة للسنة الأولى لتلاميذ الصف الأول في مرحلة الأساس بولاية النيل الأزرق بالسودان.

- **كتاب اللغة العربية وضرورة العناية به وتطويره**:

وإذا كانت هذه المنزلة للكتاب المدرسي في مختلف العلوم والمعارف فهي لكتاب اللغة العربية أرفع وأرقى؛ وذلك لما للغة العربية من أهمية في حياة الطالب العلمية والعملية.

فيؤكد (محمد الفقيه ٢٠١٤: ٢) أن اللغة العربية أداة التعبير التي يستطيع بواسطتها الفرد أن ينقل أفكاره وخبراته ومعارفه إلى الآخرين، وأن يعبر بها عن مشاعره وأحاسيسه واحتياجاته المختلفة .

ولأن نجاح الطالب في العملية التعليمية مرهون بمقدار ما يحصله من معارف ومعلومات ، وما يكتسبه من مهارات وقيم، فلا سبيل له إلى ذلك إلا بإتقان لغة العلوم التي يتعلمها.

واللغة العربية وسيلة الطالب لذلك ، فإذا كان متقناً لمهارات اللغة العربية قراءة واستماعاً وكتابة وتحدثاً فإن ذلك يكون داعياً لإتقانه المواد الأخرى كالعلوم والرياضيات والفلسفة والمنطق والتاريخ والجغرافيا؛ إذ إن اللغة العربية وسيلته الأولى لتحصيل هذه العلوم.

وعليه ، فإن كتاب اللغة العربية يعد من أهم الكتب المدرسية، فهو الذي يناط به تعليم الطلاب لغتهم العربية الفصيحة ، وأساسيات وفنون اللغة من القراءة والكتابة والتحدث والاستماع ، وكذلك القواعد النحوية والبلاغية المختلفة ، ثم مهارات التواصل الشفهي والتحريري ، وذلك من خلال الموضوعات والنصوص المقررة، هذا فضلاً عن زيادة الحصيلة المعرفية للطلاب وتزويدهم بالمعلومات حول الموضوعات التى تتناولها هذه النصوص ، إلا أن تنمية

المهارات اللغوية المختلفة لدى الطلاب وتحسين الأداء اللغوي لديهم في مقدمة الأهداف التي يجب أن يسعى كتاب اللغة العربية في تنميتها لدى الطلاب.

ومن دواعي الاهتمام باللغة العربية الاهتمام بكتابها من حيث إعداده وتصميمه في جميع مكوناته ، ثم تقويمه فى كافة هذه الجوانب لإظهار نقاط القوة والضعف ، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها .

هذا ولم يكتف الباحثون والدارسون بتقويم الكتاب بجملته، بل تناولت الدراسات تقويم كل جزء من أجزائه وما يمكن أن يحققه من أهداف؛ حيث اهتمت دراسة (ياسر القرشي، ٢٠٠٤م) بتقويم أسئلة كتب القراءة والنصوص في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القراءة المناسبة لتلاميذها ، بينما اهتمت دراسة (حسن المالكي، ٢٠٠٩م) بتقويم النشاطات التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ .

وكذلك اهتمت عدة دراسات بتقويم كتب اللغة العربية في ضوء عدة متغيرات؛ حيث استهدفت دراسة (حسن جعفر الخليفة، ١٩٩٦) إلى تقويم كتاب القراءة للصف الثالث الثانوي الأدبي بليبيا في ضوء بعض المعايير العلمية.

واهتمت دراسة (عبد الغني عبده، ٢٠٠٢) بتقويم محتوى كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم البلاغة.

بينما هدفت دراسة (عبد الواسع غالب، ٢٠٠٥) إلى تقويم منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن في ضوء القيم البيئية اللازم تنميتها لدى التلاميذ.

بينما اهتمت دراسة (أحمد مصطفى المهنى ٢٠٠٧) بتقويم مقرر النصوص الأدبية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير التذوق الأدبي.

وكذلك عمدت دراسة (يوسف عثمان مناصرة، ٢٠٠٧) إلى تقويم محتوى تعليم المفردات الجديدة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن.

أما دراسة (جمال الفليت وماجد زيان، ٢٠٠٩) فقد اهتمت بتقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية.

وتناولت دراسة (حسن الحارثي، ٢٠١٠) تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل الكتابي اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية بالسعودية.

وقد عنيت دراسات أخرى بتحديد درجة مقروئية (انقرائية) كتب اللغة العربية والعلوم الأخرى لدى الطلاب بهدف تحديد مناسبة الكتاب المدرسي لقدرة القارئ ومراعاته للقدرة القرائية للطلاب الذين أعدت لهم هذه المادة التعليمية، ومن هذه الدراسات دراسة (حسن علي الناجي، ٢٠٠٣) والتى اهتمت بتحديد مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

ودراسة (حنان مدبولي، ٢٠٠٩) والتي هدفت قياس انقرائية كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الإعدادي، وكذلك هدفت دراسة (منى اللبودي، ٢٠٠٩) إلى قياس انقرائية الكتب الدراسية المقررة في الصف الخامس الابتدائي.

بينما تناولت دراسة (محمد محمد سالم، ٢٠٠٩) تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية، واهتمت دراسة (قمر الزمان عبد الغني، وحسن بصري أوانج، ٢٠١٠) بقياس مقروئية الكتاب من منظور توافر الأداء الفني في تقديمه في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الثانوي بماليزيا.

وعمدت دراسة (عبد اللطيف مومني، ومحمد المومني، ٢٠١١) إلى قياس مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأساسي في الأردن .

- **عناية المملكة العربية السعودية بمنهج اللغة العربية (لغتى الخالدة) :**

أولت المملكة العربية السعودية عناية بالغة لتطوير وتحديث مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج ممثلاً في كتاب **(لغتي الخالدة)** والذي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسه بدءاً من العام الدراسي ١٤٣١هـ، وقد أتى فى جزأين (كتاب الطالب، وكتاب النشاط).

وتشير (وثيقة منهج اللغة العربية، ١٤٢٧هـ) إلى أن من أبرز جوانب التطوير في هذا المنهج هو التكامل والترابط، بل الدمج الكامل بين مواد وفروع اللغة العربية المعروفة سابقاً، وكذلك تحويل مهمة المعلم من ملقي وملقن إلى مدير ومنسق يدير نشاط الطلاب المتواصل في حل الأسئلة والأنشطة التي يزخر بها الكتاب؛ حيث يقوم الطلاب أنفسهم بأغلب الأنشطة المشتملة على أسئلة مباشرة وتدريبات ومهارات قرائية أو كتابية.

ذلك لأن التجزئة التي اعتبرت الخبرة اللغوية في ظل مناهج الفروع تسببت في ضعف ملموس في القدرة على توظيف المعارف المكتسبة توظيفاً منتجاً استدعى إعادة النظر في مناهج اللغة العربية، كما دعا إلى تبني المدخل التكاملي في التعليم لكونه الطريقة التي تتجمع فيها وتترابط أجزاء الكل في منظومة واحدة ما يمثل علاجاً لظاهرة التفتيت اللغوي ، وتحاشياً لتمزيق اللغة وإفساد جوهرها وإخراجها من طبيعتها. (ليلى جمعة الذبياني، ٢٠١٤م: ٢).

وتؤكد وزارة التربية والتعليم أنه يعد لبنة جديدة تروم التجديد في ميدان تعلم اللغة العربية وتعليمها ، وينسجم مع الأهداف التي يسعى المشروع الشامل لتطوير المناهج إلى تحقيقها (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣١هـ: ٧) ، والذي يهدف إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج؛ ليستطيع بكل كفاءة واقتدار مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية والعالمية، كما يهدف إلى توفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم على نحو تكاملي ، وذلك بعد إدراك القائمين على العملية التعليمية أن المناهج الحالية تفتقر إلى التطوير نظرا لحاجتها إلى:

- الترابط والتكامل الأفقيين بين المواد الدراسية المختلفة.
- تحديد الأهداف التعليمية بمختلف مستوياتها.
- مراعاة حاجات المتعلمين عبر مراحل نموهم المختلفة في ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة.
- المواءمة بين المواد الدراسية وحاجات المجتمع السعودي القائمة والمنتظرة.
- مواءمة الجوانب التقنية وآثارها المترتبة على الفرد والمجتمع.
- الربط بين العلم والحياة العملية من خلال التركيز على إكساب المتعلم قدرا مناسبا من المهارات المهنية المختلفة.
- التركيز على تنمية مهارات البحث العلمي والتجريب العلمي.
- التركيز على تنمية المهارات العقلية العليا، مثل التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات.

ويعتمد هذا المشروع على عدة مرجعيات ، **منها** : وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بالإضافة إلى مرجعيات أخرى ، منها:

- حاجات الطلاب العقلية والنفسية والجسمية.
- حاجات المجتمع والتنمية وسوق العمل.
- التكامل بين المناهج التعليمية والأنشطة والأساليب التعليمية.
- الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة في تطوير المناهج.
- نتائج التقويم الشامل ونتائج التجارب الدولية والبحوث والدراسات.

ويأخذ هذا المشروع مساراً واضحاً يبدأ بتحديد أسس ومعايير تطوير المناهج ، ثم ينطلق إلى تحديد إطار عام يمثل الفلسفة التربوية التي تحكم بناء المناهج المطورة ، وتحديد الأهداف التعليمية العامة والخاصة والمحتوى المعرفي وجداول المدى والتتابع والأنشطة التعليمية، ومعايير تنظيم التقويم ومواصفات الكتب التعليمية، وبعد ذلك يتم إنتاج المواد التعليمية في ضوء وثائق المنهج وما يتبعها من تدريب للمعلمين والمشرفين التربويين على المناهج الجديدة وتجريب المناهج المطورة. (سعود الزهراني ، ٢٠٠٤)-http://dr-saudalzahrani.com/archive/j15/index.php?option=com_content&view

وقد حظي كتاب (لغتي الخالدة) المطور منذ بداية تطبيقه بعناية الباحثين والدارسين - كما سبق عرضه - حيث تناولوه بالتحليل والنقد والتقويم وذلك كما فى (عبد الرحمن رومي، ٢٠١٢) و(نشمية الشمرى ،٢٠١٢) و(بدر علي الخيري، ٢٠١٤) و (محمد أحمد الفقيه، ٢٠١٤) و (ليلى جمعة الذبياني، ٢٠١٤) و (ويحيى الحسينى ، ٢٠١٤) و (بدر عبيد الذبيانى ،٢٠١٥) .

وقد تنوعت مجالات الاهتمام به من خلال ما يلى :

- التعرف على القيم المتضمنة فيه .
- تقويمه فى ضوء الذكاءات المتعددة .
- تقويم أنشطة الكتاب في ضوء عدة مهارات:
  - ✓ مهارات التذوق الأدبي.
  - ✓ مهارات الاستماع.
  - ✓ مهارات الفهم القرائي.
  - ✓ مهارات الكتابة الوظيفية.

لذلك تحاول الباحثة في هذه الدراسة تقويم منهاج اللغة العربية المطور عبر كتاب (لغتي الخالدة) لطالبات الصف الأول المتوسط من خلال تقويم مكونات وعناصر المنهج، وذلك من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات وهى :

- الأهداف التعليمية.
- المحتوى التعليمي.
- طرق التدريس.
- الأنشطة التعليمية.
- التقويم.
- الوسائل التعليمية
- الإخراج الفني.

وتم عمل الاستبانة كأداة مستخدمة لتقويم هذه العناصر ، ومن ثم تطبقها على عينة البحث لاستطلاع آراء الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات في هذه الأبعاد الخاصة بمنهج اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة).

- **إجراءات الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

- **تحديد عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة الدوادمى وبعض القرى التابعة لها ، وبعض المدرسات والمشرفات التربويات بهذه المدارس وذلك على النحو التالى :

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة على المدارس التابعة لها

المدرسة	المتوسطة الثالثة بالدوادمى	مجمع مدارس مشرفة	مجمع مدارس الخبّة	الإجمالى
عدد الطالبات	٤٥	٣١	٢٥	١٠١
عدد المعلمات	٣	٢	٢	٧
عدد المشرفات	٣	٢	١	٦
الإجمالى	١١٤			

- **إعداد الاستبانة** :

قامت الباحثة بإعداد استبانة تهدف إلى جمع بيانات حول مدى مطابقة مكونات منهج اللغة العربية المطور من خلال كتاب (**لغتى الخالدة**) لأهداف المشروع الشامل لتطوير المنهج بالمملكة العربية السعودية ، من خلال تطبيقها على عينة البحث من طالبات الصف الأول المتوسط ، وبعض المعلمات والمشرفات التربويات فى محافظة الدوادمى وبعض القرى المحيطة بها . وقد اشتملت الاستبانة على المحاور التالية :

- المحور الأول : الكفايات المستهدفة ، واشتمل على (١٢) عبارة .
- المحور الثاتى : المحتوى المقرر ، واشتمل على (٢٢) عبارة .
- المحور الثالث : طرق التدريس ، واشتمل على (٥) عبارات .
- المحور الرابع : الأنشطة التعليمية ، واشتمل على (١٢) عبارة .
- المحور الخامس : التقويم ، واشتمل على (٩) عبارات .
- المحور السادس : الوسائل التعليمية ، واشتمل على (١٤) عبارة .
- المحور السابع : الإخراج الفنى ، واشتمل على (١٥) عبارة .

وبذلك يكون مجموع عبارات الاستبانة (٨٩) عبارة .ووضعت أمام كل عبارة ثلاثة خيارات أو بدائل متدرجة للإجابات (متوفر بدرجة كبيرة – متوفر بدرجة متوسطة – غير متوفر) .على أن يضع المجيب علامة (√) فى المكان الذى يعبر عن رأيه .

- **تقنين الاستبانة** :
- **حساب الصدق**:

أجرت الباحثة عمليات تقنين استبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية على (١١٤) فرداً من أفراد العينة ، وتم حساب معاملات الصدق للاستبانة باستخدام الصدق التمييزي وصدق البناء التكويني.

- **الصدق التمييزي**:

وهو من أهم الطرق التي تستخدم لبيان صدق الاستبانة ، ويقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على استبانة

تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة علي نفس الاستبانة ، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة ، فهذا يشير الي صدق الاستبانة ، وقامت الباحثة بحساب الفروق لكل بعد ، ثم قامت بحساب الفروق للاستبانة ككل كما يلي:

جدول رقم (٢)دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة وفقا للنوع (ذوي الدرجات المنخفضة– ذوي الدرجات المرتفعة) (ن =٢٩)

المقاييس الفرعية	ذوي الدرجات المنخفضة الإرباعي الأدنى		ذوي الدرجات المرتفعة الإرباعي الأعلى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفايات المستهدفة	٢٥.٢٤	٤.٣٤٨	٣٤.٢١	١.٩١٦	١٠.١٦٢**	دالة عند مستوي ٠.٠١
المحتوي المقرر	٤٢.٤٥	٧.١٨٤	٦٣.٩٧	١.٧٨٣	١٥.٦٥٤**	دالة عند مستوي ٠.٠١
طرق التدريس	٨.٨٣	١.٩٦٥	١٤.٣١	٠.٨٩١	١٣.٦٨٥**	دالة عند مستوي ٠.٠١
الأنشطة التعليمية	٢٣.٤١	٤.٧٠٢	٣٤.٦٩	٠.٩٦٧	١٢.٦٤٩**	دالة عند مستوي ٠.٠١
التقويم	١٧.١٤	٣.٩٧١	٢٦.١٤	٠.٩٥٣	١١.٨٦٩**	دالة عند مستوي ٠.٠١
الوسائل التعليمية	٢٥.١٤	٥.٤٤٣	٤٠.٠٧	١.٧٥١	١٤.٠٦٣**	دالة عند مستوي ٠.٠١
الإخراج الفني	٢٧.٣٤	٧.٠٤٧	٤٤.٠٧	١.٧٧١	١٢.٣٩٤**	دالة عند مستوي ٠.٠١
الدرجة الكلية	١٦٩.٥٥	٢٥.٧٤٠	٢٥٧.٤٥	٥.٤٤٨	١٧.٩٩١**	دالة عند مستوي ٠.٠١

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

من خلال الجدول رقم (٢) يتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية فى كل بعد على حده ، وفي مجموع درجات الأفراد للاستبانة ككل ؛ مما يدل على صدق الاستبانة ، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق .

- **صدق البناء التكويني**

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٤)معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد للاستبانة (ن = ١١٤)

الكفايات المستهدفة		المحتوى المقرر		طرق التدريس		الأنشطة التعليمية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٠٨**	١	٠.٦٤١**	١	٠.٧٠٣**	١	٠.٦٤٧**
٢	٠.٥٦٣**	٢	٠.٥٧٧**	٢	٠.٨٠٨**	٢	٠.٧١٠**
٣	٠.٦٣٤**	٣	٠.٤٥١**	٣	٠.٧٣٦**	٣	٠.٧٤٧**
٤	٠.٥١٤**	٤	٠.٥٩٣**	٤	٠.٦٦٠**	٤	٠.٧٣٢**
٥	٠.٤٣٥**	٥	٠.٦٣٦**	٥	٠.٦٦٦**	٥	٠.٦٥٥**
٦	٠.٥٦٨**	٦	٠.٦٢٥**			٦	٠.٦٧٧**
٧	٠.٥٣١**	٧	٠.٦١٥**			٧	٠.٤٨٩**
٨	٠.٥٦٣**	٨	٠.٤٩٣**			٨	٠.٥٧٢**
٩	٠.٥٣٨**	٩	٠.٦٨٩**			٩	٠.٥٥١**
١٠	٠.٦١٣**	١٠	٠.٦٦٩**			١٠	٠.٥٨٢**
١١	٠.٥٧٦**	١١	٠.٦١٠**			١١	٠.٥٨٥**
١٢	٠.٥٧٧**	١٢	٠.٥٩٩**			١٢	٠.٦٠٩**
		١٣	٠.٦٥٦**				
		١٤	٠.٧١٢**				
		١٥	٠.٦٧٤**				
		١٦	٠.٦٧١**				
		١٧	٠.٦١٠**				
		١٨	٠.٥٧٢**				
		١٩	٠.٦٠٤**				
		٢٠	٠.٦٥٤**				
		٢١	٠.٦٤٢**				
		٢٢	٠.٦٣١**				

جدول رقم (٥)يوضح قيم معاملات الارتباط على الأبعاد

التقويم		الوسائل التعليمية		الإخراج الفني	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧١١**	١	٠.٦٦٩**	١	٠.٦١٩**
٢	٠.٦٢٦**	٢	٠.٦٧٣**	٢	٠.٧٢٩**
٣	٠.٧٠٣**	٣	٠.٥٧٦**	٣	٠.٧٥٧**
٤	٠.٦٤٦**	٤	٠.٥٩٧**	٤	٠.٧٥٥**
٥	٠.٦٨٩**	٥	٠.٦٤٦**	٥	٠.٧٨٧**
٦	٠.٧١٠**	٦	٠.٧٣٤**	٦	٠.٧٦٩**
٧	٠.٦٦٤**	٧	٠.٧٨٩**	٧	٠.٧٧١**
٨	٠.٧٦٥**	٨	٠.٦٩٦**	٨	٠.٦٩٢**
٩	٠.٨٢٠**	٩	٠.٤٨٨**	٩	٠.٧٨٦**
		١٠	٠.٧٢٧**	١٠	٠.٧٧٧**
		١١	٠.٧٠٥**	١١	٠.٧٥٥**
		١٢	٠.٦٨٣**	١٢	٠.٧٠٨**
		١٣	٠.٦٨٧**	١٣	٠.٦٨٥**
		١٤	٠.٦٦٩**	١٤	٠.٦٦٣**
				١٥	٠.٧٦٣**

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٤) والجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد تم حذف العبارات التي ارتباطها غير دال

ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (٦)معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة (ن = ١١٤)

الأبعاد	معامل الارتباط
الكفايات المستهدفه	٠.٨١٧**
المحتوي المقرر	٠.٩٤٧**
طرق التدريس	٠.٧٩٥**
الانشطه التعليميه	٠.٧٨٤**
التقويم	٠.٨٢١**
الوسائل التعليميه	٠.٨٥٩**
الإخراج الفني	٠.٨٩٣**

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبدرجات عالية ؛ مما يؤكد التماسك الداخلي للاستبانة.

- **ثبات الاستبانة**:

لحساب ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية ، تعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط، ، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد.

أما في طريقة التجزئة النصفية فيتم قياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين (قسمين متساويين إذا كان عدد عبارات البعد زوجي – غير متساويين إذا كان عدد عبارات البعد فردي) ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون

جدول رقم (٧)قيم معاملات الثبات بطريقة الفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن = ١١٤)

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الكفايات المستهدفة	١٢	٠.٧٩٩	٠.٨٠٨
المحتوي المقرر	٢٢	٠.٩٢٣	٠.٨٨٩
طرق التدريس	٥	٠.٧٥٧	٠.٧٠٩
الانشطة التعليمية	١٢	٠.٨٦٠	٠.٨٠١
التقويم	٩	٠.٨٧١	٠.٨٦٧
الوسائل التعليمية	١٤	٠.٩٠٣	٠.٨٧٦
الإخراج الفني	١٥	٠.٩٣٨	٠.٨٩٤
الدرجة الكلية	٨٩	٠.٩٧٨	٠.٩٣٧

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ؛ مما يجعلنا نثق فى ثبات الاستبانة.

- **الخصائص السيكومترية للاستبانة** :
- (**أ**) **الطالبات** :

لمعرفة مدى قدرة الاستبانة على وصف استجابات أفراد العينة من (الطالبات) على الأبعاد والدرجة الكلية لها ، تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول رقم (٨)الخصائص السيكومترية لدرجات أفراد العينة (من الطالبات) علي الابعاد والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	N العدد	Mean المتوسط	Median الوسيط	Std. Deviation الانحراف المعياري	Variance التباين	Range المدي	Minimum الحد الأدني	Maximum الحد الاقصي
الكفايات المستهدفة	١٠١	٣١.١٣٨٦	٣١	٣.٣٣١٧٦	١١.١٠٦	١٤	٢٢	٣٦
المحتوي المقرر	١٠١	٥٦.٨٧١٣	٥٨	٧.٠١٠٩٤	٤٩.١٥٣٣	٣١	٣٥	٦٦
طرق التدريس	١٠١	١٢.٢٤٧٥	١٣	٢.٢٧٧٧٤	٥.١٨٨١٢	٩	٦	١٥
الأنشطة التعليمية	١٠١	٣٠.٩٠١	٣٢	٣.٨١٧٠٨	١٤.٥٧٠١	١٥	٢١	٣٦
التقويم	١٠١	٢٣.٥٦٤٤	٢٤	٣.٠٥٠٩٥	٩.٣٠٨٣٢	١٣	١٤	٢٧
الوسائل التعليمية	١٠١	٣٥.١٦٨٣	٣٦	٥.٤٠١٩٨	٢٩.١٨١٤	٢٣	١٩	٤٢
الإخراج الفني	١٠١	٣٩.١٨٨١	٤١	٥.٩٦٢٧٤	٣٥.٥٥٤٣	٣٠	١٥	٤٥
الدرجة الكلية	١٠١	٢٢٩.٠٧٩	٢٣٠	٢٥.١٠٣٣	٦٣٠.١٧٤	٩٩	١٦٨	٢٦٧

من خلال الجدول رقم (٨) يتضح مدى قدرة وكفاءة الاستبانة على التمييز بين استجابات أفراد العينة من (الطالبات) ؛ حيث اختلفت متوسطات الاستجابات على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، فبلغ متوسط بعد المحتوى المقرر (٥٦.٨٧١٣) ، بينما بلغ متوسط بعد طرق التدريس (١٢.٢٤٧٥) ؛ مما يدل على صدق الاستبانة ؛ ومن ثم صلاحيتها للتطبيق .

- (**ب**) **المعلمات والمشرفات التربويات** :

لمعرفة مدى قدرة الاستبانة على وصف استجابات أفراد العينة من (المعلمات والمشرفات التربويات) على الأبعاد والدرجة الكلية لها ، تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول رقم (٩)الخصائص السيكومترية لدرجات أفراد العينة(من المعلمات والمشرفات التربويات) علي الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	N العدد	Mean المتوسط	Median الوسيط	Std. Deviation الانحراف المعياري	Variance التباين	Range المدي	Minimum الحد الأدني	Maximum الحد الأقصي
الكفايات المستهدفة	١٣	٣١.٦٩٢٣	٣٢	٣.٠١٠٦٦	٩.٠٦٤١	٩	٢٧	٣٦
المحتوي المقرر	١٣	٥٨.٦١٥٤	٥٩	٤.٨٥٦٩٣	٢٣.٥٨٩٧	١٨	٤٧	٦٥
طرق التدريس	١٣	١١.٦١٥٤	١٢	٢.٤٣٣٧٤	٥.٩٢٣٠٨	٧	٨	١٥
الأنشطة التعليمية	١٣	٣١	٣٢	٣.٢٦٥٩٩	١٠.٦٦٦٧	١١	٢٥	٣٦
التقويم	١٣	٢٤.٣٠٧٧	٢٥	١.٨٨٧٨٨	٣.٥٦٤١	٧	٢٠	٢٧
الوسائل التعليمية	١٣	٣١.٣٨٤٦	٣٣	٥.٩٣٧٧١	٣٥.٢٥٦٤	٢٠	٢٠	٤٠
الإخراج الفني	١٣	٤١.١٥٣٨	٤٣	٤.٨٦٢٢	٢٣.٦٤١	١٧	٢٨	٤٥
الدرجة الكلية	١٣	٢٢٩.٧٦٩	٢٢٨	١٦.٣٣٠٧	٢٦٦.٦٩٢	٥٢	٢٠٨	٢٦٠

من خلال الجدول رقم (٩) يتضح مدى قدرة وكفاءة الاستبانة على التمييز بين استجابات أفراد العينة من (المعلمات والمشرفات التربويات) ؛ حيث اختلفت متوسطات الاستجابات على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، فبلغ متوسط بعد المحتوى المقرر (٥٨.٦١٥٤) ، بينما بلغ متوسط بعد طرق التدريس (١١.٦١٥٤) ؛ مما يدل على صدق الاستبانة ؛ ومن ثم صلاحيتها للتطبيق .

- **أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية**:

لمعرفة مدى قدرة الاستبانة على وصف استجابات أفراد العينة من (الطالبات و المعلمات والمشرفات التربويات) على الأبعاد والدرجة الكلية لها ، تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة ككل والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول رقم (١٠)الخصائص السيكومترية لدرجات أفراد العينة علي الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	N العدد	Mean المتوسط	Median الوسيط	Std. Deviation الانحراف المعياري	Variance التباين	Range المدي	Minimum الحد الأدني	Maximum الحد الاقصي
الكفايات المستهدفة	١١٤	٣٠.٢٢٨١	٣١	٤.٣٥٣٨٩	١٨.٩٥٦٤	٢١	١٥	٣٦
المحتوي المقرر	١١٤	٥٤.٦١٤	٥٧	٩.٣٢٢٦٤	٨٦.٩١١٧	٤٤	٢٢	٦٦
طرق التدريس	١١٤	١١.٧٤٥٦	١٣	٢.٦١٩٩١	٦.٨٦٣٩٢	١٠	٥	١٥
الأنشطة التعليمية	١١٤	٢٩.٦٥٧٩	٣١	٥.١٧٤٥٣	٢٦.٧٧٥٧	٢٤	١٢	٣٦
التقويم	١١٤	٢٢.٤٩١٢	٢٤	٤.٢٥٥٦٥	١٨.١١٠٥	١٨	٩	٢٧
الوسائل التعليمية	١١٤	٣٣.٦١٤	٣٥	٦.٨٢٣٣٢	٤٦.٥٥٧٧	٢٨	١٤	٤٢
الإخراج الفني	١١٤	٣٧.٣٥٩٦	٤٠	٧.٨٤٠٣٦	٦١.٤٧١٣	٣٠	١٥	٤٥
الدرجة الكلية	١١٤	٢١٩.٧١١	٢٢٧.٥	٣٥.٨٤٧	١٢٨٥	١٧٥	٩٢	٢٦٧

من خلال الجدول رقم (١٠) يتضح مدى قدرة وكفاءة الاستبانة على التمييز بين استجابات أفراد العينة من (الطالبات و المعلمات والمشرفات التربويات) ؛ حيث اختلفت متوسطات الاستجابات على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، فبلغ متوسط بعد المحتوى المقرر (٥٤.٦١٤) ، بينما بلغ متوسط بعد طرق التدريس (١١.٧٤٥٦) ؛ مما يدل على صدق الاستبانة ؛ ومن ثم صلاحيتها للتطبيق .

وبعد التأكد من ثبات الاستبانة وصدقها ، قامت الباحثة بتطبيقها على طالبات الصف الأول المتوسط والمعلمات والمشرفات التربويات – عينة البحث – وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة ، والتحقق من صدق فروضها ، وفيما يلى إجراءات تطبيق الاستبانة .

- **بالنسبة للفرض الأول**:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الكفايات المستهدفة لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الكفايات المستهدفة

الأبعاد	المعلمات والمشرفات (ن = ١٣)		الطالبات (ن = ١٠١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفايات المستهدفة	٣١.٦٩	٣.٠١١	٣٠.٠٤	٤.٤٧٤	١.٢٩٢	غير دالة

(*) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)(**) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) .

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في بعد الكفايات المستهدفة لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية

- **بالنسبة للفرض الثاني**:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد محتوي المقرر لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد المحتوى المقرر

الأبعـاد	المعلمات والمشرفات (ن = ١٣)		الطالبات (ن = ١٠١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المحتوى المقرر	٥٨.٦٢	٤.٨٥٧	٥٤.١٠	٩.٦٤٥	١.٦٥٧	٠.٠١

(*) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)(**) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في بعد المحتوي المقرر لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، لصالح المعلمات والمشرفات التربويات .

- **بالنسبة للفرض الثالث**:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد طرق التدريس لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد طرق التدريس

الأبعـاد	المعلمات والمشرفات (ن = ١٣)		الطالبات (ن = ١٠١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
طرق التدريس	١١.٦٢	٢.٤٣٤	١١.٧٦	٢.٦٥٤	-٠.١٩٠	غير دالة

(*) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (**) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في بعد طرق التدريس لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية .

- **بالنسبة للفرض الرابع**:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الأنشطة التعليمية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الأنشطة التعليمية

الأبعـاد	المعلمات والمشرفات (ن = ١٣)		الطالبات (ن = ١٠١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الأنشطة التعليمية	٣١.٠٠	٣.٢٦٦	٢٩.٤٩	٥.٣٥٨	٩٩٣.	غير دالة

(*) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (* *) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في بعد **الأنشطة التعليمية** لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية .

- **بالنسبة للفرض الخامس**:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد التقويم لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد التقويم

الأبعاد	المعلمات والمشرفات (ن = ١٣)		الطالبات (ن = ١٠١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التقويم	٢٤.٣١	١.٨٨٨	٢٢.٣٦	٤.٤٢٢	١.٦٤٧	غير دالة

(*) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (**) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في بعد التقويم لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية .

- **بالنسبة للفرض السادس**:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الوسائل التعليمية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الوسائل التعليمية

الأبعاد	المعلمات والمشرفات (ن = ١٣)		الطالبات (ن = ١٠١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوسائل التعليمية	٣١.٣٨	٥.٩٣٨	٣٣.٩٠	٦.٩٠٣	-١.٢٥٥	غير دالة

(*) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (**) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في بعد الوسائل التعليمية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية .

• **بالنسبة للفرض السابع**:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الإخراج الفني لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) " وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الإخراج الفني

الأبعاد	المعلمات والمشرفات (ن = ١٣)		الطالبات (ن = ١٠١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإخراج الفني	٤١.١٥	٤.٨٦٢	٣٦.٨٧	٨.٠٣٢	١.٨٧٤	غير دالة

(*) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (❖ ❖) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في بعد الإخراج الفني لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية .

• **بالنسبة للفرض الثامن**:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٨) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	المعلمات والمشرفات (ن = ١٣)		الطالبات (ن = ١٠١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	٢٢٩.٧٧	١٦.٣٣١	٢١٨.٤٢	٣٧.٤٨٦	١.٠٧٦	غير دالة

(*) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) (**) دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) .

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في الدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية .

• **تعليق على نتائج الفروض من (الأول إلى الثامن)** :

من خلال ما سبق من نتائج الفروض من (الفرض الأول وحتى الفرض الثامن) يتبين ما يلى :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الصف الأول المتوسط والمعلمات والمشرفات التربويات – عينة البحث – على جميع أبعاد استبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية فيما عدا بعد" **المحتوى المقرر** " وهى (الأهداف (الكفايات المستهدفة) ، طرق التدريس ، الوسائل التعليمية ، الأنشطة التعليمية ، التقويم ، الإخراج الفنى للكتاب) .

ويرجع ذلك إلى الاهتمام البالغ الذى أولته وزارة التربية والتعليم بالمملكة لإخراج الكتاب فى أحسن صورة ، كما يتبين الجهد المبذول فى إعداد الكفايات والأهداف المطلوب تحقيقها ، وكذلك فى الوسائل التعليمية التى تم تصميمها وإمداد المدارس بها فى غرف المصادر التعليمية ، كما أن الأنشطة التعليمية قد تنوعت وأفرد لها كتابا خاصا ، وقد تنوعت أساليب التقويم المستخدمة ، سواء كان تقويما ذاتيا للطلاب ، أو تقويما معدا من قبل المعلمة .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج كل من (عبد الرحمن رومي، ٢٠١٢) و (نشمية الشمرى ،٢٠١٢) و(بدر علي الخيري، ٢٠١٤) و (محمد أحمد الفقيه، ٢٠١٤) و (ليلى جمعة الذبياني، ٢٠١٤) و (ويحيى الحسينى ، ٢٠١٤) و (بدر عبيد الذبيانى ،٢٠١٥) .

وعلى ذلك يتبين اتفاق أفراد العينة على أن كتاب اللغة العربية المطور (لغتى الخالدة) جاء فى ضوء أهداف وغايات المشروع الشامل لتطوير المنهج بالمملكة .

- كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للفئة (المعلمات والمشرفات – الطالبات) في بعد " **المحتوي المقرر** " لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لصالح " المعلمات والمشرفات التربويات " ؛ حيث بلغ (٥٨.٦٢) ، ويرجع ذلك لخبرة المعلمات بالمنهج ومحتواه ، والأهداف التى يسعى هذا المنهج لتحقيقها ، وكذلك الفلسفة التى تم تطوير المنهج فى ضوئها ، وقد عقدت مراكز الإشراف التربوى عدة دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات ؛ للتدريب على تدريس هذا المنهج داخل المدارس ، وذلك لتعميق فهمهم للمقرر الجديد ؛ مما أسهم فى تدعيم كفاءاتهن ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المنهج ومحتواه العلمى .
- وتبين أيضا أن بعد " **طرق التدريس** " كان أقل الأبعاد متوسطاً حيث بلغ متوسط الدرجات عند المعلمات والمشرفات التربويات (١١.٦٢) وبلغ متوسط الدرجات عند الطالبات (١١.٧٦) ويرجع ذلك إلى أن طرق التدريس المستخدمة لم تكن محددة فى كتاب الطالبة ، كما أن كتاب المعلم لم يكن متوفرا بدرجة كبيرة فى المدارس – عينة الدراسة – حتى ترجع إليه المعلمات عند الحاجة .

◄◄ ويأتى بعد ذلك بعد " التقويم " حيث بلغ متوسط الدرجات عند المعلمات والمشرفات التربويات (٢٤.٣١) وبلغ متوسط الدرجات عند الطالبات (٢٢.٢٦)؛ حيث توفرت بالكتاب أساليب التقويم الذاتى والتقويم الفردى ، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة .

• **نتائج الفرض التاسع**

ينص الفرض على أنه " يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير **نوع المدرسة** (الدوادمي – الخبة – مشرفة) علي تباين درجات أفراد العينة علي استبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ، والجداول الآتية توضح ذلك

جدول رقم (١٩)يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا لمتغير نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة)

الأبعاد	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدني	الحد الأعلي
الكفايات المستهدفة	الدوادمي	٤٥	٢٨.٨٠	٢.٩٦٦	٢٢	٣٤
	الخبة	٢٤	٣١.٩٢	١.٩٠٩	٢٧	٣٥
	مشرفه	٣٢	٣٣.٨٤	٢.١٥٧	٢٩	٣٦
	الدرجة الكلية	١٠١	٣١.١٤	٣.٣٣٢	٢٢	٣٦
المحتوي المقرر	الدوادمي	٤٥	٥٠.٧٦	٥.٥٠٧	٣٥	٦٣
	الخبة	٢٤	٥٩.١٧	٢.٥٨٢	٥٤	٦٦
	مشرفه	٣٢	٦٣.٧٥	١.٨٣٢	٦١	٦٦
	الدرجة الكلية	١٠١	٥٦.٨٧	٧.٠١١	٣٥	٦٦
طرق التدريس	الدوادمي	٤٥	١٠.٨٢	٢.٠٤٨	٦	١٥
	الخبة	٢٤	١٢.٢٥	١.٩٦٢	٧	١٥
	مشرفه	٣٢	١٤.٢٥	٩١٦.	١٣	١٥
	الدرجة الكلية	١٠١	١٢.٢٥	٢.٢٧٨	٦	١٥
الأنشطة التعليمية	الدوادمي	٤٥	٢٨.١٣	٣.٤٦١	٢١	٣٦
	الخبة	٢٤	٣١.٣٣	٢.٣٩٠	٢٥	٣٥
	مشرفه	٣٢	٣٤.٤٧	١.١٦٤	٣٢	٣٦
	الدرجة الكلية	١٠١	٣٠.٩٠	٣.٨١٧	٢١	٣٦
التقويم	الدوادمي	٤٥	٢١.٣٦	٢.٩٠٩	١٤	٢٦
	الخبة	٢٤	٢٤.٣٣	١.٩٩٣	١٩	٢٧
	مشرفه	٣٢	٢٦.٠٩	٩٦٣.	٢٤	٢٧
	الدرجة الكلية	١٠١	٢٣.٥٦	٣.٠٥١	١٤	٢٧
الوسائل التعليمية	الدوادمي	٤٥	٣١.٢٩	٤.٨١٣	١٩	٣٨
	الخبة	٢٤	٣٦.٠٤	٤.٠١٦	٢٣	٤٢
	مشرفه	٣٢	٣٩.٩٧	١.٧٥٠	٣٣	٤٢
	الدرجة الكلية	١٠١	٣٥.١٧	٥.٤٠٢	١٩	٤٢
الإخراج الفني	الدوادمي	٤٥	٣٤.٥٣	٥.٧٩٤	١٥	٤٥
	الخبة	٢٤	٤١.٣٣	٢.٣١٦	٣٥	٤٤
	مشرفه	٣٢	٤٤.١٣	١.٦٩٩	٣٩	٤٥
	الدرجة الكلية	١٠١	٣٩.١٩	٥.٩٦٣	١٥	٤٥
الدرجة الكلية	الدوادمي	٤٥	٢٠٥.٦٩	١٥.٩٦١	١٦٨	٢٢٨
	الخبة	٢٤	٢٣٦.٣٨	٥.٦٧١	٢٢٩	٢٤٦
	مشرفه	٣٢	٢٥٦.٥٠	٥.٩٨٤	٢٤٧	٢٦٧
	الدرجة الكلية	١٠١	٢٢٩.٠٨	٢٥.١٠٣	١٦٨	٢٦٧

جدول رقم (٢٠) تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات أفراد عينة الدراسة علي استبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمتغير نوع المدرسة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	الخُبرة المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
الكفايات المستهدفة	بين المجموعات	٤٩٤.٨٠٧	٢	٢٤٧.٤٠٤	٣٩.٤٠٨	مستوي دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	٦١٥.٢٥٢	٩٨	٦.٢٧٨		
	الكلي	١١١٠.٠٥٩	١٠٠			
المحتوي المقرر	بين المجموعات	٣٣٢٣.٦٨٢	٢	١٦٦١.٨٤١	١٠٢.٣٢٢	مستوي دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٥٩١.٦٤٤	٩٨	١٦.٢٤١		
	الكلي	٤٩١٥.٣٢٧	١٠٠			
طرق التدريس	بين المجموعات	٢١٩.٧٣٤	٢	١٠٩.٨٦٧	٣٦.٠٠١	مستوي دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٩٩.٠٧٨	٩٨	٣.٠٥٢		
	الكلي	٥١٨.٨١٢	١٠٠			
الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	٧٥٦.٥٠٨	٢	٣٧٨.٢٥٤	٥٢.٩١٨	مستوي دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٠٠.٥٠٢	٩٨	٧.١٤٨		
	الكلي	١٤٥٧.٠١٠	١٠٠			
التقويم	بين المجموعات	٤٣٨.٤٦٨	٢	٢١٩.٢٣٤	٤٣.٦٣٦	مستوي دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٩٢.٣٦٣	٩٨	٥.٠٢٤		
	الكلي	٩٣٠.٨٣٢	١٠٠			
الوسائل التعليمية	بين المجموعات	١٤٣٢.٩٦٧	٢	٧١٦.٤٨٤	٤٧.٢٧٨	مستوي دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤٨٥.١٧٢	٩٨	١٥.١٥٥		
	الكلي	٢٩١٨.١٣٩	١٠٠			
الإخراج الفني	بين المجموعات	١٨٦٥.٣٩٢	٢	٩٣٢.٦٩٦	٥٤.٠٨٤	مستوي دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦٩٠.٠٣٣	٩٨	١٧.٢٤٥		
	الكلي	٣٥٥٥.٤٢٦	١٠٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٩٩٥٨.٠٩٧	٢	٢٤٩٧٩.٠٤٨	١٨٧.٤٤٩	مستوي دلالة ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٣٠٥٩.٢٦٩	٩٨	١٣٣.٢٥٨		
	الكلي	٦٣٠١٧.٣٦٦	١٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود أثر دال لمتغير نوع المدرسة علي تباين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية .

ولمعرفة الفروق هنا في التباين لصالح أي الفئات سوف نجري اختبار " شيفيه " لكل من البعد الأول " الكفايات المستهدفة " والدرجة الكلية للاستبانة ، وبعد إجراء الاختبار اتضح الآتي:

أولا :اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق في بعد الكفايات المستهدفة حسب نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة)

الفئات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	لصالح
الدوادمي والخُبة	٣.١١٧*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة الخبة
الخُبة والمشرفة	١.٩٢٧*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة مشرفة
المشرفة والدوادمي	٥.٠٤٤*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة مشرفة

وبالتالي يتضح أن الفروق في علاقة بعد الكفايات المستهدفة لصالح مدرسة مشرفة.

ثانيا :اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق في بعد المحتوي المقرر حسب نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة) .

الفئات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	لصالح
الدوادمي والخُبة	٨.٤١١*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة الخبة
الخُبة والمشرفة	٤.٥٨٣*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة مشرفة
المشرفة والدوادمي	١٢.٩٩٤*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة مشرفة

وبالتالي يتضح أن الفروق في بعد المحتوي المقرر لصالح مدرسة مشرفة .

ثالثا :اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق في بعد طرق التدريس حسب نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة) .

الفئات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	لصالح
الدوادمي والخُبة	١.٤٢٨*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة الخبة
الخُبة والمشرفة	٢.٠٠٠*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة مشرفة
المشرفة والدوادمي	٣.٤٢٨*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة مشرفة

وبالتالي يتضح أن الفروق في بعد طرق التدريس لصالح مدرسة مشرفة .

رابعاً :اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق في بعد الأنشطة التعليمية حسب نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة) .

الفئات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	لصالح
الدوادمي والخبة	٣.٢٠٠*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة الخبة
الخُبة والمشرفة	٣.١٣٥*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة مشرفة
المشرفة والدوادمي	٦.٣٣٥*	دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥	لصالح مدرسة مشرفة

وبالتالي يتضح أن الفروق في بعد الأنشطة التعليمية لصالح مدرسة مشرفة .

رابعاً :اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق في بعد التقويم حسب نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة)

الفئات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	لصالح
الدوادمي والخُبة	*٢.٩٧٨	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة الخبة
الخُبة والمشرفة	*١.٧٦٠	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة مشرفة
المشرفة والدوادمي	*٤٧٣٨	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة مشرفة

وبالتالي يتضح أن الفروق في بعد التقويم لصالح مدرسة مشرفة .

خامساً :اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق في الوسائل التعليمية حسب نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة).

الفئات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	لصالح
الدوادمي والخُبة	*٤.٧٥٣	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة الخبة
الخُبة والمشرفة	*٣.٩٢٧	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة مشرفة
المشرفة والدوادمي	*٨.٦٨٠	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة مشرفة

وبالتالي يتضح أن الفروق في بعد الوسائل التعليمية لصالح مدرسة مشرفة .

سادساً :اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق في الإخراج الفني حسب نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة).

الفئات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	لصالح
الدوادمي والخُبة	*٦.٨٠٠	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة الخبة
الخُبة والمشرفة	*٢.٧٩٢	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة مشرفة
المشرفة والدوادمي	*٩.٥٩٢	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة مشرفة

وبالتالي يتضح أن الفروق في بعد الإخراج الفني لصالح مدرسة مشرفة .

سابعاً :اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق في الدرجة الكلية حسب نوع المدرسة (الدوادمي – الخبة – مشرفة)

الفئات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	لصالح
الدوادمي والخُبة	*٣٠.٦٨٦	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة الخُبة
الخُبة والمشرفة	*٢٠.١٢٥	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة مشرفة
المشرفة والدوادمي	*٥٠.٨١١	دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥	لصالح مدرسة مشرفة

وبالتالي يتضح أن الفروق في الدرجة الكلية لاستبانة تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصفى الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لصالح **مدرسة مشرفة** .

• **تعليق على نتائج الفرض التاسع** :

من خلال ما سبق من نتائج يتبين أن هناك اختلافاً بين درجات اتفاق الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات – عينة البحث - على مدى مراعاة الكتاب لأهداف التطوير الشامل بالسعودية فى الأبعاد الفرعية (الكفايات المستهدفة – المحتوى المقرر - طرق التدريس - الوسائل التعليمية - الأنشطة التعليمية – التقويم – الإخراج الفنى) وفى الدرجة الكلية للاستبانة يرجع لنوع المدرسة ؛ حيث جاءت الفروق فى الدرجات لصالح مدرسة " **مشرفة** " .

وتعزى هذه النتيجة إلى ما تميزت به هذه المدرسة من وجود معلمات متميزات، وإدارة تربوية تهدف إلى رفع كفاءة العملية التعليمية فى المدرسة ، إلى جانب توفير حجرات مختلفة للمصادر التعليمية المتنوعة ، وحجرات للحاسب الآلى يتم عرض الوسائط المتعددة بها والأقراص المدمجة التى تم إعدادها لتيسير تدريس المنهج المطور على المعلمات ، وتحقيق درجة عالية من التفاعل والتواصل مع الطالبات .وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة .

• **التوصيات والمقترحات** :

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية :

• **التوصيات** :

- صياغة كفايات خاصة بكل درس ومراعاة عدم تكرارها مع صياغتها بطريقة غير مركبة .
- مراجعة كتاب لغتى الخالدة وحذف بعض الموضوعات التى بها حشو أو تكرار.
- التقليل من عدد الأنشطة نظراً لضيق الوقت المتاح لحلها ، والاقتصار على نماذج منها .
- تقديم نماذج إجابة لبعض التدريبات والأنشطة التى يصعب على الطالبات حلها .
- توزيع دليل معلم لكل معلمة للاسترشاد به فى عملية التدريس .
- عرض القواعد النحوية بطريقة أكثر توضيحا وعمقاً .
- الاقتصار فى تدريبات أتشطة التواصل الشفهى على مجمل دروس الوحدة ؛ لتحقيق النظرة التكاملية للفكرة العامة للوحدة .

- **المقترحات** :

- تقويم كتاب (لغتى الخالدة) من حيث مدى كفاية القواعد النحوية المقدمة للطالبات ومراعاتها لاحتياجاتهن التعليمية .
- قياس مقروئية كتاب(لغتى الخالدة) من وجهة نظر الطالبات والمعلمات .
- تقويم مدى كفاية كتاب (لغتى الخالدة) فى تنمية الميول القرائية للطالبات .
- تقويم كتاب (لغتى الخالدة) فى ضوء الاحتياجات اللغوية للطالبات .
- إجراء بحوث ميدانية لتقويم باقى إصدارات المشروع الشامل لتطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية .

- **المراجع**:

❖القرآن الكريم .

- أحمد أحمد بكر، وجيه المرسي أبو لبن (٢٠٠٦): المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مطبعة الهادي فرج.
- أحمد حسين اللقاني (١٩٩٥): المناهج بين النظرية والتطبيق (القاهرة :عالم الكتب) الطبعة ٤.
- أحمد مصطفى محمد المهني (٢٠٠٧): " تقويم مقرر النصوص الأدبية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء معايير التذوق الأدبي" ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- أمين فاروق فهمي، وحنان مصطفى مدبولي (٢٠٠٧): منظومة المنهج وعلاقتها بالتعليم المنظومي "، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس .
- بدر عبيد عبود الذبيانى (٢٠١٥): " تقويم أنشطة كتاب لغتي الخالدة بالصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بدر علي أحمد الخيري (٢٠١٤): " تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بدرية أحمد البلاها محمد، حسن منصور أحمد سوركتي، سعيد محمد أحمد النورابي (٢٠١٣): " تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي " ، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد (١٤)، الجزء(٢). سبتمبر ٢٠١٣
- تمام إسماعيل تمام، سعيد حامد محمد يحيى، سهام السيد صالح مراد (٢٠١٠): المدخل إلى المناهج وطرق التدريس ، (الرياض : مكتبة الرشد ناشرون) .
- جمال كامل الفليت وماجد محمد زيان (٢٠٠٩):" تقويم موضوعات القراءة والنصوص على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية "، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج) في الفترة من ١٥ / ١٦ يوليو ٢٠٠٩، المجلد الأول.
- حسن جعفر الخليفة (١٩٩٦): تقويم كتب القراءة للصف الثالث الثانوي الأدبي بليبيا" ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٣٩)، ديسمبر ١٩٩٦.

- ـــــ (٢٠٠٤): فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي – إعدادي – ثانوي)، (الرياض : مكتبة الرشد ناشرون) الطبعة (٤)، .
- ـــــ (٢٠١٠): المنهج المدرسي المعاصر (مفهومه – أسسه – مكوناته – تنظيمه – تقويمه – تطويره) (الرياض : مكتبة الرشد ناشرون) ، الطبعة (١٠).
- حسن سيد شحاتة (٢٠١٥) : استراتيجيات حديثة فى تعليم اللغة العربية وتعلمها (القاهرة : الدار المصرية اللبنانية) الطبعة الأولى .
- حسن علي الناجي (٢٠٠٢):" مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة "
www.lahaonline.com/articles/view/1138.htm
- حسن حمد حسن عز الدين الحارثي (٢٠٠٩):" تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل الكتابي اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- حسن محمد راجح المالكي (١٤٢٩هـ): " تقويم النشاطات التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حلمى أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتى (١٩٩٨) : المناهج (القاهرى : مكتبة الأنجلو المصرية) ط ٣ .
- حنان مصطفى مدبولي راشد (٢٠٠٩):" قياس انقرائية كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الإعدادي الأزهري، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين النتقرائية والإخراج) في الفترة من ١٥ / ١٦ يوليو ٢٠٠٩، المجلد الأول ..
- خلود أحمد خصاونة (٢٠١٠): المدخل المعاصر إلى المناهج وطرق التدريس (الرياض : دار النشر الدولي للنشر والتوزيع) .
- داود درويش حلمى (٢٠٠٧): " معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام "، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، في الفترة من ٣٠ – ٣١ أكتوبر
- رشيد النوري البكر، ووليد إبراهيم المهووس (٢٠٠١): المنهج .. أسسه – مكوناته، (الرياض : مكتبة الرشد ناشرون). الطبعة (٢).
- زينب أحمد عبد الغنى " تقويم كتاب الرياضيات المدرسى للمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء آراء الموجهات والمعلمات .مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، عدد (١٢) جزء (٢) .
- شوقي السيد الشريهي، أحمد محمد أحمد (٢٠٠٤): المناهج التعليمية، (الرياض : مكتبة الرشد ناشرون) .
- عادل أحمد محمد عجيز (١٩٩٥): " الجوانب الأساسية في تقويم الكتب الدراسية وتطبيقها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (٦)، العدد (٢٠) أكتوبر ١٩٩٥.

- عالية محمد خليفة عثمان (٢٠٠٤): تحليل وتقويم مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني الثانوي من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية بولاية الخرطوم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة السودان .

- عبد الرحمن رومي عبد الرحمن الرومي (٢٠١٢): " تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.

- عبد الرحمن محمد عوض، وسمير عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦): تقويم المقررات الدراسية بكليتي التربية والدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الأزهر في ضوء آراء الطلاب، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (٧)، العدد (٢٥)، الجزء (١). أكتوبر ١٩٩٦.

- عبد الغنى محمد عبده (٢٠٠٢) : " تقويم محتوى كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم البلاغة " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

- عبد الكريم ساجي التويجري الحربي (٢٠١٤.): " تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية " ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- عبد اللطيف عبد الكريم مونى، ومحمد مجلى المومني (٢٠١١):" مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن "، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧)، العدد (الثالث و الرابع).

- عبد الله عبد الرحمن الشهري (٢٠٠٩): " تقويم محتوى كتب الأحياء في نظام المقررات للمرحلة الثانوية " ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- عبد الواسع علي ناجي غالب (٢٠٠٥) : " تقويم منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن في ضوء القيم البيئية اللازم تنميتها لدى التلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن .

- عبد الولي حسن الدهمش (٢٠٠٧):" تحليل محتوى كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي في اليمن في ضوء معايير الأهداف التعليمية، بحث مقدم للمؤتمر العلمى التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، يوليو ٢٠٠٧ .

- عبير راشد عليمات (٢٠٠٦) : تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية .

- عدنان بخيت عطية الحربي المالكي (٢٠٠٨):" تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- علي محمد شملان (٢٠٠٥):" تقويم محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

- فتحي علي يونس (٢٠١٤): اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج، (القاهرة : مكتبة وهبه) .

- قمر الزمن عبد الغني، حسن بصرى أوانج (٢٠١٠): قياس مقروئية الكتاب من منظور توافر الأداء الفني في تقديمه، (نظرة على الكتاب المقرر "اللغة العربية العالية" للصف الرابع الثاني في ماليزيا، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٠٢) إبريل٢٠١٠.
- لغتى الخالدة (٢٠١٠) " للصف الأول المتوسط ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية .
- ليلى جمعة سليمان الذبياني (٢٠١٤): " تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصف الأول المتوسط "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ماجد شباب سعد الغامدي (٢٠١٢): " تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ماجد سالم مهدى المالكى (٢٠١٥) : " الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمى اللغة العربية لتدريس مقرر لغتى الخالدة فى المرحلة المتوسطة " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٢): المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- محمد أحمد علي العاقل الفقيه (٢٠٠٤.): " تقويم أنشطة التواصل الكتابي المضمنة في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الأول المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد بن صالح أحمد الشهري (٢٠٠٩): " تقويم محتوى كتاب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد شاوش هادي حكمي (٢٠٠٨): " تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الثقافة العلمية " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك خالد.
- محمد نور إدريس(٢٠١٤):" تقويم كتاب الأساس في القراءة للسنة الأولى من مرحلة الأساس، ولاية النيل الأزرق السودان، مجلة دراسات تربوية، العدد (٣) فبراير ٢٠١٤ ..
- محمود عبد الجليل إسماعيل رمضان (٢٠٠٥) : " تقويم كتاب العلوم للصف السابع الأساسي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات " ، جامعة النجاح الوطنية، كلية العلوم التربوية.
- مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٧): المدخل البسيط في المناهج وطرق التدريس، (الرياض: دار النشر الدولي) .
- ـــــ (٢٠١٠): أساسيات المنهج المعاصرة، (الرياض: مكتبة الرشد ناشرون) ، الطبعة (٣) .
- ميشيل تكلا جرجس، ورمزي كامل حنا الله (١٩٩٨): معجم المصطلحات التربوية .. إنجليزي – عربي، (لبنان : مكتبة لبنان ناشرون) .
- نشمية شاكر الشمرى: " دراسة تقويمية لكتاب لغتى الخالدة للصف الأول المتوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فى ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمى والخبرة فى المملكة

العربية السعودية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.

- وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية
www.iu.edu.sa/.../Educational/Orient

- ياسر عبد الله ضيف الله القرشى (٢٠٠٤) : " تقويم أسئلة كتب القراءة فى ضوء مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- يحيى سلمان سالم الحسينى (٢٠١٤) : " تقويم كتاب لغتى الخالدة للمرحلة المتوسطة فى ضوء الذكاءات المتعددة " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طيبة .

- يحيى عبد الخالق اليوسف (٢٠١٣): " تقويم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير التربية البيئية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية "، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، العدد (٤)، سبتمبر ٢٠١٣.

- يوسف عثمان جبريل مناصرة (٢٠٠٧): "تقويم محتوى تعلم القراءة الجديدة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي الأردن "، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٦٥) إبريل٢٠٠٧.

• المراجع الأجنبية:

–Al-Jardani, Khalid Salim; Siraj, Saedah; Abedalaziz, Nabeel (2012) ***"A Need for a Framework for Curriculum Evaluation in Oman"*** *Journal on English Language Teaching*, v2 n4 p1-6 Oct-Dec 2012.

–Festus, Azuka Benard; Kurumeh, Mary Seraphina (2015)

–**"Curriculum Planning and Development in Mathematics from the** Formative Stages" Journal of Education and Practice, v6 n2 p62-66 2015

–Huffman, George Eugene (2015) 'Teacher Perceptions Regarding the Relationship of Modified Year-Round School Calendars with Student Achievement, Student Behavior, and Teacher Efficacy" ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The University of Southern Mississippi McGill Journal of Education, v50 n1 2015

–Stephens, Pam "Small Art Images--Big Art Learning" (2 005)

–SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers, v105 n1 p43 Sep 2005.

–Wood, Jo Nell (2010) " **Engaging Stakeholders in Curriculum Development"** Journal of School Public Relations, v31 n2 p122-130 Spr 2010.

*****

البحث الثاني:

فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود

إعداد :

د/ خالد محمد محمود النجار

أستاذ مساعد بعمادة السنة التحضيرية

قسم تطوير الذات جامعة الملك سعود

فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود

د/ خالد محمد محمود النجار

• المستخلص

استهدف البحث الحالي فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود، حيث أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية، هذا بالإضافة إلى إعداد برنامج تدريبي، واختبار تحصيلي، وتكونت عينة البحث من (٢٦) طالبا من الطلاب الصم بكلية التربية جامعة الملك سعود مشروع تعليم الصم وضعاف السمع، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد أظهرت نتائج البحث أن البرنامج التدريبي المقترح له تأثر قوي في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبارات البعدية القراءة الصامتة البعدي ومهارات الكتابة الابداعية ، واوصي البحث بأهمية وضع البرامج المتقدمة لإعداد وتأهيل الصم وخاصة في البيئة الجامعية لالتحاقهم بالجامعات.

الكلمات المفتاحية : الذكاءات المتعددة – القراءة الصامتة – الكتابة الإبداعية .

Effectiveness is based on the theory of multiple intelligences to improve the silent reading and creative writing skills with deaf students at King Saud University Program

Dr . Khaled Mohammed Mahmoud al-Naggar

Abstract:

Targeted Current search effectiveness is based on the theory of multiple intelligences to improve the silent reading and creative writing at the deaf students' skills at King Saud University, where the researcher prepared the list of the skills of silent reading and creative writing program, in addition to the preparation of a training program, and achievement test, the sample consisted research (26) students from deaf students at the Faculty of Education, King Saud University project education of the deaf and hearing impaired, were divided evenly into two groups, a control and experimental Search results have shown that the proposed training program has a strong interaction in the development of the silent and creative writing skills of reading, where differences emerged statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group on the post tests silent reading posttest and skills of creative writing, and recommended search of the importance of advanced preparation and qualification program development Deaf, especially in the university environment for college entry.

Keywords : multiple intelligences - silent reading - creative writing.

• **المقدمة**:

تعد مهارات تعلم القراءة و الكتابة من أبرز الصعوبات التي يواجهها الصم والتي تشكل عقبة كبيرة من عقبات النجاح لهم وتنعكس نتائجها على جميع المواد الدراسية الأخرى، ذلك لأن الافتقار إلى الرصيد اللغوي و طرق و قواعد الكتابة تؤدي إلى ظهور مشكلات وضعف في القدرات و المهارات العقلية الأخرى .

فالقراءة والكتابة هما البوابة الرئيسة لدراسة المواد الدراسية الأخرى ويرتبط النجاح الدراسي ارتباطاً وثيقاً بمدى السيطرة على مهارات هذين الفنيين الأساسيين فإن الفشل في السيطرة على مهارات القراءة والكتابة تؤدي إلى الفشل والاتجاه إلى العنف والشعور بالإحباط (يونس،٤٤،٢٠٠٥) *.

فالقراءة ليست فناً لغوياً منعزلاً عن فنون اللغة الأخرى، بل تتكامل مع فنون اللغة والتي منها الكتابة، فالقراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكتابة؛ فالقراءة الجيدة تنتج كتابة جيدة، كما أن الكاتب الجيد هو كذلك قارئ جيد، وبالتالي تكون العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة عضوية تبادلية التأثير، ويرجع ذلك إلى وجود قدر من المهارات المشتركة بين العمليتين، وقد أظهرت البحوث أن أنشطة الكتابة متصلة اتصالاً وثيقاً بالقراءة، ولها تأثير إيجابي على قدرات الفهم في القراءة، بل تساعد أن تتحول الثروة اللغوية من المستوى السلبي إلى ما يسمى بالثروة اللغوية النشطة(شرف الدين،١٥،٢٠١٥).

فالقراءة من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه بها تزداد المعلومات، وبها يكشف الحقائق التي كانت مجهولة لديه، فهي تمثل المفتاح لكل المعارف البشرية، قديمها وحديثها فيكل علم وفن، وهي همزة الوصل بين ماضي الإنسان وحاضره ومستقبله، يتعرف من خلالها على تاريخ الأمم السابقة، فيكسب المعرفة والخبرة التي عن طريقها ينمي حاضره ويخطط مستقبله (عبدالوهاب،٢٠٠٤،٥٨).

فالقراءة تتميز بالعديد من الخصائص الأخرى فهمي ليست مقصورة على إدراك الكلمات فهم معانيها، ولكنها فوق هذا كله تذوق وتحليل ونقد للمقروء، بل هي أيضاً تساعد على حل المشكلات اليومية وحل مشكلات المجتمع (عوف،٢٠١٠،١٢)

وإذا كانت القراءة تمثل إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف فإن الكتابة تعد أعظم اكتشاف إنساني توصل إليه خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجل إنتاجه، وتمكن به أن يضع فكره وتفكيره، عقله، ورحه،

* يجري التوثيق في البحث الحالي كالتالي: (المؤلف، سنة النشر، الصفحة)

وآراءه واتجاهاته وأحاسيسه، ووجدانه، وعواطفه، وانفعالاته أمام الآخرين؛ ليفيد منها غيره (البجة،٣٥،٢٠٠٢).

وأشار "جبريل" الى وجود جوانب القصور بالمقررات التي يدرسونها، كما أنه لا يتناسب مع المستويات والقدرات العقلية العالية لهم، ولا يلبي احتياجاتهم الخاصة، وأنه لا يناسب خصائصهم وأساليب تفكيرهم؛ مما يؤدى إلى إهدار طاقاتهم، والمشكلة أنه لا يوجد منهج لغوي (جبريل،١٨،٢٠١٥).

فمهارة الكتابة تحتاج إلى تكييف المناهج وإعداد البرامج التربوية الهادفة التي تطور قدرة الطلبة الصم على التعبير بشكل جيد، وتحسن من تحصيلهم الأكاديمي وهذا يتطلب التدخل المنظم في تعليم الكتابة في جميع المواد التعليمية، فالطلاب الصم يتعلمون الكتابة من خلال ممارستهم لها، وان مهارة الكتابة تتحسن وتطور بالممارسة والتدريب والتغذية الراجعة (عمار،٢٠،٢٠٠٢).

والصم يعانون من تشكيل جمل لغوية طويلة تشكيل جمل لغوية طويلٍ كما انهم لا يستطيعون استيعاب وفهم المفردات المركبة التي تحوي عدداً من الضمائر وفهم المفردات المركبة التي تحوي عدداً من الضمائر مثل ضربهم، بعتك إياه) وعدم القدرة على انتاجها نطقاً ولا كتابة. كما أن هناك مشكلات في استخدام اللغة والاستيعاب، وغلباً فإن الأفراد المعاقين سمعياً يصدرون الأصوات بشكل مرتفع لأنهم لا يقدرون مدى ارتفاع او انخفاض الأصوات (ASHA,2006:Smith et al,)

فالقراءة الصامتة والكتابة الابداعية لها التأثير المباشر في تمكن الأصم من حصيلة لغوية وتساعده على استدعاء المعاني المرتبطة بالكلمات.

وما يؤكد أهمية التدريب المستمر في تعليم القراءة والكتابة للصم ما ورد في أهداف تعليمهم ومنها:

- يدرب على طرق التواصل المختلفة بين الصم وضعاف السمع.
- يزود بمعارف تعينه على تعرف بيئته وما يوجد بها من ظواهر.
- يتمكن من استخدام اللغة في حياته والاتصال بغيره عن طريق القراءة والكتابة.
- يكتب كتابة صحيحة، وأن يكون الخط واضحاً
- يكتسب التلميذ القدرة على فهم ما يقرأ من المادة المقروءة التي تلائمه ويحتاج إليها في حياته العامة والخاصة (القرار الوزاري،١٩٩٠)،(حنفي ٢٠٠٥،١٠).

مما سبق تتضح أهمية القراءة والكتابة للصم وخاصة بعد العديد من البرامج والدراسات التي اهتمت بهم في مراحل مبكرة بعد ان تم الاهتمام بهم في المراحل المتقدمة والتحاقهم بالجامعة، حتى لا يشعرون بالعجز واليأس

فينعزلون عن المجتمع ويعيشون في قلق بعد دمجهم ووصولهم للجامعة، ولكي يستطيع الطالب الأصم إدراك معني الكلمات المقروء وفهم المعني من خلال السياق ينبغي ان يتم تدريبه على تكوين جملة من الكلمات التي يعرفها - يبدي اشارة بيده لتحليل الكلمات الى حروف منفصلة، يحدد العلاقة بين مدركين أو ثلاثة ،و بالتالي فالقراءة الصامتة والكتابة الابداعية لها التأثير المباشر في تمكن الفرد من حصيلة لغوية وتساعده على استدعاء المعاني المرتبطة بالكلمات.

واعتمد البحث الحالي على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتعليم القراءة والكتابة لدى الصم ومن أهم هذه الدراسات، فكشفت دراسة الريس (٢٠١٤): على مستوي الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، هما: مجموعة الصم، وتكونت من (٥٦١) من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، وكلية التقنية بحائل، طبق عليهم اختبار الفهمٍ القرائي، واختبار التعبير الكتابي، ومجموعة السامعين، وقوامها (٤٧) طالباً من طلاب الصف الثالث الابتدائي، طبق عليهم اختبار التعبير الكتابي وتوصلت الدارسة إلى العديد من النتائج، أهمها :أن ترتيب مستويات الفهم القرائي للطلابٍ الصم جاء على النحو الآتي: الفهم المباشر، ثم الإستنتاجي، ثم الناقد، وأخيراً الفهم الإبداعي، عدم وجود فروق دالة إحصائي ا في مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الد ارسي للطالب الأصم، ومعاناةٍ الطلاب الصم من ضعف مها ا رت التعبير الكتابي، سواء كان الموضوع مرتبطاً باليوم الوطني، أم احتياجات الصم، بالمقارنة بالطلاب السامعين بالصف الثالث الابتدائي.

وساهمت دراسة حسين (٢٠١٤) في تنمية المهارات القرائية والتعرف على اثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدي المراهقين ضعاف السمع ، وتحقيقا لهذا الهدف اجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٦) تلميذا وتلميذه من المراهقين ضعاف السمع ،وتتراوح اعمارهم الزمنية ما بين (١٢ -١٥) عام بمتوسط (١٣،٥٦) وانحراف معياري (١،١٥٣) ، ونسبة الفقد السمعي لديهم ما بين(٥٠ -٧٠) ديسيبل. . وأوصت الدراسة بضرورة المهارات القرائية في المراحل الاجتماعية.

وقدمت دراسة حسن (٢٠١١) برنامجاً متعدد الأنشطة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعيا مشكلة الدراسة : كيف يمكن تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج متعدد الأنشطة ؟ تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بأبوحماد التابعة لمحافظة الشرقية، وبلغ عددهم (١٣) تلميذا وتلميذة ، وبعد تطبيق أدوات

الدراسة وتحليل النتائج، توصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها : إثبات البرنامج فاعليته في تنمية جميع المهارات ، وقد اتضح ذلك من قيم "ت" الجدولية ، التي جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) في جميع المهارات .

وسعت دراسة سلامة (٢٠١٠) إلى قياس مدى فعالية برنامج متعدد المواقف التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعوقين سمعيا . مشكلة الدراسة : كيف يمكن تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعوقين سمعيا من خلال برنامج متعدد المواقف التعليمية ؟ تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالزقازيق التابعة لمحافظة الشرقية، وبلغ عددهم (٣٠) تلميذا وتلميذة ، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وتحليل النتائج، توصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها : إثبات البرنامج الحالي فاعليته في تنمية جميع المهارات ، وقد اتضح ذلك من قيم "ت" الجدولية ، التي جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) في جميع المهارات .

وأعدت دراسة طلبة (٢٠٠٧) قائمة بمجالات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والى اعداد قائمة أخرى بمهارات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والى اعداد برنامج قائم على الاتصال الكلي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لهم وقد تكونت مجموعة البحث من (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعاقين سمعيا بإحدى مدارس الأمل للصم وضعاف السمع وتم استخدام الأدوات التالية قائمة بمجالات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية المعاقين سمعيا برنامج قائم على الاتصال الكلي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي المعاقين سمعيا لتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لهم اختبار القراءة الوظيفية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي المعاقين سمعيا ويتضمن اختبار قراءة الرموز المطبوعة واختبار قراءة الرموز غير المطبوعة واختبار الكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي المعاقين سمعيا .

وكشفت دراسة النجار (٢٠٠٦) عن فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الإعدادية المهنية، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٠) تلميذا وتلميذة، وتم تقسيمُهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (٢٥) تلميذ لكل مجموعة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج وهي :التعرف على المجالات المناسبة للمعاقين سمعيا، التوصل إلى مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة للمعاقين سمعيا، فعالية طريقة حل المشكلات لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي .

وانطلاقاً من أهمية تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الصم في ضوء ذكاءتهم المتعددة، اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بتقويم فعالية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التعليم كدراسة (Hodson,1998)، ودراسة يحي(٢٠٠٤)، ودراسة Armstrong(2003)، ودراسة شرف الدين (٢٠١٥) والتي أسفرت في زيادةٍ الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي عند الطلاب الصم، ومن ثم للمعلم أيضاً حيث يحدد الأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة واللازمة لكل طالب، وزيادة دافعيتهم للإنجاز والتحصيل بدرجة عالية.

فنظرية الذكاءات المتعددة هي إحدى النظريات التي تحاول تفسير مشكلات متعددة انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية عصبية تحدث داخل الدماغ، وأن أي مشكلة في التعلم تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجزء المسؤول عنها في الدماغ وحدد "جاردنر" كما ورد في (Gardner ,1993,1983) مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية التالية : القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية ، القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات ، القدرة على إنتاج أو إبداع شيء ما يكون له قيمة داخل ثقافة معينة.

ولخص ارمسترونج (Armstrong, 2003,44) الأسس المعرفية الرئيسة لنظرية الذكاءات المتعددة في أن كل فرد يمتلك سبعة ذكاءات - حاليا أصبحت ثمانية - ، ولكن الأفراد يختلفون في نسبة وجود كل ذكاء لديهم، ومثال ذلك عمر الخيام الذي اشتهر بعلوم متعددة مثل الجبر والفلك والطب والأدب وحتى في المسائل الدينية، وقد كان من العلماء الذين يأتيهم طلاب العلم من مختلف أرجاء العالم، كذلك "ليوناردو دافنشي" في العصر الحديث صاحب اللوحة المشهورة " الموناليزا "، والذي وضع أسس بعض العلوم وبرع في فنون الرسم والنحت، كذلك "فان كوخ" الذي كان شاعرا و سياسيا و فيلسوفا، و بالمقابل نجد العديد من الأفراد المعاقين الذين يفتقرون إلى المظاهر البدائية الأولية لهذه الذكاءات

ويشبه جارد نر كل ذكاء ببرنامج الحاسوب الذي يحتاج إلى مجموعة من العمليات والإجراءات و المعالجات التي تنظم الأنشطة المختلفة لذلك الذكاء ، حيث يعمل على استقبال المعلومات من العالم الخارجي و معالجتها ثم إخراجها بصورة نهائية مفهومة، وقد حدد جاردنر العمليات الأساسية لكل ذكاء وهي كما ورد في كلين (Klein , 2003,102).

• **نظرية الذكاءات المتعددة من وجهات نظر التربية الخاصة**:

إن ما يميز نظرية الذكاءات المتعددة أنها تنظر للفرد ككل متكامل، فكما يوجد للفرد نواحي عجز أو ضعف كذلك يمتلك نواحي من القوة في مجالات متعددة من الذكاءات التي يمكن أن تستخدم و توظف بفعالية في عملية التعلم، وبالتالي فهي تلتقي مع واحد من أهم مبادئ التربية الخاصة وهو التركيز على جوانب القوة لدى الفرد و تعزيزها، وعدم النظر إلى الفرد من خلال جوانب عجزه و وسمه بها، وبالتالي يستطيع معلم التربية الخاصة الذي ينظر إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على أساس خلفية من الذكاءات المتعددة أن يراهم كأفراد كاملين، وان العجز أو القصور هو في جزء محدد من قدراتهم (Patterson,2002 , 118) . (Armstrong، 2003,29)

وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يستطيعون أن يتعلموا استخدام نظام رمزي بديل في ذكاء معين لم يتعرض للتلف، وافضل مثال على ذلك استخدام طريقة برايل (Braille Method) مع الأفراد ذوي الضعف البصري، حيث يندمج النظام الرمزي (مكتوب أو شفوي) مع النظام الرمزي الجسمي الحركي و المكاني، كذلك استخدام لغة الإشارة مع التلاميذ ذوي العسر القرائي (Armstrong، 2003,214) .

• **فوائد تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في التربية الخاصة**:

تأخذ نظرية الذكاءات المتعددة أدواراً في التربية الخاصة أبعد من مجرد تقديم استراتيجيات و تدخلات علاجية ، ومن هذه الأدوار المتوقعة كما ذكرها أرمسترونج (Armstrong , 2003,144) :

• ١. **تقليل الإحالات إلى فصول التربية الخاصة** :

حيث تصبح الغرف الصفية اكثر حساسية للفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال برامج و استراتيجيات الذكاءات المتعددة التي تتناسب مع هذه الفروق الفردية، و يتم التركيز على مواطن القوة (الذكاء الأنشط) و تنمية مواطن الضعف (الذكاء الأقل نشاطا)، و بالتالي تقل الحاجة لتحويل الطالب إلى برامج التربية الخاصة، و خاصة ذوي صعوبات التعلم و ذوي المشكلات السلوكية .

• ٢. **ظهور دور مختلف لمعلم التربية الخاصة** :

حيث يصبح معلم التربية الخاصة مستشارا خاصا في الذكاءات المتعددة للمدرس العادي من خلال جملة من المهمات التي يمكن أن يقوم بها :

- تحديد أقوى الذكاءات لدى كل طالب .
- التركيز على الاحتياجات و الميول و الاهتمامات الفردية لكل طالب .
- تصميم مناهج و استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة .

- ٣ . التأكيد و التركيز على تحديد و تقييم جوانب القوة و بعدة أساليب و أدوات .
- ٤ . زيادة تقدير الذات لدى المتعلم

و ذلك لأنه عند الكشف عن نواحي القوة و التفوق لدى كل طالب يرتفع تقدير الفرد لذاته و تصبح جهة الضبط داخلية لديه، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابيا على التحصيل الدراسي.

ولقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث أهمية وتوظيف نظرية الذكاءات المتعددة مع الطلاب الصم وضعاف السمع ومنها عبد العزيز (٢٠١٥)، دراسة سمية (٢٠١٥)، دراسة عبدالسميع(٢٠١١)، سالم الجعافرة (٢٠٠٧)، دراسة طلبة (٢٠٠٤)، ودراسة ساندرا Sandra) 2003)، دراسة دنغ (Dein(2004.

ومن هذه الدراسات والبحوث دراسة عبد العزيز (٢٠١٥): هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاه نحو تعلم العلوم لدى الطلاب الصم بالصف الأول الثانوي المهني . فعالية استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدتي "خواص المادة والأمواج" عند مستوى التذكر ، الفهم ، التطبيق .

وسعت دراسة سمية (٢٠١٥) التعرف على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاه نحو تعلم العلوم لدى الطلاب الصم بالصف الأول الثانوي المهني . فعالية استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدتي "خواص المادة والأمواج" عند مستوى التذكر، الفهم، التطبيق .

وأسهمت دراسة عبدالسميع(٢٠١١) في توجيه نظر المعلمين إلى أهمية التعرف على الذكاءات المختلفة للتلاميذ المعاقين سمعياً واستثمارها في عملية التعلم ، كما يمكن أن يسهم البرنامج المقترح في تدريب المعلمين على التدريس في ضوء ذكاءتهم المتعددة – توجيه اهتمام المعلمين إلى ضرورة الاهتمام بالتلاميذ المعاقين سمعياً عن طريق الكشف عن الذكاءات التي يمتلكونها ويظهرون قوة فيها . تزويد معلمي العلوم بوحدة "معاد صياغتها" باستخدام الوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة يمكن الاستفادة منها في إعداد وحدات مماثلة لفئات أخرى من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن تفيد الدراسة في تقديم أدوات تقييم مقننة متمثلة في اختبار تحصيلي ، اختبار مهارات تفكير ، ومقياس تقدير الذات في إجراء عمليات التقييم التي يتطلبها تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية.

وكشفت دراسة سالم الجعافرة (٢٠٠٧) عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الأطفال المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر ، في

المرحلة الدراسية الأساسية والذين (٦ -١١) سنه، وذلك من خلال أداة تم بناؤها تحتوي على(٦٨)فقرة تشمل - تتراوح أعمارهم من(٦) أنواع الذكاءات التسعة وهي (الذكاء اللغوي ، المنطق الرياضي ، المكاني ،الحس حركي ، الموسيقي، الاجتماعي ، الشخصي ، الطبيعي والوجودي).وقد تكونت عينة الدراسة من(٧٨) طالبا منهم (٤٢) ذكراً و(٣٦) أنثى. وتم إجراء التحليل الإحصائي من خلال استخدام مقياس لغرض (T-TEST) الإحصاء الوصفي لمعرفة خصائص عينة الدراسة ، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعلاقة الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير درجة الإعاقة وكانت الفروق لصالح المعاقين سمعيًا ذوي الدرجة البسيطة. كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعلاقة الذكاءات المتعددة . تعزى لمتغير العمر ولصالح الفئة العمرية من (٦ -٨) إضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لعلاقة الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ذوات الإعاقة السمعية البسيطة .

وسعت دراسة طلبة (٢٠٠٤) إلى اعداد برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيمية العلمية وعمليات التعلم والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الاعدادية، مما كان للبرنامج الفعالية والأثر في تعليم واتجاهات الطلاب، وأوصت الدراسة على تدريب المعلمين على كيفية استخدام الذكاءات المتعددة في الممارسات التعلمية ، وتطوير المنهج الدراسي للمعاقين سمعياً في ضوء الذكاءات المتعددة.

وأوضحت دراسة دنغ Dein (٢٠٠٤) مدى إمكانية رفع مستوى التحصيل الدراسي والكشف عن ذكاءات أخرى لدى الطلبة المعاقين سمعيًا من خلال استراتيجيات تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ،لدى عينه مكونه من (٩٠) طالبا في مدارس الصم في مقاطعة " كنت" (knite) وقد كشفت عن وجود أنواع أخرى من الذكاءات لدى عينة الدراسة والتي كان أبرزها الذكاء الرياضي وكذلك الذكاء التفاعلي ومن ثم الذكاء الذاتي واللغوي والحركي بالإضافة إلى تحسن واضح في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة المعاقين سمعيا مقارنة بأساليب التدريس التقليدية . وقد بين الباحث أن السبب في ذلك قد يكون مرده أن طرائق التدريس التقليدية تعتمد على القدرات المعرفية فقط ، بينما تعتمد أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة على القدرات المعرفية وغير المعرفية (الذكاءات المتعددة) مما يعدد من مصادر استقبال الطالب للمعلومات .

وحددت دراسة ساندرا Sandra (٢٠٠٣) الأنواع الذكائية الموجودة لدى المعاقين سمعيا المنتظمين في مدارس الصم والذين تتراوح (٦ -٩) سنة . وقد

تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالبا موزعين مدارس حكومية وخاصة في الولاية . وقد تم استخدام قائمة تم إعدادها من قبل الباحثة بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة . وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة إلى الكشف عن خمسة أنواع من الذكاءات لدى عينة الدراسة ووجدت الباحثة أن الأطفال المعاقين سمعيا المولودين من آباء معاقين سمعيا كانوا أكثر استجابة وإظهارا إلى تلك الأنواع من الذكاء مقارنة مع الأطفال المولودين لأباء عادين السمع وقد عزت الباحثة هذه النتيجة إلى سهولة الاتصال المبكر بين الطفل ووالده المعاق سمعيًا والى الالتصاق والتقارب الكبير بين الطفل المعاق سمعيا ووالديه أو اخوته المعاقين سمعيا مما انعكس على نسبة ذكائه.

ويتضح مما سبق تعدد اتجاهات الدراسات السابقة في تقديم الأساليب التربوية في التواصل وتقديم البرامج التعلمية الفعالة كدراسة النجار (٢٠٠٦) سعت إلى استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي ودراسة طلبة (٢٠٠٧)،لأهمية الاتصال الكلي لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الوظيفية، دراسة سلامة (٢٠١٠) إلى قياس مدى فعالية برنامج متعدد المواقف التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ودراسة و حسن (٢٠١١) برنامجاً متعدد الأنشطة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، دراسة حسين (٢٠١٤) في تنمية المهارات القرائية، الريس (٢٠١٤) تحديد مستوي الفهم القرائي والتعبير الكتابي عند الصم.

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي وهذا ما اتفق مع أغلب الدراسات السابقة، وانفرد البحث الحالي بتقديم برنامجاً قائمًا على نظرية وأنشطة نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

- **مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث الحالية في ضعف مستوي الطلاب الصم لمهارتي القراءة الصامتة والكتابة الابداعية، إضافة إلى عدم إتقانهم لمهارتهم المختلفة والافتقار الى برنامج لتنمية هذه المهارات من خلال الاعتماد على انشطة وطرق تناسب قدراتهم ومستوياتهم حتى يستطيعون التواصل مع مجتمعهم وتحقيق ذاتهم وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات ك دراسة محمد(٢٠١٥)، سلامة ، ودراسة الزهراني(٢٠١٥)، دراسة حسين (٢٠١٤)، دراسة عوف (٢٠١٠)، طلبة (٢٠٠٧)، أن معظم الطلاب الصم وضعاف السمع يعانون من مشكلات في مهارات القراءة والكتابة نتيجة الصمم.

ويعتمد البحث على نظرية وأنشطة الذكاءات المتعددة من خلال اقتراحها وجود عدة ذكاءات تختلف نسبة ظهورها داخل الفرد ، وأن الطلاب الصم من

تدن واضح في الذكاء اللغوي / اللفظي أو الذكاء الرياضي / المنطقي أو كليهما، وفي ضوء ما يقدمه مشروع تعليم الصم وضعاف السمع (بجامعة الملك سعود١٤٣٣) من خدمات لفئة الصم وضعاف السمع ، والحاجة إلى العديد من البرامج الفعالة في تعليم الصم وضعاف السمع بعد وصولهم للمرحلة الجامعية ودمجهم مع أقرانهم، وحصول البعض منهم على الماجستير والدكتوراه ، واشتراكهم في المسرح الجامعي ووجود الندرة في هذه البرامج المقدمة لهم أسوة بالطلاب السامعين، بالمملكة العربية السعودية أسوة بالجامعات الأخرى، سيقدم الباحث برنامج قائم نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:
ما فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية الطلاب الصم بجامعة الملك سعود؟

- **أسئلة البحث**:

- ما مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية المناسبة للطلاب الصم بجامعة الملك سعود؟
- ما البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة للطلاب الصم بجامعة الملك سعود؟
- ما فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية الطلاب الصم بجامعة الملك سعود؟

- **أهداف البحث**:

استهدفت البحث الحالي ما يلي:
- تقديم أساس نظري للذكاءات المتعددة ، ومهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.
- إعداد برنامج لتحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.
- التعرف على أثر البرنامج المقترح من خلال نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

- **أهمية البحث**:

إن المتتبع لأساليب التدريس الحالية مع الطلاب الصم يلاحظ أنها أساليب عامة أعدت مسبقا لتناسب جميع الطلاب و تقوم على ما لديهم من جوانب قصور أو ضعف ، كما أن المهمات التعليمية تقدم في أغلب الأحيان بطرق جافة ومملة دون مراعاة بيئة المتعلمين و حاجاتهم فضلا عن كونها لا تعير اهتماما لمواهبهم و ميولهم و قدراتهم وما تقتضيه هذه المواهب و القدرات من تنوع في

أساليب التدريس للتواصل مع كل طالب بما يتناسب مع أسلوبه في التعلم ، الشيء الذي جعل أغلب الطلاب يحققون مستويات متدنية من التحسن في مهارات القراءة الصامتة و الكتابة الابداعية في غرف المصادر، وبالتالي الحصول على نتائج ضعيف في الاختبارات، و ما يرافق ذلك من نفور و ملل وتطوير اتجاهات سلبية نحو المعلمين وبيئة الطلاب التعليمية، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطرق التقليدية تطبق دون النظر إلى أنماط و استراتيجيات التفكير الخاصة بكل طالب و أن التركيز يتم في العادة على الذكاء اللغوي والمنطقي و إهمال بقية الذكاءات (الوقفي ، ١٢٢ ،٢٠٠٣).

وتتلخص أهمية البحث فيما يلي:

- تناول لنظرية الذكاءات المتعددة كتصور حديث للذكاء الإنساني يمكن بوساطته تفسير ظاهرة صعوبات التعلم ، و توظيفه في تحسين ما يعانون منه الطلاب الصم من مشكلات أكاديمية و بطريقة تلبي الحاجات و الفروق الفردية لديهم في التعلم .
- قلة الدراسات العربية التي تبحث في نظرية الذكاءات المتعددة بشكل عام وعلاقتها بالتربية الخاصة بشكل خاص وبالتحديد مع الصم وضعاف السمع.
- قلة البرامج التعليمية في البيئة الجامعية .
- التركيز على مدى استفادة الطلاب الجامعين وخاصة الصم من أنواع ذكاءتهم المختلفة في مواجهة مشكلاتهم والتعبير عنها بشكل صحيح.
- يتصدى البحث الحالي لتحسين مهارات القراءة الصامتة و الكتابة الابداعية والتي تعد من أهم المشكلات التي تقابل الطلاب الصم في البيئة التعليمية الجديدة.
- يسهم البحث الحالي في دمج نظرية الذكاءات المتعددة في البيئة السعودية وخاصة مع الطلاب الصم في البيئة الجامعية.

- **حدود البحث**:

- الحدود البشرية: تم اختيار عينة البحث من الطلاب الصم بكلية التربية جامعة الملك سعود وعددهم (٢٦).(مشروع تعليم الصم). وهم الطلاب الملتحقين بالجامعة في ذلك العام.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية– الذكاءات المتعددة.
- الحدود المكانية: اقتصر البحث عينة من الطلاب الصم بكلية التربية جامعة الملك سعود.
- الحدود الزمنية: تم تنفيذ البحث بعد الانتهاء من الإجراءات اللازمة لبناء البرنامج المقترح خلال العام الدراسي (٢٠١٦ -١٤٣٧)، في الفصل الدراسي الثاني.

- **مـواد وأدوات البحـث**:

- استبانة بمهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية المناسبة للطلاب الصم بجامعة الملك سعود.
- البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة و الكتابة الابداعية.
- الاختبار التحصيلي (Achievement test) في القراءة الصامتة و الكتابة الابداعية.

- **مصطلحات البحث**:

- **الصم** Deaf :

هم الأشخاص الذين لديهم نقص وقصور في حاسة السمع، وغير قادرين على الكلام المنطوق، ويحتاج إلى استخدام الوسائل المعينة، والطرق الخاصة في التعليم والتواصل، وينعكس ذلك على أدائه التعليمي. وإجرائيا: هم مجموعة من الطلاب المنتسبين لمشروع تعليم الصم بكلية التربية جامعة الملك سعود (إعداد الباحث).

- **الذكاءات المتعددة**: Multiple Intelligences

مجموعة من الأساليب و الأنشطة التي تستخدم حسب نوع الذكاء النشط الذي يمتلكه الطالب الأصم بجعله متميزاً بين أقرانه ومساعدته لاكتساب خبرات جديدة (إعداد الباحث).

- **مهارات القراءة الصامتة** *silent reading*

تعرف الطالب الأصم على الرموز المكتوبة وحلها والعمل على فهمها وربطها بالخبرات السابقة لدية. (إعداد الباحث).

- **مهارات الكتابة الابداعية** *creative writing skills*

نشاط لغوى يعبر فيها الطالب الأصم عن مشاعره وانفعالاته وما يدور فى ذهنه من أفكار وعرضه بأسلوب جيد مع حسن الصياغة وسلاسة الأفكار وتأثيرها الايجابي (إعداد الباحث).

- **فروض البحث**:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية .

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي .
- يتصف البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية للطلاب الصم بجامعة الملك سعود .

- **منهجية البحث وإجراءاته**:
- **منهج البحث**:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في مسح ووصف الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة التي تتعلق نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية حيث تم الاستفادة منها أثناء إعداد مواد وأدوات البحث وكذلك أثناء كتابة الإطار النظري للبحث ،كما استخدم البحث المنهج التجريبي نظام المجموعتين (الضابطة – التجريبية) والذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي للمجموعتين لقياس فاعلية التصور المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة (كمتغير مستقل) في تحسين مهارات القراءة الصامتة للطلاب الصم بجامعة الملك سعود (كمتغير تابع).

- **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من (٢٦) طالباً من الطلاب الصم بكلية التربية جامعة الملك سعود، وذلك هو العدد المنتسب بالجامعة نظرا لحداثة تعليم الصم بالجامعة، إذ تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (١٣) طالباً، ومجموعة ضابطة (١٣) طالباً.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صدق فروضه اتبع الباحث الإجراءات التالية:

أولا: للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على " ما مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود " قام الباحث بالتالي:

- **أولاً: استبانة مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية**:
- **الهدف من الاستبانة**:

هدفت الاستبانة إلى معرفة بعض مهارات القراءة والكتابة اللازمة لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود ، وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي:

ما مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية اللازم توافرها لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود؟

والسبب في ذلك يرجع إلى أهمية التعرف لمهارات مناسبة لما يحتاجون إليه، في التعبير الصحيح وبالتالي يسهل عليهم استعمال اللغة دون مشقةٍ مع فهمهم بأهمية كل مهارة وعدم كتابتها تخل بالبناء التنظيمي، وانطلاقاً من أهمية تحديد المهارات، تم إعداد الاستبانة لتحديد مهارات القراءة والكتابة اللازم توافرها لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود

- **مصادر اشتقاق الاستبانة**:

اعتمد البحث في بناء الاستبانة على العديد من المصادر التالية:

- الدراسات السابقة، والبحوث التي تناولت هذا المجال منها الدراسات التي تناولت مهارات القراءة والكتابة للصم
- المقابلات مع بعض المتخصصين في مجال التربية الخاصة، ومجال المناهج وطرق التدريس، ومعلمي الصم والاستفادة من آرائهم حول المهارات المناسبة للقراءة والكتابة للطلاب الصم بالمرحلة الجامعية والتأكيد عليها.

- **الاستبانة في صورتها الأولية**:
- **أولا: مهارات القراءة الصامتة اشتملت القائمة عشرة مهارة**:

- التعرف على الرموز اللغوية .
- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
- القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها.
- القدرة على تحصيل معاني الكلمة.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.
- فهم الجمل المباشرة.
- القدرة على تقويم المقروء.
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار

- **ثانياً: مهارات الكتابة الإبداعية**

- يكتب عنوانا معبرا وجذاباً.
- يكتب مقدمة مناسبة للموضوع.
- يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع بصورة واضحة.
- يراعي الترتيب المنطقي والتسلسل في كتابة الأفكار.
- يراعي الوحدة والتماسك في تناول الموضوع.
- يكتب خاتمة للموضوع معبرة عن أفكاره.
- يستخدم علامات الترقيم المناسبة بشكل صحيح.
- يستخدم القواعد النحوية والصرفية في الكتابة استخداماً صحيحاً.
- يربط بين الجمل بأدوات الربط المناسبة.
- يكتب بخط واضح وجميل.

وبذلك فقد تضمنت الاستبانة (ملحق، ١) مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية ، وتحتوى على عشرين مهارة (١٠) عشر مهارات للقراءة الصامتة و(١٠) عشر مهارات للكتابة الإبداعية.

- **صلاحية الاستبانة:**

وللتأكد من صلاحية الاستبانة تم وضعها في صورة استبانة للعرض على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية، والتربية الخاصة، والمناهج وطرق التدريس وقد طُلب إبداء الرأي فيما يلى:

- دقة الصياغة للمهارات المطروحة
- مناسبة هذه المهارات للصم وضعاف السمع.
- الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسباً لهذه المهارات.

وقد تم التوضيح للسادة المحكمين الهدف من إجراء البحث، وقد تم عرضها على عدد من المتخصصين وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعليقات التي من أهمها:

- أشار بعض المحكمين إلى صعوبة وعدم مناسبة بعض المهارات للطلاب بالجامعة وخاصة ربما لم يتم التدريب عليها بإتقان في المراحل المتقدمة وقد أخذت البحث، بما اتفق عليه المحكمين حتى صار الاستبيان، (ملحق ١) في صورته النهائية.

وبعد هذا العرض الموجز للاستبانة تم الإجابة عن السؤال الأول ما مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية المناسبة للطلاب الصم بجامعة الملك سعود؟

ثانياً: للإجابة على السؤال الثاني للبحث والذي ينص على " ما البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود " أعد الباحث ما يلي:

في ضوء تساؤلات البحث ومنها ما البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية للطلاب الصم بجامعة الملك سعود؟

أعدَّ الباحث تصميم البرنامج القائم نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود .بعد تناول الخطوات والإجراءات المتبعة في ذلك من حيث ما يلي:

- **أسس ومصادر البرنامج**

- تحديد أسس البرنامج المقترح من خلال الاعتماد على بعض المصادر، والتواصل مع إدارة مشروع تعليم الصم وضعاف السمع، وأهداف تعليم الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

- المؤتمرات والندوات التي أقيمت بالمملكة العربية السعودية والورشة التدريبية" بإعداد البنود التنفيذية لمعايير الاتفاقية الدولية لحقوق الاشخاص الإعاقة بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول المجلس" ٢٠مارس ٢٠١٣، ورشة العمل إعداد برنامج الدكتوراه في مجال التربية الخاصة كلية التربية – جامعة الملك سعود(٢٠١٢)، ورش العمل مشروع تعليم الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود (٢٠١٢/٢٠١٣).
- الاعتماد على الأساس النظري الخاص بنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر .
- الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث في ضوء علم الباحث والتي استخدمت برامج تعليمية مشابهة للبرنامج الحالي مثل دراسة عبدالسميع(٢٠١١)، دراسة الجعافرة (٢٠٠٧)، دراسة مورس (Morris,2005)، دراسة حامد (٢٠٠٤)، دراسة دنغ (Dein،2004)، ودراسة باملا(Pamela,2003).

- **الهدف العام للبرنامج**:

هدف البرنامج العام هو تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود، وذلك عن طريق مجموعة من التدريبات والأنشطة المستمدة من نظرية الذكاءات المتعددة.

الأهداف التعليمية الخاصة بالبرنامج، ومن خلالها يكون الطالب قادراً أن:

- **أ- الأهداف التعليمية الخاصة للبرنامج التدريسي المقترح**:

يتوقع أن يكون الطالب بعد الانتهاء – بإذن الله – من البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود قادراً على أن:

- التعبير الجيد عما يدور بداخله .
- الالتزام بطرق التعبير المناسبة للبيئة الجامعية.
- تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية.
- التحاور مع زملائك ومن يتعامل معك ملتزماً بآداب وأسس صحيحة.
- يسهم في تنمية قدراتك ومن ثم توظيفها فيما بعد في حياتك العملية.

- **ب- الأهداف التعليمية الخاصة بمهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية**:
- **أولاً: مهارات القراءة الصامتة**:

- القدرة على الاستنتاج.
- مهارات التعرف على الرموز اللغوية.
- القدرة على التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.
- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
- فهم الجمل المباشرة.
- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
- القدرة على تقويم المقروء.
- القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها.

- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار
- القدرة على تحصيل معاني الكلمة.

• **ثانياً: مهارات الكتابة الإبداعية:**

- يكتب عنوانا معبراً وجذاباً.
- يكتب خاتمة للموضوع معبرة عن أفكاره.
- يكتب مقدمة مناسبة للموضوع.
- يستخدم علامات الترقيم المناسبة بشكل صحيح.
- يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع بصورة واضحة.
- يستخدم القواعد النحوية والصرفية في الكتابة استخداماً صحيحاً.
- يراعي الترتيب المنطقي والتسلسل في كتابة الأفكار.
- يربط بين الجمل بأدوات الربط المناسبة.
- يراعي الوحدة والتماسك في تناول الموضوع.
- يكتب بخط واضح وجميل.

• **المحتوى العلمي للبرنامج التقني المقترح**"[١]":

• **المدة الزمنية لتطبيق البرنامج** :

يتكون البرنامج من (٢٨) لقاء ، بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعياً، مدة كل لقاء دراسية (٤٥) دقيقة، تم تخصيص أول لقاء للتمهيد وآليات البرنامج و تهيئة الطلاب الصم .

يأتي هذا البرنامج المقترح للطلاب الصم بمشرع جامعة الملك سعود لتعليم الصم وضعاف السمع، ولتحقيق ذلك فإن البرنامج يتضمن مجموعة من الوحدات التدريسية، وهى كما يلي:

جدول (١) زمن تدريس برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

الرقم	الموضوع	الساعات النظرية	الساعات العملية
١	الوحدة الاولى	٢	٢
٢	الوحدة الثانية	٢	٢
٣	الوحدة الثالثة	٢	٢
٤	الوحدة الرابعة	٢	٢
٥	الوحدة الخامسة	٢	٢
٦	الوحدة السادسة	٢	٢
٧	الوحدة السابعة	٢	٢
إجمالي عدد اللقاءات التدريسية وورش العمل		١٤	١٤

يتضح من جدول رقم (١) زمن تدريس هذا البرنامج المقترح (٢٨) ساعة تدريسية بواقع (١٤) ساعة نظرية و(١٤) ساعة عملية، وبواقع ساعتان نظري ساعتان عملي لكل وحدة تدريسية .

[١] " ملحق رقم (٢) فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

وبعد هذا العرض الموجز للبرنامج تم الإجابة عن السؤال الثاني ما البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية للطلاب الصم بجامعة الملك سعود؟

ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث للبحث والذي ينص على " ما فاعلية التصور المقترح لبرنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بكليات التربية بجامعة الملك سعود " قام الباحث بالتالي:

- **ثالثاً: اختبار القراءة الصامتة**

- **تحديد الهدف من بناء الاختبار** :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل الطلاب الصم في كل من القراءة الصامتة بناءا على الأهداف التي تم تحديدها لتطوير البرنامج التعليمي .

و قد تكون هذا الاختبار من عشرين سؤالاً ، عشرة أسئلة في القراءة ، و قد طُلب من كل طالب أن يجيب عن جميع الأسئلة الواردة في الاختبار، وتم توزيع العلامات حسب عدد الاستجابات المطلوبة من الطالب .

وتمّ بناء الاختبار لقياس مدى تحقيق الطلبة للأهداف التعليمية التالية في القراءة الصامتة .

- **صدق الاختبار (القراءة الصامتة)**:

تم التحقق من صدق المحتوى فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين ملحق رقم (٣) وقد طلب منهم إبداء الرأي حول ما وضع الاختبار من أجله، ومدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للطلاب الصم، وتم اعتماد وتعديل الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها (٨٥٪) ، وقد تم مراعاة التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين : تحديد عدد الاستجابات المطلوبة لكل سؤال من خمسة الى أربعة فقط ، تم فصل الاختبار إلى اختبارين : اختبار القراءة الصامتة و اختبار الكتابة الابداعية ، و وضوح الكلمات للترجمة بلغة الاشارة .

- **ثبات الاختبار (القراءة الصامتة)**:

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مهارات القراءة الصامتة المتضمنة في البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود، حيث تم بناء مفرداته وفق نمط (الاختيار من متعدد) وقد بلغ عدد مفرداته (١٠) مفردة.

كما تم حساب صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم نفس التربوي والتربية الخاصة ،

وتطبيقه على العينة الاستطلاعية لحساب معامل ثباته، ثم استخدام معادلة (كيودر – ريتشاردسون٢٠) لحساب معامل ثبات الاختبار (صلاح الدين علام، ٢٠٠٢: ١٦٢) وبتطبيق المعادلة السابقة حيث بلغ معامل ثبات اختبار القراءة (٠.٨٦)، وهو معامل ثبات مرتفع ويشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق، * كما تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار فكانت في حدود القيمة المقبولة لمعامل السهولة والصعوبة والتي تتراوح ما بين (٠.٣ – ٠.٧) (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨: ٤٠٣) كما تم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار وتحديد زمن الإجابة عليه بواقع (١٢٠) دقيقة فقط . **

- **اختبار الكتابة الابداعية**:

- **تحديد الهدف من بناء الاختبار** :

يقتضي موضوع الدراسة الحالية، إعداد اختبار(ملحق ،٣) لتحديد مستوي الطلاب الصم في مهارات التعبير الكتابي ليتسنى الوقوف بدقة على فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم، وتم الاعتماد على الاختبارات الموضوعية، ويتضمن الاختبار أربع موضوعات، يستطيع الطالب على أدائه الكتابي

- **صدق الاختبار (الكتابة الابداعية)**:

تم التحقق من صدق المحتوى فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين ملحق رقم (٣) وقد طلب منهم إبداء الرأي حول ما وضع الاختبار من أجله، ومدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للطلاب الصم، وتم اعتماد وتعديل الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها (٨٥٪) ، وقد تم مراعاة التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين : تم فصل الاختبار إلى اختبارين : اختبار الكتابة الابداعية عن القراءة الصامتة ، و وضوح الكلمات للترجمة بلغة الاشارة.

- **ثبات الاختبار (الكتابة الابداعية)**:

قام الباحث بإعداد اختبار مقالي لقياس مهارات الكتابة الابداعية المتضمنة في البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود، حيث تم بناء مفرداته وفق نمط (المقالي) وقد بلغ عدد الأسئلة (٤) أسئلة.

كما تم حساب صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم نفس التربوي والتربية الخاصة ،

* ملحق (٣) اختبار تحصيلي لقياس مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود

** ملحق (٤) مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي لقياس مهارات تحسين القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

وتطبيقه على العينة الاستطلاعية لحساب معامل ثباته، ثم استخدام معادلة (كيودر – ريتشاردسون٢٠) لحساب معامل ثبات الاختبار (صلاح الدين علام، ٢٠٠٢: ١٦٢) وبتطبيق المعادلة السابقة حيث بلغ معامل ثبات اختبار الكتابة الابداعية (٠.٨٦)، وهو معامل ثبات مرتفع ويشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق، * كما تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار فكانت في حدود القيمة المقبولة لمعامل السهولة والصعوبة والتي تتراوح ما بين (٠.٣ – ٠.٧) (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨: ٤٠٣) كما تم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار وتحديد زمن الإجابة عليه بواقع (١٢٠) دقيقة فقط . **

- **تقدير درجة الاختبار**:

أعد الباحث دراسة مسحية لبعض المراجع والدراسات التي تناولت الكتابة الإبداعية بصفة عامة مثل (محارمه٢٠١٢، عجيز ٢٠١٤ شحات ،٢٠١٤،)، وذلك للاسترشاد بها في بناء معايير الكتابة الإبداعية (ملحق(٤) التي اعتمدها الباحث في تصحيح الاختبار، التي تناولت تحقيق بعض المهارات التي لابد وان يتقنها الطالب، وتم عرض هذه المعايير والمهارات المرتبطة بالكتابة الإبداعية ،والمؤشرات الدالة عليها على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة ،وقد أجريت التعديلات المناسبة في ضوء آراء المحكمين، ووضعت المعايير بعد ذلك في صورتها النهائية وقد بلغ مجموع العلامات (٢٠) علامة، وقد اعتمد في وضع هذه العلامات على درجة امتلاك الطالبة للمهارة الفرعية، فإذا كان الطالب يمتلك المهارة بدرجة كبيرة جداً فإنها تحصل على خمس علامات، وإذا كان يمتلكها بدرجة كبيرة، فإنها تحصل على أربع علامات، بينما إذا كانت تمتلكها بدرجة متوسطة، فإنها تحصل على ثلاث علامات في حين يحصل على علامتين، إذا كانت تمتلكها بدرجة ضعيفة ويحصل على علامة واحدة إذا كانت تمتلكها بدرجة ضعيفة جدا ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

قام الباحث بإعداد اختبار الكتابة الابداعية لقياس المهارات المتضمنة في البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود، حيث تم بناء مفرداته وفق نمط (المقالي) وقد بلغ عدد الأسئلة (٤) سؤالاً .

كما تم حساب صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم نفس التربوي والتربية الخاصة ،

* ملحق (٣) اختبار تحصيلي لقياس مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود

** ملحق (٤) مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي لقياس مهارات تحسين القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

وتطبيقه على العينة الاستطلاعية لحساب معامل ثباته، ثم استخدام معادلة (كيودر – ريتشاردسون٢٠) لحساب معامل ثبات الاختبار (صلاح الدين علام، ٢٠٠٢: ١٦٢)

جدول رقم (٢)توزيع درجات اختبار الكتابة الابداعية

المعيار	عدد المؤشرات الدالة على المعيار	درجة المؤشر	درجة المعيار
التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع بصورة واضحة، مراعاة الترتيب المنطقي والتسلسل في كتابة الأفكار. ،يكتب بخط واضح وجميل.	٣	٣	٣
يستخدم علامات الترقيم المناسبة بشكل صحيح.، يستخدم القواعد النحوية والصرفية في الكتابة استخداما صحيحا، يربط بين الجمل بأدوات الربط المناسبة.	٣	٣	٣
يكتب عنوانا معبرا وجذابا، يكتب مقدمة مناسبة للموضوع.	٢	٢	٢
يراعي الوحدة والتماسك في تناول الموضوع، يكتب خاتمة للموضوع معبرة عن أفكاره.	٢	٢	٢
المجموع			١٠

وبتطبيق المعادلة السابقة حيث بلغ معامل ثبات اختبار القراءة (٠.٨٦)، واختبار الكتابة (٠.٨٦) وهو معامل ثبات مرتفع ويشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق، * كما تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار فكانت في حدود القيمة المقبولة لمعامل السهولة والصعوبة والتي تتراوح ما بين (٠.٣ – ٠.٧) (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨: ٤٠٣) كما تم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار وتحديد زمن الإجابة عليه بواقع (١٢٠) دقيقة فقط**

وللتأكد من فعالية البرنامج المقترح تناول الباحث الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختباري مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية في التطبيق القبلي ونتائجه كما هو موضح في جدول (٣)

جدول (٣)الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختباري مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية في التطبيق القبلي

العدد	المجموعة الضابطة ن = ١٢				المجموعة التجريبية ن= ١٢					
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار القراءة الصامتة	6.22	74.64	31.1	1.77	6.77	81.24	33.85	4.32	0.350	غير دالة
اختبار الكتابة الإبداعية	6.61	79.32	33.05	3.46	7.1	85.2	35. 5	5.20	0.374	غير دالة

* ملحق (٣) اختبار تحصيلي لقياس مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود

** ملحق (٤) مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي لقياس مهارات تحسين القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

ويتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي للاختبار على المجموعة التجريبية قد بلغ (٦.٢٢) بنسبة مئوية (٣١.١ ٠/٠) وفي التطبيق القبلي لنفس الاختبار قد بلغ المتوسط الحسابي (٦.٧٧) بنسبة مئوية (٠/٠٣٣.٨٥) كما بلغت قيمة (z) ، الى (٠.٣٥٠) لصالح التطبيق القبلي ، وقيمة (z) للاختبار القبلي (٠.٣٧٤) ، وهي غير دالة إحصائيًا وبذلك يمكن رفض الفرض الأول والثاني وهو " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التجريبية "، توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الابداعية لصالح التطبيق البعدي .

ويتضح من جدول (٤) الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختباري مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية في التطبيق البعدي

جدول (٤)الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختباري مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية في التطبيق البعدي

العدد	المجموعة الضابطة ن= ١٢				المجموعة التجريبية ن= ١٢					
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار القراءة الصامتة	6.81	81.72	34.05	5.23	16.96	203.52	84.8	3.44	٤.١٧٠	دالة عند مستوى ٠.٠٥
اختبار الكتابة الإبداعية	7.01	85.2	35.05	3.46	17.33	207.96	86.65	4.20	٤.٣٨٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للاختبار القراءة الصامتة على المجموعة التجريبية قد بلغ (٦.٨١) بنسبة مئوية (٨٤.٨٪) وفي التطبيق البعدي لنفس الاختبار قد بلغ المتوسط الحسابي (١٦.٩٦) بنسبة مئوية (٣٥.٠٥ ٪) كما بلغت قيمة (z) ، الى (٤.١٧٠) لصالح التطبيق البعدي ، وهي دالة إحصائيًا ومن ثم قبول الفرضين الأول والثاني ، وان المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الابداعية على المجموعة التجريبية قد بلغ (٧.٠١) بنسبة مئوية (٣٥.٠٥٪) وفي التطبيق البعدي لنفس الاختبار قد بلغ المتوسط الحسابي (١٧.٣٣) بنسبة مئوية (٨٦.٦٥٪) كما بلغت

قيمة (z) ، الى (٤.٣٨٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لصالح التطبيق البعدي ومن ثم قبول الفرضين الأول والثاني (توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التجريبية)،(توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدي) .

جدول (٥)الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية على اختباري مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية في التطبيق البعدي

العدد	التطبيق القبلي ن= ١٢				التطبيق البعدي ن= ١٢					
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	قيمة z	مستوى الدلالة
اختبار القراءة الصامتة	6.77	81.24	33.85	4.32	16.96	203.52	84.8	3.44	4.72	دالة عند مستوى □٠.٠٥
اختبار الكتابة الإبداعية	7.1	85.2	35. 5	5.20	17.33	207.96	86.65	4.20	4.81	دالة عند مستوى □٠.٠٥

ويتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للاختبار القراءة الصامتة على المجموعة التجريبية قد بلغ (٦.٧٧) بنسبة مئوية (٣٣.٨٥٪) وفي التطبيق البعدي لنفس الاختبار قد بلغ المتوسط الحسابي (١٦.٩٦) بنسبة مئوية (٨٤.٨ ٪) كما بلغت قيمة (z) ، الى (٤.٧٢) لصالح التطبيق البعدي ، وهي دالة إحصائيًا ، وان المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الابداعية على المجموعة التجريبية قد بلغ (٧.٠١) بنسبة مئوية (٨٥.٢٪) وفي التطبيق البعدي لنفس الاختبار قد بلغ المتوسط الحسابي (١٧.٣٣) بنسبة مئوية (٨٦.٦٥٪) كما بلغت قيمة (z) ، الى (٤.٨١) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لصالح التطبيق البعدي ومن ثم قبول الفرضين الأول والثاني وهما (توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية) (توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي)

ولقياس فعالية البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لـ (بلاك) Blakes Modified Gain Ratio (إخلاص محمد وآخرون، ٢٠٠٤: ٢٣٦) حيث بلغت قيمتها بالنسبة لاختبار مهارات القراءة الصامتة (١.٢٤) كما بلغت قيمتها بالنسبة لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية (١.٢٧) وبما أن النسبة الحاكمة لهذه المعادلة تعتبر أن البرنامج المقترح يكون ذات فعالية إذا تراوحت قيمتها ما بين (١ -٢) فإن البرنامج الحالي يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحسين مهارات القراءة الصامتة ومهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بكلية التربية بجامعة الملك سعود .

ولقياس أثر البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود استخدم الباحث معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج، أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع في التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وفي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية حيث بلغ معامل الارتباط بين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة (٠.٩٢٣) وفي اختبار مهارات الكتابة الإبداعية (٠.٩٦٥) كما بلغ في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الصامتة (٠.٩٤١) وفي اختبار مهارات الكتابة الإبداعية (٠.٩٤٥) وهذا يدل على وجود علاقة قوية أو حجم تأثير قوي بين المتغيرين لأنه أكبر من (٠.٩) (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١١، ٢٨٠)، وبذلك يمكن قبول الفرض الخامس للبحث وهو (يتصف البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية للطلاب الصم بجامعة الملك سعود .)

- **مناقشة نتائج البحث**:

أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية كما أشارت الى فعالية البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود"، وذلك يرجع للأسباب التالية:

- طرق التدريس والاستراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة القائمة على جوانب القوة والضعف لدى الطلاب الصم والعمل على وتوظيف هذه

الجوانب في علاج نواحي الضعف أو القصور لديهم، وذلك لان النظرية تقدم العديد من استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتناسب مع طبيعة الذكاء والذي يُعد موطن القوة لدى الطالب الأصم و يتميز به عن غيره ؛ فالطلاب الصم متفاوتون من الذكاءات المختلفة وبالتالي فإن الأنشطة المختلفة تراعي أداء وطبيعة كل طالب داخل القاعة الصفية، واعتمد البرنامج المقترح على بعض الأنشطة لتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال الأنشطة المختلفة من خلال (لغة الإشارة وتوظيف المعاني، بعض الألعاب الحركية، اللغوية، وأساليب تعتمد على قوة الملاحظة وإدراك العالم البصري فالأصم يعتمد على الإدراك البصري بشكل كبير والمهارة في تحديد القدرة على التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية، و القدرة على القراءة في وحدات فكرية، والأنشطة التي تعتمد على التفكير والقدرة على التصنيف والتجميع وإدراك العلاقات وتقويم المقروء)

- اعتماد البرنامج على بعض الأنشطة والمهارات الاجتماعية وقدرة الطلاب الأصم على التعلم ضمن العمل في مجموعات تدريبية والاستفادة من بعضهم البعض في الأنماط المختلفة .
- العمل على نقل خبرات الطلاب بعضهم البعض وفق أسس ومبادئ التربية الخاصة ورعاية وتأهيل الصم وضعاف السمع .
- اختيار مهارات القراءة الصامتة المعنية بدقة.
- الانشطة المقترحة، آليات التنفيذ، توفير المستلزمات التدريبية، مراعاة وقت البرنامج.
- تفاعل الطلاب مع المعلم والمترجم لتوافق الاشارات بينهم.
- القدرة على ايصال الفكرة والمفهوم بلغة الاشارة للطلاب الصم
- تعدد الأنشطة الكتابية ومناسبتها
- التدريبات المتعددة و المتنوعة التي تتناسب مع طبيعة الذكاء الذي يتفوق فيه الطالب، مما ساعد في إحداث تغير إيجابي أدى إلى تحسن في مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية،.
- توفير الوسائل اللازمة لكل وحدة تعليمية للبرنامج المتعلقة بمهارات الكتابة الابداعية والتي تناسب مستوى المهارة المطلوبٍ تعليمها للطالب الأصم.
- دقة اختيار محتويات البرنامج كانت ملبيةً لحاجة الطلاب الصم وتوسيع الفرص المتعددة لممارسة الكتابة والتدرب الكافي
- المحتوى التعليمي تم تنظيمه بطريقه متسلسلة منطقية من السهل إلى الصعب.
- الوسائل المشوقة من السبورة الذكية smart board بطاقات و لوحات ملونة و العاب لغوية و منطقية و متاهات و العب حركية و أنشطة جماعية كان لها اثر للبرنامج ككل.

- الدمج بين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الابداعية على نحو متوازن يتيح للطالب في الموقف التعليمي الواحد أن يتعامل مع مهارة القراءة والكتابة بشكل صحيح ومتميز
- الأسلوب المتبع في التعامل مع الطلاب الصم أثناء البرامج والاعتماد على مراكز القوة لديهم .
- طبيعة الطرق غير التقليدية في توصيل المعلومة للطلاب الصم.
- التعزيز المستمر للطلاب أثناء البرنامج والتركيز على التفاعل.

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي اتفقت نتائجها مع هذه النتائج عبد العزيز (٢٠١٥)، دراسة سمية (٢٠١٥)، عبدالسميع(٢٠١١)، سالم الجعافرة (٢٠٠٧)، طلبة (٢٠٠٤)، دنغ Dein (٢٠٠٤)، ساندرا Sandra (٢٠٠٣).

كما اتفقت أيضا نتائج البحث مع الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم، كدراسة الريس (٢٠١٤)، دراسة حسن (٢٠١١)، دراسة سلامة (٢٠١٠)، النجار (٢٠٠٦) في اهمية الاهتمام مهارات القراءة والكتابة مع الصم حتى المراحل النهائية للتعليم لهم

- **توصيات البحث**:
- فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.
- فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود.

- **المراجع العربية**:

- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، الأردن، دار الفكر.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٨). التقويم التربوي والقياس النفسي، ط ٣، القاهرة، دار النهضة العربية .
- جبريل، منى مصطفى السعيد السعيد(٢٠١٥). فعالية برنامج إثرائي في اللغة العربية قائم على التعليم المدمج ومعايير جودة التعليم والاعتماد في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية / (دكتوراه) - جامعة المنصورة. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.
- الجعافرة، سالم سليمان(٢٠٠٧). العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١): الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج *SPSS 18* ، القاهرة، دار الفكر العربي .
- حنفي، على عبد رب النبي (٢٠٠٥). الأسرة والبرنامج التربوي الفردي للمعوق سمعياً (الواقع والتحديات) المؤتمر العلمي الأول لجمعية التأهيل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة، مديرية الشئون الاجتماعية، محافظة الشرقية، اغسطس ١٥ -٢٤.

- الخطيب ، جمال و الحديدي، منى (١٩٩٨) . التدخل المبكر . الأردن : دار الفكر .
- سلامة، عبد البديع محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج متعدد المواقف التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعوقين سمعيا دكتوراه جامعة المنصورة. كلية التربية بدمياط. قسم المناهج وطرق التدريس.
- شحات، داليا يوسف محمد(٢٠١٤) مهارات القراءة والكتابة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة -مصر ع ١٥٢ص ١٧٥
- شرف الدين، نهلة السيد سعيد.(٢٠١٥) أثر استخدام استراتيجيتي التلميحات والتلخيص في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي جامعة عين شمس - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس
- طارق الريس & عثمان المنيعي (٢٠١٤). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات
- المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل المجلد ١) (العدد ٢إبريل٢٠١٤
- طلبة، أماني حامد مرغني(٢٠٠٧). فعالية برنامج قائم على الاتصال الكلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعيا في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لهم جامعة أسيوط. كلية التربية. قسما لمناهج وطرق التدريس
- عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٢). بحوث ودراسات في اللغة العربية، قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في مرحلة رياض الأطفال والمرحلتين الابتدائية والإعدادية، ط١، ج١ المنصورة ، المكتبة المصرية
- عجيز ، مريم محمد(٢٠١٤) فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على برنامج تعليم التفكير (المواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين مج ١٥ ، ع ، مارس
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساليبه، تطبيقاته، توجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي .
- عوف، جيهان محمد مصطفى حسن.(٢٠١١). فاعلية برنامج متعدد الأنشطة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعيا دكتوراه جامعة المنصورة. / كلية التربية بدمياط. -قسم المناهج وطرق التدريس.
- فارس، ابتسام محمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس جامعة القاهرة . رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية.
- محارمه، سهام محمود عيسي (٢٠١٢) فاعلية برنامج تعليميي قائم على المنحي التواصلي في تحسين مهارات الكتابة الوظيفية والابداعية والذكاء اللغوي لدى الطلبة ، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، رسالة دكتوراه
- محمد، إخلاص ، باهي ،مصطفى ، النشار، عادل (٢٠٠٤): التحليل الإحصائي في العلوم التربوية (نظريات، تطبيقات، تدريبات) القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

- محمد، رشا محمود حسين (٢٠١٤) فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات القرائية وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدي المراهقين ضعاف السمع / (ماجستير) - جامعة الزقازيق. كلية التربية. قسم الصحة النفسية.

- محمد، سعيد عبدالحميد عبدالسميع.(٢٠١١):فاعلية برنامج متعدد الوسائط لتدريس مادة العلوم قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل وبعض مهارات التفكير وتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية ،جامعة الزقازيق. رسالة دكتوراه كلية التربية. -قسم المناهج وطرق التدريس.

- محمد، سميه إبراهيم عبد العزيز(٢٠١٥). استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاه نحو تعلم العلوم لدى الطلاب الصم بالصف الأول الثانوي المهني، رسالة ماجستير، جامعة المنيا. / كلية التربية. -قسم المناهج وطرق التدريس.

- النجار ،خالد محمد محمود النجار (٢٠٠٥) : فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية المهنية . رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

- الوقفي ، راضي (١٩٩٨). مقدمة في علم النفس العصبي . الأردن : منشورات كلية الأميرة ثروت .

- الوقفي ، راضي (٢٠٠١) .تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية و الرياضيات ، الأردن : منشورات كلية الأميرة ثروت .

- الوقفي ، راضي (٢٠٠٣). مقدمة صعوبات التعلم : النظرية و التطبيق ، الأردن : منشورات كلية الأميرة ثروت .

- يحي، سعيد حامد محمد &الشربين، احلام الباز حسن (٢٠٠٤). فعالية برنامج على الذكاءات المتعددة ف تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم ، المؤتمر العلمي الثامن ، الابعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي

- يونس، فتحي (٢٠٠٥). خواطر حول تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، للمؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (١٣ -١٤) يوليو، المجلد الأول.

• المراجع الأجنبية:

- Armstrong , T (1999). Multiple intelligences in the classroom (on-line) . Available : file:// www.yahoo.com

- Armstrong , T (2003). Multiple Intelligences in the classroom . Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development

- klein , D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources & curricular representations . journal of curriculum studies , 35,(1), 45-81. (on line). Available :http//www.tandf.co.uk/journals .

- Nolen , J (2003). Multiple Intelligences in the classroom , journal of education , 124 , (1) , P110 . (online). Available:,http//search.epnet.com/log aspx?direct=trur&db&an=11047099 .

- Pamela, U(2003).Improving student academic reading achievement through the use of multiple Intelligences teaching strategies , research project, (on line). Available : ERIC Documents Reproduction service No ED47991
- Bernadette ,D & Rose ,M .(1997). Multiple intelligences approach to expanding & celebrating teacher portfolios & student portfolios .New York : Rockville Centers
- Cornwell , B (2001).Will awareness of their own intelligence profiles help my student become more independent learners (on line). file://www.eric.edu .gov.com. Available :
- Deing, S.(2004). Multiple intelligences and learning styles: Two Complementary Dimensions. Teacher College Record, 106,1,pp: 16-23
- Gardener H (1983,1993). Frames of Mind .USA : Fontana Press
- Gardener, H (1993). Multiple Intelligences ,the theory in practice .USA : library of congress Press
- Gardner , H , Walter , M (1994). The Development and Education at Intelligences , (on line). Available : http//search.epnet.com /login .aspx.
- Hodson, D. (998). Teaching and Learning Science: Towards A personalized Approach. Philadelphia, PA: open University press
- Moon, T ,Callahan,C &Tomlinson,C (1999). Project START: using a multiple intelligences model in identifying and promoting talent in high-risk students (on line) Available : file://www.eric.edu.gov.
- Moore's,(1997) Dondd E:ducation the deaf psychdogy, principles and pactices. Boston Toranto, Geneva, illinais, palo Alto Princeton, New Jersey houghton Mifflin compony, (4th ed) p.260.1997
- Morris, C (2005).Teaching special education reading and writing by Gardner way , (on line) Available : http://www.igs.net/cmorris.
- Patterson ,C.(2001) .Understanding the multiple intelligences Approach to Learning , USA : University of Calgary Research. (on line). Available :connie.patterson@yahoo.com
- Snyder, R. (2000).The Relationship Between Learning Styles, Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School Deaf Students. High school journal, 83, 2, pp: 11-21.

❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد :

د/ إيهاب أحمد محمد مختار

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية جامعة المنصورة

فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ إيهاب أحمد محمد مختار

• **المستخلص** :

استهدف البحث تعرف أثر استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد عدة مواد وأدوات بحثية، وقد توصل البحث إلى: فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية من خلال مهارة اتخاذ القرار، والمهارات البيئية الأدائية، ومهارات الاتصال والتواصل ، وفعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية عادات العقل الآتية (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة). ووجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) على الأقل بين **المهارات الحياتية** (مهارة اتخاذ القرار، والمهارات البيئية الأدائية، ومهارات الاتصال والتواصل) ، **وعادات العقل** (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة) تعزى إلى استخدام استراتيجية Seven E's البنائية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية *Seven E's* البنائية - المهارات الحياتية - عادات العقل

The Effect of the Constructional Seven E's Strategy in Developing the Life Skills and Habits of Mind for the Fifth Graders

Dr. Ehab Ahmed Mohamed Mokhtar

Abstract

The research aimed to know the effect of the Constructional Seven E's strategy in developing the life skills and habits of mind for the fifth graders. To investigate this aim, the researcher use semi experimental approach and prepare some materials and tools, The research reached to:The effectiveness of the Constructional Seven E's strategy in developing the life skills (Decision-making skill ,The environmental performance skills , Communication skills). The effectiveness of the Constructional Seven E's strategy in developing the habits of mind (Thinking about Thinking, Thinking Flexibly, Thinking Interdependently, Questioning and posing Problems, Applying Past Knowledge to New Situation).There was a correlation at (0.05) at least between the life skills (Decision-making skill , The environmental performance skills , Communication skills) and the habits of mind (Thinking about Thinking, Thinking Flexibly, Thinking Interdependently, Questioning and posing Problems, Applying Past Knowledge to New Situation) due to use the Constructional Seven E's strategy.

Key Words: Constructional Seven E's strategy - life skills - habits of mind

• **مقدمة**:

تُعد النظرية البنائية من النظريات المعرفية الحديثة، فهي نظرية في التعلم المعرفي، ظهرت منذ أكثر من عشرين عامًا، وهي ترى أن المتعلم نشط بطبعه، وقادر على تكوين بيئة معرفية بنفسه من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معلومات سابقة. وهي تقوم على عدة مبادئ منها: أن التعلم عملية بنائية نشطة غرضية التوجه، وتتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال التفاوض الاجتماعي، وأن المعرفة القبلية Prior Knowledge للمتعلم شرط أساسي لحدوث التعلم ذي المعني Meaningful Learning، وأن الهدف من عملية التعلم هو إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد **(حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ٩٦)**.

وبناء على ذلك، فقد تغيرت أدوار المتعلم من حيث كونه سلبيًا متلقيًا للمعلومات - فقط - من المعلم، فأصبحت أدواره في أثناء التعلم البنائي هي: أن المتعلم نشط Active Learner، المتعلم اجتماعي Social Learner، المتعلم مبدع Creative Learner **(Perkins, 2003, 6)**.

وتختلف النظرية البنائية مع النظرية السلوكية Behaviorism، إذ إن السلوكية تجعل دور المتعلم مقصورًا علي الاستجابة للمؤثرات، وتعتبر التعلم تغيرًا في سلوك المتعلم، وتهتم بسلوكه الظاهري، وبالتالي يكون دور المعلم فيها هو تهيئة بيئة التعلم؛ لتشجيع الطلاب علي تعلم السلوك المرغوب فيه. في حين النظرية البنائية تهتم بكيفية تعلم الفرد وبناء فهمه ومعارفه ذاتيًا من خلال التفاعل مع ما يعرفه ومع ما يعتقده تحت تأثير دوافعه، وباستخدام آليات التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة والتكيف مع الضغوط المعرفية، وأن دور المعلم فيها هو التوجيه والإرشاد وترتيب الموقف التعليمي طبقًا لاستعدادات وإمكانيات المتعلم ذاته **(عبد الله محمد، ٢٠٠٥، ١٠٨)**.

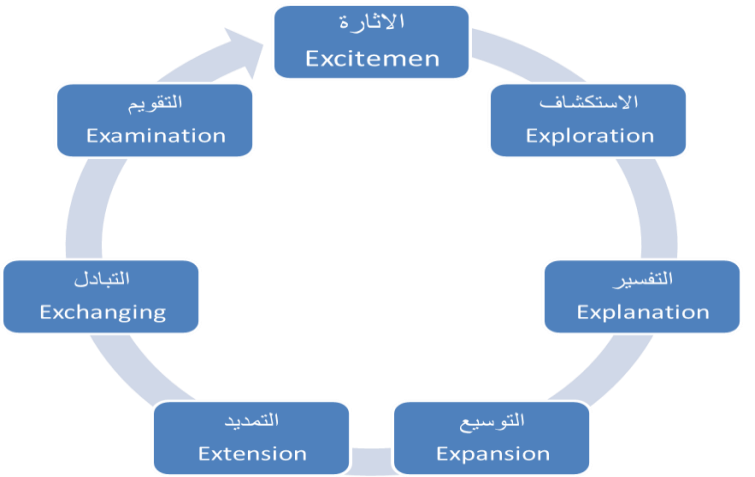
وبذلك ركزت النظرية البنائية اهتمامها علي العمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، وجعلت دور المعلم هو تهيئة بيئة التعلم علي نحو يجعل الطالب يبني معرفته بنفسه. والنظرية البنائية كأية نظرية تنطلق منها عدة استراتيجيات ونماذج قائمة على مبادئها، ومنها: استراتيجية دورة التعلم Learning Cycle **(زيد الهويدي، ٢٠٠٥، ١٩٧)**.

وبدأت استراتيجية دور التعلم بثلاثة مراحل، هي: الاستكشاف - تقديم المفهوم - تطبيق المفهوم. وبتطوير المناهج واستراتيجيات تدريسها، تطورت مراحل دورة التعلم لتصبح أربع مراحل، وسميت (4 E'S) لأن مراحلها الأربع تبدأ بالحرف الإنجليزي (E)، وهي كما يوضحها **عايش زيتون (٢٠٠٧، ٢٢٦)**:

- مرحلة الاستكشاف Exploration

- مرحلة التفسير Explanation
- مرحلة التوسع Expansion phase
- مرحلة التقويم Evaluation phase

بعدها تم تطوير دائرة التعلم من قبل (Roger Bybee) لتصبح خمس مراحل، وتمت الإشارة إلىها بـــ (5E's)؛ هذه المراحل، هي: مرحلة الانشغال ، والاستكشاف، والتفسىر، والتوسع (التفكير التفصيلي) والتقوىم ثم وسع التربويون دورة التعلم الخماسية لتصبح سبع خطوات إجرائىة، وكل خطوة تبدأ بالحرف (E) وهي: "الانشغال (الإثارة)، الاستكشاف، التفسير، التوسيع، التمديد، التبادل والتقويم (الاختبار)"، وىوضحها شكل (١) (**Genen, S. & Kocakaya, S., 2010, 100**):



شكل (١) مراحل دورة التعلم (7E's)

وتُعد دورة التعلم 7 E's استراتيجية تعلم وتعليم يقوم فيها المتعلمون أنفسهم بعملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم، وتمتاز عن غيرها من خلال أنها تراعي القدرات العقلية للمتعلمين، فلا يقدم للمتعلم من مفاهيم إلا ما يستطيع أن يتعلمها، ويسير التعلم فيها من الجزء إلى الكل، وتدفع المتعلم للتفكير من خلال استخدام مفهوم فقدان الاتزان الذي يعتبر بمثابة الدافع الرئيس نحو البحث عن مزيد من المعرفة العلمية، واستثارة مهارات التفكير لدى المتعلمين (**نورة الغتم، ٢٠٠٥، ٧١**).

وتساهم دورة التعلم 7 E's في زيادة التحصيل وتنمية التفكير التأملي عند الطلاب واهتمامها وتركيزها على المفاهيم والتعميمات، وتعطي الطلاب فرصة لممارسة العمليات العقلية بدرجة أفضل من الطرق القائمة على الحفظ والتذكر (**ندى الخضري، ٢٠٠٩، ٥١**)، وتساعد كذلك المعلم على توصيل

المفاهيم التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها، كما تسهم في اكتسابهم المفاهيم المجردة التي يصعب تعلمها من خلال طرق التدريس التقليدية، وذلك عند توفر التخطيط الجيد والتنفيذ الفعّال وتوفر البيئة المناسبة (**مجبل الجوعاني، ٢٠١١، ١٧٧**).

ويُعد السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية والحياتية المتعلقة به أحد أهم المظاهر التي ترتبط مباشرة بحياة الإنسان في كافة مراحل حياته، بدءً من الطفولة، التي تزداد فيها أهمية التركيز على هذه المهارات، لما لها من صلة بحياة الطفل وسلوكه، ولما لها من تأثير على مراحل حياته المستقبلية.

"وتكتسب المهارات الحياتية أهمية خاصة كونها تساعد في تشكيل وصقل شخصية الفرد، وإعداده لموجهة قضايا العصر ومشكلات الحياة اليومية ليكون إنسانًا مبدعًا ومنتجًا وفاعلاً قادرًا على التنمية والتطوير وإحداث التغيير، فالمهارات الحياتية يمكن وصفها بأنها مهارات تسهم في فهم وإدراك المتعلمين لأنفسهم ولقدراتهم من خلال الأداءات العلمية والعقلية التي يمارسونها لمواجهة متطلبات ومشكلات الحياة للوصول إلى الأهداف المنشودة" (**فتحية اللولو، ٢٠٠٥، ٦٦٥**).

وأمام هذا يتعاظم دور المدرسة، فلم يعد دورها مجرد إكساب الطلاب المعلومات والحقائق، فقد بات دورها أكثر أهمية في تنمية العقلية التي تواجه المشكلات بطريقة إيجابية، وتتحمل المسئوليات، وتتعايش مع التغيرات الحادثة، ومع متطلبات الحياة، وهذا يعني أن تبدأ المدرسة مع الطالب منذ مراحله الأولى في تنمية قدراته في الحصول على المهارات الحياتية الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة، حتى يُمكنه الانطلاق في حياته باعتبار أن التعليم أداة لإكساب الخبرات والمهارات الحياتية (**حسام مازن، ٢٠٠٢، ٤٥**).

وتعد مادة العلوم من أكثر المواد الدراسية التي يمكن الإفادة منها في تنمية المهارات الحياتية، لأن محور اهتمامها بناء الإنسان المزود بالمعرفة والمهارات المرتبطة بحياته وبيئته والضرورية لتعميق خبراته ليكون فاعلاً ومشاركاً في بناء مجتمعه وتطويره.

وعلى الرغم من ذلك أظهرت بعض الدراسات حاجة كتاب العلوم إلى المهارات الحياتية بعد أن أشارت نتائج هذه الدراسات إلى انخفاض مستوى تناولها، ومن هذه الدراسات: دراسة **محمد خليل وخالد الباز (١٩٩٩)**، ولأن الكتاب المدرسي يميل إلى اللفظية بوصفه للمهارات وانخفاض تكوينه وتنميته لمهارات حياته يحتاجها التلاميذ في حياتهم، وانخفاض مساعدة التلاميذ على الاستكشاف وبناء معرفتهم بأنفسهم، وتنمية مهاراتهم الحياتية، بعد أن أشارت إلى ذلك دراسة كل من **محمد عبد الموجود وفيليب أسكاروس (٢٠٠٥)**؛ مما أدى

إلى انخفاض مستوى امتلاك الطلاب للمهارات الحياتية، ولذلك جاءت توصيات العديد من الدراسات بضرورة تضمين كتاب العلوم بالمهارات الحياتية، ومن هذه الدراسات: دراسة **فتحية اللولو (٢٠٠٥)**، ودراسة **فايز أبو حجر (٢٠٠٦)**، ودراسة **هدى سعد الدين (٢٠٠٧)**، ودراسة **أحمد قشطة (٢٠٠٨)**، ودراسة **فؤاد عياد وهدى سعد الدين (٢٠١٠)**، ودراسة **عطا درويش وفايز أبو حجر (٢٠١١)**، ولذلك فلابد من التحول نحو الاستراتيجيات البنائية في التعلم وتوفير البيئات التعليمية التي تتيح للطلاب بناء المعارف بأنفسهم بطريقة تفاوضية.

كما أننا بحاجة إلى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين، لأنها ذات فاعلية في إعدادهم للتعامل مع الحياة بمختلفة أشكالها، وتكسبهم كذلك القدرة على معالجة كافة أنواع المواقف، إضافة إلى أنها تساعد على خلق عقول متفتحة ومنتجة ومتفاعلة، فعادات العقل تعد نمطًا فكريًا ينبغي أن يتسلح به جميع المتعلمين؛ ليكونوا قادرين على النجاح في حياتهم الخاصة والعامة **(إيمان العزب، ٢٠١٢، ٦٢)**.

وما يؤكد ذلك ما أشارت إليه العديد من الأدبيات والدراسات التربوية إلى أن عادات العقل لها أدوار فعّالة في العملية التربوية والتعليمية، يمكن تلخيصها في النقاط الآتية **(يوسف قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ١٤٤ ؛ أيمن سعيد، ٢٠٠٦، ٤٢٠ ؛ فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٧، ٤٢ ؛ محمد نوفل، ٢٠٠٨، ١١٠ ؛ محمد نوفل ومحمد سعيفان، ٢٠١١، ٣١٤ – ٣١٦ ؛ ضحى العتيبي، ٢٠١٣، ٢١٢ ؛ إيمان أحمد، ٢٠١٣، ٢٠١ ؛ ماهر زنقور، ٢٠١٣، ٦١)**:

- تتيح الفرصة للمتعلم لرؤية مسار تفكيره، واكتشاف كيف يعمل عقله في أثناء حل المشكلات.
- تشجع المتعلمين على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية؛ حتى يصبح التفكير عادة لدى المتعلم، لا يتعب من ممارسته.
- تضفي جوًا من المتعة على التعلم، فكل متعلم له أن يفكر بطريقته الخاصة مهما كانت غريبة أو غير مألوفة لدى الآخرين.
- تكسب المتعلم القدرة على مزج مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التنظيم للوصول إلى أفضل أداء.
- تدريب المتعلم على تحمل المسؤولية، حيث يطرح المعلم عددًا من المهام، ويتيح الفرصة للمتعلمين؛ لأداء المهام التي تعودوا على أدائها عقليًا.
- تدريب المتعلم على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة التي يقوم بها، ووفق معايير يضعها بنفسه لتقييم أدائه في ضوئها.
- توفر فهمًا أفضل للبيئة المحيطة من خلال تنمية بعض المهارات العقلية التي قد يحتاجها المتعلم في المستقبل.

- تتيح فرصة التعامل مع المعلومات من مصادرها المختلفة بصورة جيدة، سعيًا وراء تحقيق مستوى أفضل من الإدراك والفهم والتمييز لتلك المعلومات والإفادة منها.
- تولد الرغبة لدى المتعلم في الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرارات، والحساسية في التعامل مع الآخرين، والعناية بهم ومساعدتهم بأساليب مبدعة.

وفي إطار البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تنمية عادات العقل في تدريس العلوم، توصلت دراسة إيف (Iff, 2001) إلى فاعلية استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية عادات العقل والاتجاهات الايجابية نحو العلوم. كما أوضحت دراسة **أيمن سعيد (٢٠٠٦)** فعالية استراتيجية "حلل – اسأل – استقصى" (A-A-I) في تنمية عادات العقل. كما استهدفت دراسة **ماستوكا** (Mastouka, 2007) التعرف على عادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة ودورها في استخدام عمليات ومهارات التفكير العليا، وتنمية القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرار في حياتهم الأكاديمية والشخصية.

وتوصلت دراسة **فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٧)** إلى فاعلية خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل. كما أشارت دراسة **ليلى حسام الدين (٢٠٠٨)** إلى فاعلية استراتيجية "البداية – الاستجابة – التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل، وأوضحت دراسة **ابتهال عمران (٢٠٠٨)** فاعلية خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل. كما توصلت دراسة **رانية صبري (٢٠١٠)** إلى فعالية استراتيجية تدريس قائمة على تفعيل عادات العقل في اكتساب المعرفة والممارسات الغذائية.

وتوصلت دراسة **مندور فتح الله (٢٠١١)** إلى فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزنوا في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وهدفت دراسة **منير صادق (٢٠١١)** إلى تعرف أثر التفاعل بين التعلم المبني على الاستقصاء ومستوى الذكاء في التحصيل وبعض عادات العقل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي. كما توصلت دراسة **أحمد مصطفى (٢٠١٢)** إلى فاعلية وحدة مطورة باستخدام نموذج التصميم العكسي في تنمية الفهم في العلوم وعادات العقل. كما توصلت دراسة **سماح الجفري (٢٠١٢)** إلى فعالية استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس بعض موضوعات العلوم على تنمية التحصيل المعرفي وبعض العادات العقلية.

كما توصلت دراسة **إيمان العزب (٢٠١٢)** إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في العلوم في تنمية بعض عادات العقل. وتوصلت دراسة **شروق**

العيطان (٢٠١٢) إلى فاعلية نموذج أبعاد التعلم في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي لعادات العقل ومهارات عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم. كما توصلت دراسة **إبراهيم البعلي (٢٠١٣)** إلى فاعلية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية.

وتوصلت دراسة **عاصم عمر (٢٠١٣)** إلى تنمية المفاهيم العلمية وعادت العقل باستخدام برنامج مقترح قائم على شبكات التواصل الاجتماعي. وتوصلت دراسة **هالة حسين (٢٠١٣)** إلى فاعلية المعمل الافتراضي في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض عادات العقل. كما توصلت دراسة **ضحى العتيبي (٢٠١٣)** إلى فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي.

- **مشكلة البحث**:

من خلال العرض السابق للأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي، يتضح وجود ثمة مشكلة تتمثل في انخفاض مستوى تناول الكتب الدراسية للمهارات الحياتية، وأيضًا انخفاض مستوى امتلاك التلاميذ لها؛ فضلاً عن الحاجة إلى تنمية عادات العقل لدى التلاميذ، لأنها ذات فاعلية في إعدادهم للتعامل مع الحياة بمختلفة أشكالها، وتكسبهم كذلك القدرة على معالجة كافة أنواع المواقف، إضافة إلى أنها تساعد على خلق عقول متفتحة ومنتجة ومتفاعلة؛ مما دفع الباحث لاختيار استراتيجية Seven E's البنائية لما قد يراه مناسبًا في تنميتها للمهارات الحياتية وعادات العقل لدى التلاميذ.

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة البحث تحددت في السؤال الرئيس الآتي:
ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

وتفرع عن هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ما عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات البيئية الأدائية - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

- ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارات الاتصال والتواصل - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية عادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ما العلاقة الارتباطية بين عادات العقل والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث إلى:

- تحديد المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تحديد عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تحديد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تحديد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات البيئية الأدائية - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تحديد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارات الاتصال والتواصل - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تحديد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية عادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين نمو المهارات الحياتية ونمو عادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

- **أهمية البحث**:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن له أن يُسهم فيما يلي:

- تزويد معلمي العلوم بقائمتين، إحداهما للمهارات الحياتية، والأخرى لعادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ للاستفادة منها وللاستعانة بها في العملية التعليمية – التعلمية.
- تزويد معلمي العلوم والباحثين بدليل معلم العلوم وكراسة أوراق عمل التلميذ المتضمنين لكيفية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل؛ للاستفادة منهما في تطبيق دروسهم.
- إفادة مخططي ومصممي المناهج الدراسية في كيفية توظيف استراتيجية Seven E's البنائية وتضمينها للمواقف الحياتية التي تنمي المهارات الحياتية وعادات العقل.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على:

- **المهارات الحياتية الآتية:** مهارة اتخاذ القرار، والمهارات البيئية الأدائية، ومهارات الاتصال والتواصل.
- **عادات العقل الآتية:** التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة.
- "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.
- مدرسة الإمام محمد متولي الشعراوي (كمجموعة تجريبية)، ومدرسة خالد الطوخي (كمجموعة ضابطة) التابعتين لإدارة غرب المنصورة التعليمية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية.
- التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م.

- **مواد البحث وأدواته**:

قام **الباحث** بإعداد المواد والأدوات البحثية الآتية:

- قائمة المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- قائمة عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- دليل المعلم لتدريس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني بعد إعادة صياغتها وفق استراتيجية Seven E's البنائية، وبما يحقق تنمية للمهارات الحياتية وعادات العقل.
- كراسة نشاط التلميذ "للوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.
- بطارية المهارات الحياتية، التي تتمثل في:
  - ✓ مقياس اتخاذ القرار.
  - ✓ بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية.
  - ✓ اختبار مهارات الاتصال والتواصل.
  - ✓ مقياس عادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- **أدبيات البحث**:

- **المحور الأول**: **استراتيجية** Seven E's **البنائية**:

تُعرّف استراتيجية Seven E's البنائية بأنها خطوات تعليمية – تعلمية تتضمن سبع مراحل متسلسلة ومنظمة، ويوظفها المعلم مع التلاميذ داخل الغرفة الصفية، أو في معمل المدرسة، أو في الميدان، بهدف بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم وتوسيعها من جهة، وتنمية المفاهيم والمهارات العلمية من جهة أخرى، والمراحل السبع مبتدئة بحرف "E" (Seven E's)، وتتمثل المراحل السبع في (**عايش زيتون، ٢٠١٠، ٢٥٥**): مرحلة الإثارة Excitement phase – مرحلة

- الاستكشاف Exploration phase – مرحلة التفسير Explanation phase
- مرحلة التوسع Expansion phase – مرحلة التمديد Extension phase
- مرحلة التبادل Exchange phase – مرحلة التقويم Examination phase.

وجدول (١) يوضح الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية 7E's (كمال زيتون، ٢٠٠٢، ٢٠٥ ؛ خطايبة، ٢٠٠٥، ٣٥١ ؛ عايش زيتون، ٢٠٠٨، ١٢٣ ؛ إحسان الأغا وفتحية اللولو، ٢٠٠٩، ٣٥١ ؛ عبد الله سعيدي وسليمان البلوشي، ٢٠٠٩، ٢٤٩):

جدول (١) الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية (7E's):

المرحلة	الهدف	دور المعلم	دور المتعلم
الإثارة/ التنشيط Excitement	إثارة فضول المتعلمين وتوجيه اهتمامهم نحو موضوع معين.	– خلق الإثارة – طرح أسئلة مثيرة أو مشكلة تؤدي إلى اختلال التوازن المعرفي لدي المتعلمين.	أن يسأل المتعلم نفسه: – ماذا أعرف عن هذا؟
مرحلة الاستكشاف Exploration	إرضاء الفضول عند المتعلمين عن طريق توفير الخبرات لهم والتعاون معاً، لاستيعاب معنى المفهوم.	– يعطي المتعلمين فرصاً للعمل سوياً مع إشراف منه. – ملاحظة واستماع المتعلمين والتحقق من مشاركتهم في الاستكشاف.	– استخدام البحث والاستقصاء؛ لإرضاء فضولهم نحو المفهوم أو الموضوع. – صياغة الفروض وتنبؤات جديدة. – اختبار التنبؤات والفرضيات واختيار البدائل ومناقشتها مع الأقران. – تسجيل الملاحظات والأفكار وتعليق الأحكام.
٣- مرحلة التفسير (التوضيح) Explanation	توضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه، وتعريف المصطلحات.	– يشجع المتعلمين على توضيح ما أدركوه من مفاهيم وفق أسلوبهم الخاص. – يشجع المتعلمين على تقديم التفسيرات المناسبة للمفاهيم استناداً إلى خبراتهم السابقة. – تزويد المتعلمين بالتعريفات والتفسيرات والعبارات التوضيحية.	– الاستماع لبعضهم البعض ومحاولة فهم التفسيرات التي يقدمها المعلم. – يعطي التفسيرات والتعريفات باستخدام الخبرات السابقة كأساس لهذه المناقشة.
٤- مرحلة التوسيع (التفكير التفصيلي) Expansion	– التنظيم العقلي للخبرات التي حصلوا عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة. – اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم.	– إثراء الأمثلة الأخرى لإثارة مهارة الاستقصاء لدي المتعلمين. – يعطى المتعلمين وقت كاف لكى يطبقوا ما تعلموه في مواقف جديدة. – يطلب من المتعلمين توضيح ما توصلوا إليه ويسأل لماذا هذا التفكير؟	– يطبقوا المفاهيم والمهارات الجديدة في مواقف جديدة. – تسجيل الملاحظات والتفسيرات.
٥- مرحلة التمديد Extension	توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وفيها يتم تمديد المفهوم إلى موضوعات جديدة في مواد دراسية أخرى.	– إثارة أسئلة تساعد الطلبة على رؤية العلاقات بين المفهوم والمفاهيم الأخرى. – ربط المعلومات عن المفهوم بالمفاهيم الأخرى.	– صياغة الفهم الموسع أو التفصيلي. – عمل الربط بين المفهوم ومواقف الحياة اليومية.
٦- مرحلة التبادل (التغيير) Exchanging:	تبادل الأفكار أو الخبرات أو تغييرها.	–تشجيع المشاركة الشيقة والتعاون من خلال الأنشطة وتبادل الخبرات والأفكار.	– تعاون الطلبة بالمشاركة الشيقة والأنشطة لتوضيح العلاقات وتبادل الأفكار.
٧-مرحلة التقويم (الفحص) Examination:	تقويم اكتساب الطلاب للمفاهيم.	– ملاحظة التلاميذ في تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة. – تقييم معرفة ومهارات الطلبة. – السماح للمتعلمين لتقييم معرفتهم ومهاراتهم العلمية والجماعية. – يسأل أسئلة مفتوحة النهاية.	– تقييم تقدمهم ومعرفتهم العلمية. – الإجابة عن الأسئلة المفتوحة النهاية باستخدام الملاحظات والأدلة والتفسيرات السابقة المقبولة.

- **المحور الثاني: المهارات الحياتية:**

إن المهارات الحياتية هي المهارات المعرفية والاجتماعية والشخصية والنفسية المرتبطة بتعامل التلاميذ مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية، وتختلف باختلاف الثقافات والبيئات والظروف والموضوعات، ومن هذه المهارات: اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والاتصال والتواصل والتفاوض، والتفكير الإبداعي الناقد، والوعي الذاتي والتعاطف، ومقاومة الضغوط، والتخطيط للمستقبل، وتأكيد الذات واحترامها، والاستماع النشط والتسامح والثقة، والمهارات العملية

والصحية، والعلاقات الشخصية (**عبد المجيد منصور وزكريا الشربيني، ٢٠٠٥، ٢٤٢ ؛ رأفت الجديبي، ٢٠١٠، ٦٥**).

وتستهدف المهارات الحياتية أن يكون التلاميذ قادرين على (**Pan American Health Organization, 2001, 19**): معرفة عناصر البيئة المنزلية والمدرسية - الاعتناء بنظافة الجسم والمظهر الشخصي واختيار الملابس - تقدير قيمة النظافة، والعمل المهني - ممارسة إجراءات الأمن والسلامة في التعامل مع المركبات والطريق - التعامل مع الأقران بشكل إيجابي - الالتزام بضوابط المشاركة: شارك ، استمع ، احترم - تقدير أهمية ترشيد الاستهلاك والمحافظة على الموارد - تطوير مهارات تنظيم الوقت بطريقة مفيدة - اكتساب مهارات أساسية في التغذية الصحية - غرس قيم التعاون والتسامح والصدق والكرم والضيافة - تطوير مهارات حُسن التصرف في المواقف الطارئة - تنمية مهارات الاستماع والإلقاء، وطرح التساؤلات، وكتابة التقارير - اكتساب مهارات تنظيف وترتيب غرفة النوم - اكتساب مهارات أساسية يدوية (إعداد وتصنيع الأغذية، والسباكة، وتصنيع الورق، وصيانة الأدوات الكهربائية) - التمييز في صلاحية الأغذية لاستخدام الإنسان - تنمية مهارة اتخاذ القرار ومهارة حل المشكلات.

- **المحور الثالث**: **عادات العقل**: Habits of Mind:

أورد **كوستا وكاليك** (**Costa & Kallick, 2000, 7**) عددًا من التعريفات لمفهوم عادات العقل، منها:

- عمليةٍ تطويرية متتابعة تؤدي إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، وتتضمن ميولاً واتجاهات وقيمًا، مما يجعل المتعلم انتقائيًا في تصرفاته العقلية، كما تساعده على إيجاد تفضيلات مختلفة.
- مجموعة من الاختيارات حول نمط من العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف ما، والمحافظة عليها، كما أنها تركز على وصف سلوك المتعلم التفكيري عندما لا يعرف الجواب الصحيح.
- نزعة المتعلم إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، وعندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في بنيته المعرفية.
- نمط من الأداءات الذكية للمتعلم تقوده إلى أفعال إنتاجية، وهي تتكون من عمليات معرفية ومهارات تفكير.

كما أوضح **محمد نوفل** (٢٠٠٨، ٩٠) أن عادات العقل تتسم بعدد من الخصائص التي توجد لدى الأفراد الذين يمتلكون تلك العادات، منها:

- **القيمة Value**: وتعني اختيار نمط لسلوك عقلي ذكي من بين الأنماط المختلفة، وتطبيقه أو العمل به للاعتقاد بأن الأنماط الأخرى أقل منه إنتاجية.

- **الميل Inclination**: وتعني إدراك الفرص والمواقف الملائمة للتفكير، واختيار الأوقات المناسبة للتطبيق.
- **القدرة Capability**: وتعني امتلاك المهارات الأساسية، والقدرات التي يمكن عن طريقها تطبيق أنماط السلوك الفكري المتعدد.
- **الالتزام أو التعهد Commitment**: وتعني مواصلة السعي للتأمل في أداء نمط السلوكيات العقلية، وتحسين مستوى هذا الأداء باستمرار.
- **السياسة Policy**: وتتمثل في دمج الأنماط العقلانية في جميع الأعمال، والقرارات، والممارسات ورفع مستواها، وجعلها سياسة عامة للعمل لا ينبغي تخطيها.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث بأن المتعلم الذي يمتلك عادات العقل لديه القدرة على اختيار نمط السلوك العقلي المناسب للموقف الذي يواجهه، ويمتاز بالمرونة في التفكير عند مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات، كما يملك الحساسية والرغبة لاختيار أفضل الأنماط السلوكية المناسبة، وأن العادات العقلية لديه جزء من ممارساته اليومية ولا يمكن أن تنفصل عنها بأي حال من الأحوال.

وتعددت التوجهات النظرية لتصنيفات عادات العقل، حيث تناولت الأدبيات التربوية بعضًا منها على النحو التالي (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٢، ٤١ ؛ Costa & Kallick, 2002, 58 ؛ Costa & Kallick, 2008, 8 ؛ يوسف قطامي وفدوى ثابت، ٢٠٠٩، ١٠٣):

- تصنيف مارزانو (Marzano, 1998) لعادات العقل المنتجة.
- تصنيف هيرل (Hyerles, 1999) لعادات العقل.
- تصنيف دانيالز (Daniels) لعادات العقل.
- تصنيف مشروع ٢٠٦١ (Project, 2061) لعادات العقل.
- تصنيف جيزيل (Jaisle, 2000) لعادات التفكير للعقل والقلب والخيال للقرن الواحد والعشرين.
- تصنيف ستيفن كوفي (Stephen Covey, 2000) للعادات العقلية السبع لأكثر الناس فاعلية.
- تصنيف سايزر وماير (Sizer & Meier, 2007) لعادات العقل.
- تصنيف كوستا وكليك (Costa & Kallick, 2008) لعادات العقل.

وقد أشارت العديد من الأدبيات التربوية إلى أن تصنيف كوستا وكاليك Costa & Kallick يعد من أكثر التصنيفات إقناعًا في شرح وتفسير عادات العقل، وذلك لاعتماده على نتائج دراسات وبحوث متعددة لباحثين وعلماء في مجال تعليم التفكير، كما يتسم بالوضوح والشفافية، وإمكانية تطبيقه في مجال التربية والمؤسسات التعليمية (**فدوى ثابت، ٢٠٠٦، ٦٧ ؛ ريم عبد العظيم، ٢٠٠٩، ٨١ ؛ إيمان العزب، ٢٠١٢، ٤٨ ؛ محمد الجيزاني وشفاء وارد، ٢٠١٢، ٧٦ ؛**

عاصم عمر، ٢٠١٣، ٢٤٤ ؛ ضحى العتيبي، ٢٠١٣، ٢٠٦ ؛ إبراهيم البعلي، ٢٠١٣، ١٠٦).

ويسعى البحث الحالي إلى تنمية خمس عادات عقلية من تصنيف كوستا وكاليك Costa & Kallick ، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهي: التفكير بمرونة، والتفكير في التفكير، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف السابقة على الأوضاع الجديدة، وذلك لأهميتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومناسبتها لتعليم وتعلم العلوم.

- **إجراءات البحث**

فيما يلي تفصيل لمنهج البحث المتبع، ومتغيراته، ومجتمعه، وعينته، ومواد البحث، وأدواته، وإجراءات تنفيذ تجربة البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات.

- **أولاً: منهج البحث:**

تم تحديد المنهج الذي تم إتباعه في البحث الحالي، والذي يتفق مع طبيعته، وهو: المنهج شبه التجريبي؛ لاستقصاء فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.

- **ثانياً: متغيرات البحث:**

تتمثل متغيرات البحث الحالي فيما يلي:

- المتغير المستقل: ويتمثل في التدريس باستراتيجية Seven E's البنائية.
- المتغيرات التابعة: وتتمثل في المهارات الحياتية وعادات العقل المحددتان في البحث الحالي.

- **ثالثا: مجتمع البحث، وعينته:**

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بجمهورية مصر العربية. وتتألف عينة البحث من ٤١ تلميذ من تلاميذ فصل (٥/ ٢) بمدرسة الإمام محمد متولي الشعراوي (كمجموعة تجريبية)، و ٤٢ تلميذ من تلاميذ فصل (٥/ ٣) بمدرسة خالد الطوخي (كمجموعة ضابطة).

- **رابعاً: الوحدة التي تم اختيارها لتنفيذ تجربة البحث:**

تم اختيار "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني، وذلك لإعادة صياغتها وفقا للخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية بما ينمي المهارات الحياتية، وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؛ وذلك لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي.

• **خامساً: مواد البحث، وأدواته:**

• **قائمة المهارات الحياتية** List of life skills:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نص على: ما المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم القيام بالإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** إن الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد المهارات الحياتية اللازمة والمناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- **إعداد الصورة الأولية للقائمة:** تم إعداد قائمة بالمهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في صورتها الأولية من خلال الاطلاع والاستفادة من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المشار إليها في البحث الحالي.
- **عرض القائمة على المحكمين:** بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من السادة المحكمين(*). وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية(*).

• **قائمة عادات العقل** List of Habits of Mind:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نص على: ما عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم القيام بالإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** إن الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- **إعداد الصورة الأولية للقائمة:** تم إعداد قائمة بعادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في صورتها الأولية من خلال الاطلاع والاستفادة من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المشار إليها في البحث الحالي.
- **عرض القائمة على المحكمين:** بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من السادة المحكمين. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية(*).

• **دليل معلم العلوم**: Guide Book of Science Teacher:

تم إعداد دليل معلم العلوم لتدريس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني في صورته الأولية من خلال الاطلاع والاستفادة من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المشار إليها في البحث الحالي. وبعد الانتهاء من

(*) ملحق (١): أسماء السادة المحكمين على مواد البحث وأدواته.
(*) ملحق (٢): قائمة المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
(*) ملحق (٣): قائمة عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

إعداد دليل معلم العلوم تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح دليل المعلم في صورته النهائية❖.

- **إعداد كراسة نشاط التلميذ** Student's work sheet book:

تم إعداد كراسة نشاط التلميذ الخاصة بدروس الوحدة. وبعد الانتهاء من إعداد كراسة نشاط التلميذ في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبحت كراسة نشاط التلميذ في صورتها النهائية❖.

- **بطارية المهارات الحياتية**:

تم إعداد بطارية المهارات الحياتية المتمثلة في: مقياس اتخاذ القرار، وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية، واختبار مهارات الاتصال والتواصل، وفيما يلي تفصيل بذلك:

- **مقياس اتخاذ القرار**:

تم إعداد مقياس مهارة اتخاذ القرار وفقاً لقائمة المهارات الحياتية المتضمنة للمواقف المرتبطة بمهارة اتخاذ القرار التي تم إعدادها، ويتضح ذلك خلال الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من إعداد المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس قدرة التلميذ على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الحياتية المرتبطة بدروس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.
- **تحديد شكل بنود المقياس:** تم تحديد شكل البنود التي يتضمنها المقياس في صورة جزأين، يتضمن الجزء الأول الموقف، ويتضمن الجزء الثاني (٤) بدائل مقترحة في ضوء الموقف.
- **صياغة بنود المقياس:** تمت صياغة البنود بحيث تراعي الدقة العلمية، واللغوية، وتكون واضحة ومحددة ومناسبة لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم صياغة (١٢) بنداً (موقفا) في الصورة الأولية، وتم صياغة سؤال لكل موقف من المواقف التي تعزز من القدرة على اتخاذ القرار، وتم ترتيب البدائل بطريقة عشوائية.
- **إعداد تعليمات المقياس:** تمت صياغة تعليمات المقياس في صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها ويهتدى بها التلاميذ أثناء الإجابة في الورقة المخصصة.

❖ ملحق (٤): دليل المعلم لتدريس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" وفق استراتيجية Seven E's البنائية.

❖ ملحق (٥): كراسة نشاط تلميذ الصف الخامس الابتدائي لدراسة "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم".

- **تحديد صدق المقياس:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين. وتم تعديل المقياس في ضوء ما أبداه السادة المحكمين من آراء ومقترحات.
- **إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس:** بعد التأكد من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٣٩) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية بمدينة المنصورة (إدارة غرب المنصورة التعليمية)، وتم تصحيح المقياس، ورصد درجات التلاميذ؛ بغرض:
  - ✓ **حساب الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بإيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين الدرجة الكلية للبند والدرجة الكلية لبنود المقياس، ويتضح ذلك في جدول (٢):

جدول (٢) معامل الارتباط والدلالة الإحصائية بين الدرجة الكلية للبند والدرجة الكلية لبنود المقياس

بنود المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٦٣٣	٠.٠١
٢	٠.٢٠٣	غير دالة إحصائيًا
٣	٠.٥٤٦	٠.٠١
٤	٠.٣٧٩	٠.٠٥
٥	٠.٥٧٤	٠.٠١
٦	٠.١٩١	غير دالة إحصائيًا
٧	٠.٥٥٨	٠.٠١
٨	٠.٥٧٣	٠.٠١
٩	٠.٣٤٠	٠.٠٥
١٠	٠.٦١٣	٠.٠١
١١	٠.٣٤٩	٠.٠٥
١٢	٠.٣٦٦	٠.٠٥

يتضح من جدول (٢) أن جميع درجات بنود المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية لبنود المقياس ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) على الأقل ما عدا البندين الثاني والخامس، ولذلك تم حذفهما ليصبح عدد بنود مقياس مهارة اتخاذ القرار (١٠) بنود.

- ✓ **حساب معامل ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بالتجزئة النصفية لبنوده، ويتضح ذلك في جدول (٣).

جدول (٣) معامل الارتباط بين نصفي بنود المقياس ومعامل الثبات والدلالة الإحصائية

بنود المقياس	معامل الارتباط بين نصفي بنود المقياس	معامل الارتباط المعدل	مستوى الدلالة
النصف الفردي (١، ٣، ٥، ٧، ٩)	٠.٥٨٧	٠.٧٣٩٨	دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١
النصف الزوجي (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠)			

يتضح من جدول (٣) أن معامل الثبات يساوي (٠.٧٣٩٨) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

كذلك تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha)، ووجد أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي (٠.٧٠١) وهي أكبر من (٠.٥)، وهذا يدل على أن بنود المقياس تتمتع بدرجة مقبولة إحصائيًا من الثبات.

- ✓ **تصحيح المقياس:** تم تصحيح المقياس بتحديد درجات البدائل الأربعة من (١ -٤) درجات، حيث تم رصد الدرجة (٤) للقرار الأكثر مناسبة، والدرجة (٣) للقرار المناسب، والدرجة (٢) للقرار الأقل مناسبة، والدرجة (١) للقرار الضعيف، وبالتالي تصبح الدرجة النهائية للمقياس (٤٠ درجة).
- ◄◄ **إعداد الصورة النهائية لبنود المقياس:** بعد إجراء التعديلات على المقياس في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم، وبناء على حساب اتساقه الداخلي، وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية ♣، صالحا للتطبيق على عينة البحث.

- **بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية:**

تم إعداد بطاقة الملاحظة وفقا لقائمة المهارات الحياتية المتضمنة للمهارات البيئية الأدائية التي تم إعدادها، ويتضح ذلك خلال الخطوات التالية:

- ◄◄ **تحديد الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة:** يهدف إعداد بطاقة الملاحظة إلى قياس درجة امتلاك التلميذ للمهارات البيئية الأدائية المرتبطة بدروس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.
- ◄◄ **تحديد شكل بنود بطاقة الملاحظة:** تم تحديد شكل البنود التي تتضمنها بطاقة الملاحظة في صورة سلم تقدير عددي (٤ – ٣ - ٢ – ١) لمستوى أداء رئيس للمهارة، وسلم تقدير كيفي كمعيار فرعي للمهارة البيئية الأدائية، وقد أعطيت الدرجات وفقا لمستوى أداء المهارة في ضوء Model Rubric، وذلك بهدف التغلب على ذاتية الملاحظ.
- ◄◄ **صياغة بنود بطاقة الملاحظة:** تمت صياغة البنود بحيث تراعي الدقة العلمية، واللغوية، وتكون واضحة ومحددة ومناسبة لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم صياغة (١٥ مهارة) بندًا في الصورة الأولية.
- ◄◄ **إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة:** تم إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة بتحديد المعايير الرئيسة والفرعية في ضوء Model Rubric اللازمة لتحديد مستوى أداء المهارة، وتم استخدامها كدليل إرشادي في رصد أداء التلاميذ.
- ◄◄ **تحديد صدق بطاقة الملاحظة:** تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين. وتم تعديل بطاقة الملاحظة في ضوء ما أبداه السادة المحكمين من آراء ومقترحات.

♣ ملحق (٦): مقياس اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- **إجراء التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:** بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (٣٩) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية بمدينة المنصورة (إدارة غرب المنصورة التعليمية)، وتم تصحيح بطاقة الملاحظة، ورصد درجات التلاميذ؛ بغرض:
  - ✓ **حساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:** تم حساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بحساب معامل ارتباط بيرسون، ودلالته الإحصائية بين الدرجة الكلية للبند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه، ويتضح ذلك في جدول (٤).

جدول (٤) معامل الارتباط والدلالة الإحصائية بين الدرجة الكلية للبند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه

البعد	بنود بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استخدام النفايات	١	٠.٧٧٥	٠.٠١
	٢	٠.٧٥٣	٠.٠١
	٣	٠.٣٩٩	٠.٠٥
	٤	٠.٦٧١	٠.٠١
زراعة الأشتال	٥	٠.٥٤٦	٠.٠١
	٦	٠.٥٣٣	٠.٠١
	٧	٠.٦٤٧	٠.٠١
	٨	٠.٦٥١	٠.٠١
	٩	٠.٥٤٣	٠.٠١
	١٠	٠.١٠٣	غير دالة إحصائيًا
	١١	٠.٥٤٦	٠.٠١
استخدام أساليب الري	١٢	٠.٦٧٨	٠.٠١
	١٣	٠.٦٣٣	٠.٠١
	١٤	٠.٧٨٧	٠.٠١
	١٥	٠.٦٥٣	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع درجات بنود بطاقة الملاحظة مرتبطة بالدرجة الكلية لبنود البطاقة ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ما عدا البند العاشر، ولذلك تم حذفه ليصبح عدد بنود بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية يساوي (١٤) بندًا.

كما تم حساب معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجة البعد والدرجة الكلية لأبعاد بطاقة الملاحظة، ويتضح ذلك في جدول (٥):

جدول (٥) معامل الارتباط والدلالة الإحصائية بين درجة البعد والدرجة الكلية لأبعاد بطاقة الملاحظة

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استخدام النفايات	٠.٧٤٥	٠.٠١
زراعة الاشتغال	٠.٨٨٢	٠.٠١
استخدام أساليب الري	٠.٧٣٤	٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع درجات كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة مرتبطة بالدرجة الكلية لأبعاد البطاقة ارتباطا دالا إحصائيًا عند مستوى دلالة

(٠.٠١)، ولذلك فإن أبعاد بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة مقبولة إحصائيًا من الصدق.

- ✓ **حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة:** تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق حساب **ثبات الملاحظين** بإيجاد ثبات تقديرات الملاحظات، ومعامل الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين:
- ✓ **ثبات التقديريات بين الملاحظتين:** لإيجاد ثبات تقديرات الملاحظين تم تحديد ملاحظين، هما: الملاحظ الأول (الباحث)، والملاحظ الثاني (معلم علوم بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية)، وذلك بهدف التحقق من ثبات تقديرات الملاحظين، وذلك من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون، ودلالته الإحصائية بين الدرجة الكلية للمهارات لكل تلميذ في تقديرات الملاحظين، وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) معامل الارتباط بين تقديرات الملاحظين للمهارات ودلالته الإحصائية

الملاحظين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بين الملاحظين	مستوى الدلالة
الأول	٣٩	٣٣.١٨٦	٧.٢١٥	٠.٩٢٩	٠.٠١
الثاني		٣٣.٧٨١	٦.٨٥٦		

يتضح من جدول (٦) أن معامل الارتباط بين تقديرات الملاحظين يساوي (٠.٩٢٩)، وهو ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة مقبولة إحصائيًا من الثبات في تقديرات الملاحظين.

- ✓ **الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين:** تم حساب نقاط الاتفاق، ونقاط عدم الاتفاق بين تقديرات الملاحظين للمهارات، ومن ثم إيجاد نسبة الاتفاق باستخدام معاملة كوبر الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠\%$$

ويتضح عدد النقاط الكلي، وعدد نقاط الاتفاق، وعدد نقاط عدم الاتفاق، ونسبة الاتفاق في جدول (٧):

جدول (٧) معامل الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين

الملاحظين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق المحسوبة	النسبة المعيارية
الملاحظ الأول	٤٨٣	٣٥	٩٣.٢٤٪	أكثر من ٨٥٪
الملاحظ الثاني				

يتضح من جدول (٧) أن نسبة الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين تساوي (٩٣.٢٤ ٪)، وهي أكبر من (٨٥٪)، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بنسبة مقبولة إحصائيًا من الثبات.

- ✓ **تصحيح بطاقة الملاحظة:** تم تصحيح بطاقة الملاحظة، حيث تم احتساب درجة التلميذ بجمع درجات جميع المهارات بحيث تتراوح درجات التلاميذ

بين (١٤ - ٥٦)، بحيث تمثل الدرجة ١٤ أدنى درجة يحصل عليها التلميذ، والدرجة ٥٦ تمثل أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها التلميذ.

- **إعداد الصورة النهائية لبنود بطاقة الملاحظة:** بعد إجراء التعديلات على بطاقة الملاحظة في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم، وبناء على حساب اتساقها الداخلي، وثباتها، أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية[♣]، صالحة للتطبيق على عينة البحث.

- **اختبار مهارات الاتصال والتواصل:**

تم إعداد اختبار مهارات الاتصال والتواصل وفقاً لقائمة المهارات الحياتية المتضمنة لمهارات الاتصال والتواصل التي تم إعدادها، ويتضح ذلك خلال الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من اختبار مهارات الاتصال والتواصل:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الاتصال والتواصل التي يمتلكها التلميذ في حياته الواقعية، والمرتبطة بدروس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.
- **تحديد شكل بنود اختبار مهارات الاتصال والتواصل:** تم تحديد شكل البنود التي يتضمنها الاختبار في صورة بدائل، ويتم اختيار البديل الصحيح من (٤) بدائل.
- **صياغة بنود اختبار مهارات الاتصال والتواصل:** تم صياغة البنود بحيث تراعي الدقة العلمية، واللغوية، وتكون واضحة ومحددة ومناسبة لمستوى تلاميذ الصف الخامس، وتم صياغة بندين لتقيس كل مهارة من مهارات الاتصال والتواصل، وترتيب البدائل بطريقة عشوائية لتقليل التخمين؛ ويرجع ذلك إلى ملاءمة البنود لمستوى تلاميذ الخامس الابتدائي، وإلى وجود مهارات أخرى كمهارة اتخاذ القرار، والمهارات البيئية الأدائية، وكانت عدد البنود (١٤) بنداً في الصورة الأولية للاختبار.
- **إعداد تعليمات اختبار مهارات الاتصال والتواصل:** تمت صياغة تعليمات الاختبار في صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها ويهتدى بها التلاميذ أثناء الإجابة في الورقة المخصصة.
- **تحديد صدق اختبار مهارات الاتصال والتواصل:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وتم تعديله ما أبداه السادة المحكمين من آراء ومقترحات.
- **إجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات الاتصال والتواصل:** بعد التأكد من صدق اختبار مهارات الاتصال والتواصل، تم تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٣٩) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية بمدينة المنصورة (إدارة غرب المنصورة

♣ ملحق (٧): بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

التعليمية)، وتم تصحيح اختبار مهارات الاتصال والتواصل، ورصد درجات التلاميذ؛ بغرض:

- ✓ **حساب الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الاتصال والتواصل:** تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بإيجاد معامل ارتباط بيرسون، ودلالته الإحصائية بين الدرجة الكلية للمهارات، والدرجة الكلية للاختبار، ويتضح ذلك في جدول (٨).

جدول (٨) معامل الارتباط والدلالة الإحصائية بين الدرجة الكلية للمهارات والدرجة الكلية للاختبار

المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٧٨٩	٠.٠١
٢	٠.٧٧٣	٠.٠١
٣	٠.٥١٦	٠.٠١
٤	٠.٥٧٥	٠.٠١
٥	٠.٢١١	غير دالة إحصائيًا
٦	٠.٥٤٨	٠.٠١
٧	٠.١١٩	غير دالة إحصائيًا

يتضح من جدول (٨) أن جميع درجات كل مهارة من مهارات الاتصال والتواصل مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطا دالا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ما عدا المهارة رقم ٥، والمهارة رقم ٧؛ ولذلك تم حذفهما.

- ✓ **حساب معامل ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار بالتجزئة النصفية لبنوده، باستخدام معادلة سبيرمان براون، ويتضح ذلك في جدول (٩):

جدول (٩) معامل الارتباط بين نصفي بنود اختبار مهارات الاتصال والتواصل ومعامل الثبات والدلالة الإحصائية

بنود الاختبار	معامل الارتباط بين نصفي بنود الاختبار	معامل الارتباط المعدل (الثبات)	مستوى الدلالة
النصف الفردي (١، ٣، ٥، ٧، ٩)	٠.٧٧٤	٠.٨٧٣	٠.٠١
النصف الزوجي (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠)			

يتضح من جدول (٩) أن معامل الثبات يساوي (٠.٨٧٣)، وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على أن اختبار مهارات الاتصال والتواصل يتمتع بدرجة مقبولة إحصائيًا من الثبات.

- ✓ **تصحيح الاختبار:** تم تصحيح الاختبار بتحديد درجة واحدة فقط للبديل الصحيح، وعند اختيار البديل الخطأ توضع درجة صفر، وبالتالي تصبح الدرجة النهائية للاختبار (١٠ درجات).
- ✓ **زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط زمن انتهاء جميع تلاميذ العينة الاستطلاعية من أداء الاختبار. وقد بلغ زمن الاختبار ٤٠ دقيقة.

◄◄ **إعداد الصورة النهائية لاختبار مهارات الاتصال والتواصل:** بعد إجراء التعديلات على الاختبار في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم، وبناء على

حساب اتساقه الداخلي، وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية♣ ، صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

- **مقياس عادات العقل**:

تم إعداد مقياس عادات العقل لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفق الخطوات التالية:

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط للاتساق الداخلي لمفردات مقياس عادات العقل

أبعاد المقياس	المفردة الدالة عليها	معامل ارتباط المفردة بالبعد	معامل ارتباط البعد بالمقياس ككل
عادة التفكير في التفكير	١	٠.٤١١ ◆◆	٠.٨٤٠ ◆◆
	٦	٠.٥٢٢ ◆◆	
	١١	٠.٣٢٢ ◆	
	١٦	٠.٥٨٩ ◆◆	
	٢١	٠.٢٢١ ◆	
	٢٦	٠.٣٨٤ ◆	
عادة التفكير بمرونة	٢	٠.٢٧٨ ◆	٠.٦٠٤ ◆◆
	٧	٠.٣٥٤ ◆	
	١٢	٠.٤٢٥ ◆◆	
	١٧	٠.٣٣٨ ◆	
	٢٢	٠.٤٦٨ ◆◆	
	٢٧	٠.٦٦٢ ◆◆	
	٢٢	٠.٣٥٨ ◆	
	٢٧	٠.٤٩٤ ◆◆	
عادة التفكير التبادلي	٢	٠.٦٧١ ◆◆	٠.٨٢٨ ◆◆
	٨	٠.٥٧٤ ◆◆	
	١٣	٠.٤٣١ ◆◆	
	١٨	٠.٦١٢ ◆◆	
	٢٣	٠.٦١٦ ◆◆	
	٢٨	٠.٥٩٤ ◆◆	
	٣٣	٠.٤٥٠ ◆◆	
	٣٨	٠.٥٤٧ ◆◆	
عادة التساؤل وطرح المشكلات	٤	٠.٥١٤ ◆◆	٠.٨٣٤ ◆◆
	٩	٠.٥٧٠ ◆◆	
	١٤	٠.٥٦٨ ◆◆	
	١٩	٠.٦٧٦ ◆◆	
	٢٤	٠.٣٤١ ◆	
	٢٩	٠.٤٢٥ ◆◆	
	٣٤	٠.٤٧٧ ◆◆	
	٣٩	٠.٤٨٢ ◆◆	
عادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	٥	٠.٤٣٦ ◆◆	٠.٧٢٢ ◆◆
	١٠	٠.٤٦٩ ◆◆	
	١٥	٠.٤٠١ ◆◆	
	٢٠	٠.٥٤٨ ◆◆	
	٢٥	٠.٤٨٥ ◆◆	
	٣٠	٠.٦٨٤ ◆◆	
	٣٥	٠.٤٥٣ ◆◆	
	٤٠	٠.٣٤٤ ◆	

❖❖ دالة عند مستوى (٠.٠١)　　❖ دالة عند مستوى (٠.٠٥)

♣ ملحق (٨): اختبار مهارات الاتصال والتواصل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- **تحديد الهدف من إعداد المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مستوى نمو عادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- **صياغة بنود المقياس:** تمت صياغة مجموعة من المفردات (العبارات) تحت كل عادة من عادات العقل التي تم تحديدها، بحيث تكون في صورة جدلية (تختلف حولها وجهات النظر)، وقد رُوعي عند صياغة المفردات الشروط الفنية لصياغة المفردة الجيدة بحيث تراعي الدقة العلمية، واللغوية، وتكون واضحة ومحددة ومناسبة لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم صياغة (٤٠) عبارة في الصورة الأولية، منها (٢٢) عبارة موجبة، و (١٨) عبارة سالبة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس (١٢٠) درجة، والصغرى (٤٠) درجة.
- **إعداد تعليمات المقياس:** تمت صياغة تعليمات المقياس في صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها ويهتدى بها التلاميذ أثناء الإجابة في الورقة المخصصة.
- **تحديد صدق المقياس:** بعد إعداد المقياس في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين. وتم تعديل المقياس في ضوء ما أبداه السادة المحكمين من آراء ومقترحات.
- **إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس:** بعد التأكد من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٣٩) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية بمدينة المنصورة (إدارة غرب المنصورة التعليمية)، وتم تصحيح المقياس، ورصد درجات التلاميذ؛ بغرض:
  - ✓ **حساب الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون، ودلالته الإحصائية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك في جدول (١٠):

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

- تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة في المدى ما بين (٠.٣٢١) إلى (٠.٦٧٦)، وهي جميعًا قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.١) و (٠.٠٥).
- تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس في المدى ما بين (٠.٦٠٤) إلى (٠.٨٤٠)، وهي جميعًا قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) و (٠.٠٥)، وعليه يمكن التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس عادت العقل.

  - ✓ **حساب معامل ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات مقياس عادات العقل عن طريق:
  - ✓ حساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha Coronbach): وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٨٥) وذلك كما هو موضح بجدول (١١).

- ✓ التجزئة النصفية Split – half: وقد بلغت قيمة معامل الثبات وفق معادلة جتمان (Gutman) (٠.٨٠٣)، ووفق معادلة سبيرمان براون (Sperman - Brown) وجد أنه يساوي (٠.٨٩١)، وذلك كما هو موضح بجدول (١١):

جدول (١١)قيم معاملات ثبات مقياس عادات العقل

عدد فقرات المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		معادلة جتمان	معادلة سبيرمان براون
٤٠	٠.٨٨٥	٠.٨٠٣	٠.٨٩١

ومما سبق يتضح أن قيم معامل ثبات مقياس عادات العقل مناسبة، وبالتالي تم الحصول على مقياس يتسم بالصدق والثبات، وعلى هذا الأساس يمكن تطبيقه.

- ◀◀ **إعداد الصورة النهائية لمقياس عادات العقل:** بعد إجراء التعديلات على مقياس عادات العقل في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم، وبناء على حساب اتساقه الداخلي، وثباته، أصبح مقياس عادات العقل في صورته النهائية ♣، صالحا للتطبيق على عينة البحث.

- **سادساً: إجراءات تنفيذ تجربة البحث:**

مرت إجراءات تنفيذ تجربة البحث بالمراحل التالية:

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:**

بعد اختيار عينة البحث (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، تم القيام بالتطبيق القبلي لأدوات البحث، المتمثلة في:

- ◀◀ بطارية المهارات الحياتية، التي تتمثل في:
  - ✓ مقياس اتخاذ القرار.
  - ✓ بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية.
  - ✓ اختبار مهارات الاتصال والتواصل.
- ◀◀ مقياس عادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

بعد ذلك تم تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: مقياس اتخاذ القرار، وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية، واختبار مهارات الاتصال والتواصل، ومقياس عادات العقل، تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين على تلك الأدوات، وتوضح الجداول التالية الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية ومستوى الدلالة الإحصائية وذلك على مقياس اتخاذ القرار، وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية، واختبار مهارات الاتصال والتواصل، ومقياس عادات العقل قبليًا:

♣ ملحق (٩): مقياس عادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

جدول (١٢)قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار قبليًا

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	١٢.٥١٢٢	١.٦٧٥١٤	٨١	-٠.٢٩٤	غير دالة
الضابطة	٤٢	١٢.٦١٩٠	١.٦٣٧٢٦			

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠.٢٩٤)، وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي البحث تعزى لمتغير اتخاذ القرار، أي أن المجموعتين متكافئتان في متغير اتخاذ القرار في القياس القبلي لمقياس اتخاذ القرار.

جدول (١٣)قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية قبليًا

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	١٨.٠٧٣٢	١.٨٨٩٣٢	٧٨.٤٧٣	٠.٦١٩	غير دالة
الضابطة	٤٢	١٧.٧٨٥٧	٢.٣٢٢٠٧			

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠.٦١٩)، وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي البحث تعزى لمتغير المهارات البيئية الأدائية، أي أن المجموعتين متكافئتان في متغير المهارات البيئية الأدائية في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة.

جدول (١٤)قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الاتصال والتواصل قبليًا

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	١.٠٠٠٠	٠.٨٣٦٦٦	٨١	-٠.٣٨٩	غير دالة
الضابطة	٤٢	١.٠٧١٤	٠.٨٣٧٩١			

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠.٣٨٩)، وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي البحث تعزى لمتغير مهارات الاتصال والتواصل، أي أن المجموعتين متكافئتان في متغير مهارات الاتصال والتواصل في القياس القبلي لاختبار مهارات الاتصال والتواصل.

جدول (١٥)قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل قبليًا

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	٥١.٦٣٤١	٧.٢٦٥٥٢	٨١	-٠.٣٩٨	غير دالة
الضابطة	٤٢	٥٢.٢٦١٩	٧.١١٢٥٤			

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠.٣٩٨)، وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي البحث تعزى لمتغير عادات العقل، أي أن المجموعتين متكافئتان في متغير عادات العقل في القياس القبلي لمقياس عادات العقل.

- **تنفيذ تجربة البحث**:

قام الباحث بالتدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية، وفى بداية التدريس تم تقديم فكرة عن كيفية سير الدرس، وعن أدوارهم في أثناء الحصة. كما تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تتضمن كل مجموعة خمسة تلاميذ، وتركت لهم الفرصة لاختيار بعضهم البعض حسب رغباتهم، وذلك بهدف تحقيق تعلم أفضل وزيادة روح التعاون لديهم، ثم طُلب من أفراد كل مجموعة اختيار اسم للمجموعة تتميز به عن غيرها من المجموعات، وبالفعل اختارت كل مجموعة اسمًا لها.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث**:

بعد الانتهاء من التدريس للمجموعة التجريبية، وكذلك التدريس للمجموعة الضابطة، تم التطبيق البعدي لأدوات البحث، بعد ذلك تم التصحيح، ورصد الدرجات.

- **سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات**:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار "ت" في المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي (**صلاح الدين علام، ٢٠٠٠، ١٩٩**) وذلك في:
  - ✓ اتخاذ القرار.
  - ✓ المهارات البيئية الأدائية.
  - ✓ مهارات الاتصال والتواصل.
  - ✓ عادات العقل.
- وكذلك استخدام اختبار "ت" في تحديد دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأدوات البحث والدرجة الكلية، وذلك للمجموعة التجريبية؛ لتحديد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- مقياس حجم التأثير "η^2" (**رشدي منصور، ١٩٩٧، ٥٩**)؛ لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية في كل من:
  - ✓ اتخاذ القرار.
  - ✓ المهارات البيئية الأدائية.
  - ✓ مهارات الاتصال والتواصل.

✓ عادات العقل.

- **نتائج البحث**:

تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث، الخاصين بإعداد قائمة المهارات الحياتية، وقائمة عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم استعراض إجراءات إعدادهما في إجراءات البحث. وفيما يلي استعراض للنتائج المتعلقة بباقي أسئلة البحث، ومناقشتها وتفسيرها، ومن ثم تقديم توصيات البحث ومقترحاته.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ومناقشتها، وتفسيرها** :

للإجابة عن **السؤال الثالث**، الذي نص على: ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم صياغة الفروض الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويتضح ذلك في جدول (١٦):

جدول (١٦)قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار بعديًا

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	٣٦.٤٣٩٠	٢.٨٥٥٢٥	٦٦.٧٧١	٣٩.٧٩١	٠.٠١
الضابطة	٤٢	١٥.٥٩٥٢	١.٧٨١٤٧			

يتضح من جدول (١٦) أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة يساوي (١٥.٥٩٥٢)، وهو أقل من متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذي يساوي (٣٦.٤٣٩٠)، وبفارق يساوي (٢٠.٨٤٤)، وعند الكشف عند دلالة هذا الفرق وجد أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٣٩.٧٩١) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي يمكن القول بأنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التطبيق البعدي لمقياس مهارة اتخاذ القرار بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على تحسن ملحوظ في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة.

وللتأكد من مصداقية هذا الفرق، وهل هو فرق جوهري يُعزي لاستراتيجية Seven E's البنائية، تم صياغة الفرض الآتي:

- يحقق استخدام استراتيجية Seven E's البنائية أثرًا مرتفعًا في تنمية اتخاذ القرار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام حجم التأثير بدلالة مربع إيتا وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{د.ح} + \text{ت}^2}$$

(عزو عفانة، ٢٠٠٠، ٤٢)

حيث إن:

مربع إيتا (η^2): نسبة تباين المتغير التابع التي تُعزى للمتغير المستقل

ت^2: مربع قيمة "ت" الناتجة عن مقارنة متوسط درجات تلاميذ المجموعتين في القياس البعدي

د.ح : درجة الحرية (ن$_1$+ ن$_2$ − ٢)

وتتضح المستويات المعيارية لمربع إيتا (η^2) في جدول (١٧):

جدول (١٧) المستويات المعيارية لمربع إيتا (η^2)

نوع المقياس	المستويات المعيارية		
	كبير	متوسط	صغير
مربع إيتا (η^2)	٠.١٤	٠.٠٦	٠.٠١

وتم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) لاستراتيجية Seven E's البنائية من خلال قيمة "ت" الناتجة عن الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اتخاذ القرار، ويتضح ذلك في جدول (١٨):

جدول (١٨) حجم تأثير استراتيجية Seven E's البنائية باستخدام مربع إيتا (η^2) من خلال القياس البعدي لمقياس اتخاذ القرار

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
التجريبية	٤١	٣٦.٤٣٩٠	٢.٨٥٥٢٥	٣٩.٧٩١	٦٦.٧٧١	٠.٩٥٩٥٣٤٨٥٦	كبير
الضابطة	٤٢	١٥.٥٩٥٢	١.٧٨١٤٧				

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٩٥٩٥٣٤٨٥٦)، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير استراتيجية Seven E's البنائية كبير، **(عزو عفانة، ٢٠٠٠، ٣٨)**، ويتضح أيضًا أن (٩٥.٩٥ ٪) من تباين اتخاذ القرار يعزى إلى استراتيجية Seven E's البنائية، وبالتالي يمكن القول بأن: استخدام استراتيجية Seven E's البنائية يحقق أثرًا مرتفعًا (قوة تأثير مربع إيتا = ٠.٩٥٩٥) في تنمية اتخاذ القرار

باستخدام المقياس خلال تدريس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.

ولإيجاد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية اتخاذ القرار، تم صياغة الفرض الآتي:

- يحقق استخدام استراتيجية Seven E's البنائية فعالية مرتفعة في تنمية اتخاذ القرار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك، وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

(Arman, A., 2009, 143)

حيث أن:

ص: متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي

س: متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي

د: الدرجة النهائية في الأداة المستخدمة

وجدول (١٩) يوضح نسبة الكسب المعدل لبلاك باستخدام متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار:

جدول (١٩) نسبة الكسب المعدل لبلاك باستخدام مقياس اتخاذ القرار للمجموعة التجريبية

الأداة المستخدمة	متوسط الدرجات في القياس البعدي	متوسط الدرجات في القياس القبلي	الدرجة النهائية على المقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مقياس اتخاذ القرار	٣٦.٤٣٩٠	١٢.٥١٢٢	٤٠	١.٤٦٨٦٢١٦١٩

يتضح من جدول (١٩) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تساوي (١.٤٦٨٦)، وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢)، وبالتالي يمكن القول بأن: استخدام استراتيجية Seven E's البنائية يحقق فعالية مرتفعة (نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٤٦٨٦) في تنمية اتخاذ القرار باستخدام المقياس في "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني، وهذا يدل على تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي على مقياس اتخاذ القرار، وقد يُعزى هذا التحسن لاستخدام استراتيجية Seven E's البنائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: **نوال خليل (٢٠٠٧)، ومحمد عبد الرازق (٢٠١٠)** على تنمية اتخاذ القرار باستخدام دورة التعلم المعدلة (5 E's)، وكذلك دراسة **فايز أبو حجر (٢٠٠٦)** التي أكدت على تنمية مهارة اتخاذ القرار باستخدام برنامج قائم على النشاط المدرسي، ودراسة **ماجدة حافظ (٢٠٠٨)** التي أشارت إلى أن استخدام أسلوب المشروع ينمي اتخاذ القرار، كما تم استخدام وحدة من وحدات التصور المقترح لتنمية مهارة اتخاذ القرار في دراسة **فؤاد عياد وهدى سعد الدين (٢٠١٠)**، كما أشارت دراسة **هيام أبو المجد (٢٠٠٨)** إلى تنمية المهارات الحياتية من خلال توظيف برنامج قائم على استراتيجية التعلم التمركز حول المشكلة، كما وأكدت دراسة كل من (**Opas, N., 2009)، وندى الخضري (٢٠٠٩)** على تنمية مهارات التفكير باستخدام استراتيجية Seven E's البنائية.

وقد تُعزي فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية اتخاذ القرار في الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني من منطلق النقاط الآتية:

- طبيعة استراتيجية Seven E's البنائية تعتمد على تكوين أبنية معرفية جديدة من خلال بناء المفاهيم واستيعابها من قبل التلاميذ، وبالتالي فهي تمثل القاعدة الأساسية لمهارة اتخاذ القرار، وخصوصًا في مرحلتي الاستكشاف والتفسير.
- لم تقتصر الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية على المرحلتين السابقتين بل تضمنت مواقف حياتية مرتبطة بدروس الوحدة المختارة موضع البحث الحالي التي تم إعدادها، وبالتالي تم تنمية مهارة اتخاذ القرار من خلال الأنشطة الصفية والميدانية التي تم اقتراحها وتنفيذها.
- ظهور الدور النشط والفعال لتلاميذ المجموعة التجريبية من خلال قدرتهم على ربط ما تم بناؤه من مفاهيم بالمواقف الحياتية المتضمنة في الأنشطة التي تم تنفيذها في حديقة المدرسة وساحتها، أو في معمل المدرسة، سواء كان ذلك في مجموعات التعلم التعاونية أو بشكل فردي، وبالتالي تزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم، وهذا بدوره أدى إلى تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى التلاميذ.
- أبدى تلاميذ المجموعة التجريبية رغبتهم واهتمامهم في تعلم مثل هذه المواقف التي تتطلب منهم القدرة على اتخاذ القرار، لما لها من أثر فعّال في حياتهم اليومية، ومن هذه المواقف: تقديم النصائح تجاه التصرفات الحياتية من استخدام الدورة الزراعية من قبل المزارعين، وترشيد استهلاك المياه، والتعاون والمشاركة في اتخاذ القرار.

- تميز تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال قدرتهم على إيجاد أكثر من بديل لحل مشكلة معينة، وإدراكهم للبدائل المطروحة وترتيبها وفقا لأولياتهم؛ مما أدى إلى تنمية مهارة اتخاذ القرار المناسب من قبل التلاميذ.
- ممارسة تلاميذ المجموعة التجريبية للأنشطة المحببة لهم أدى ذلك إلى تحقيق استراتيجية Seven E's البنائية لأحد أهدافها، وهو تشجيع التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في المواقف الحياتية المرتبطة بدروس الوحدة المختارة موضع البحث الحالي.

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ومناقشتها، وتفسيرها** :

للإجابة عن **السؤال الرابع**، الذي نص على: ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات البيئية الأدائية - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم صياغة الفروض الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويتضح ذلك في جدول (٢٠):

جدول (٢٠)قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية بعديًا

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	٤٧.٧٥٦١	٦.٩٨٨٤٩	٤٥.٠٧٣	٢٥.٩٧١	٠.٠١
الضابطة	٤٢	١٨.٥٢٣٨	١.٧٨٣٩١			

يتضح من جدول (٢٠) أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة يساوي (١٨.٥٢٣٨)، وهو أقل من متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذي يساوي (٤٧.٧٥٦١)، وبفارق يساوي (٢٩.٢٣٢٣)، وعند الكشف عن دلالة هذا الفرق وجد أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٢٥.٩٧١)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي يمكن القول بأنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على تحسن ملحوظ في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة.

وللتأكد من مصداقية هذا الفرق، وهل هو فرق جوهري يُعزي لاستراتيجية Seven E's البنائية، تم صياغة الفرض الآتي:

- يحقق استخدام استراتيجية Seven E's البنائية أثرًا مرتفعًا في تنمية المهارات البيئية الأدائية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) لاستراتيجية Seven E's البنائية من خلال قيمة "ت" الناتجة عن الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية، ويتضح ذلك في جدول (٢١):

جدول (٢١) حجم تأثير استراتيجية Seven E's البنائية باستخدام مربع إيتا (η^2) من خلال القياس البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
التجريبية	٤١	٤٧.٧٥٦١	٦.٩٨٨٤٩	٢٥.٩٧١	٤٥.٠٧٣	٠.٩٣٧٣٥٩١٠٨	كبير
الضابطة	٤٢	١٨.٥٢٣٨	١.٧٨٣٩١				

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٩٣٧٣)، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير استراتيجية Seven E's البنائية كبير، ويتضح أيضًا أن (٩٣.٧٣ ٪) من تباين المهارات البيئية الأدائية يعزى إلى استراتيجية Seven E's البنائية، وبالتالي يمكن القول بأن: استخدام استراتيجية Seven E's البنائية يحقق أثرًا مرتفعًا (قوة تأثير مربع إيتا = ٠.٩٣٧٣) في تنمية المهارات البيئية الأدائية باستخدام بطاقة الملاحظة خلال تدريس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.

ولإيجاد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات البيئية الأدائية، تم صياغة الفرض الآتي:

- يحقق استخدام استراتيجية Seven E's البنائية فعالية مرتفعة في تنمية المهارات البيئية الأدائية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك، وجدول (٢٢) يوضح نسبة الكسب المعدل لبلاك باستخدام متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية:

جدول (٢٢) نسبة الكسب المعدل لبلاك باستخدام بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية للمجموعة التجريبية

الأداة المستخدمة	متوسط الدرجات في القياس البعدي	متوسط الدرجات في القياس القبلي	الدرجة النهائية على بطاقة الملاحظة	نسبة الكسب المعدل لبلاك
بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية	٤٧.٧٥٦١	١٨.٠٧٣٢	٥٦	١.٣١٢٦٨٨٣٣٨

يتضح من جدول (٢٢) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تساوي (١.٣١٣)، وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢)، وبالتالي يمكن القول بأن: استخدام استراتيجية Seven E's البنائية يحقق فعالية مرتفعة (نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٣١٣) في تنمية المهارات البيئية الأدائية باستخدام بطاقة الملاحظة في "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني، وهذا يدل على تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي على بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية، وقد يُعزى هذا التحسن لاستخدام استراتيجية Seven E's البنائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: **عيد الدسوقي (٢٠٠٤)** التي أشارت إلى فعالية استخدام دورة التعلم المعدلة (5 E's) لتنمية المهارات العملية باستخدام بطاقة ملاحظة، ودراسة **عبد المنعم المرزوقي (٢٠٠٦)** التي أشارت إلى تنمية المهارات البيئية الأدائية من خلال بطاقة ملاحظة باستخدام برنامج مقترح لأنشطة بيئية صفية ولا صفية، ودراسة **أحمد قشطة (٢٠٠٨)** التي أشارت إلى تنمية المهارات الحياتية من خلال اختبار "اختيار من المتعدد" باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة **فؤاد عياد وهدى سعد الدين (٢٠١٠)** التي أشارت إلى تنمية المهارات الحياتية من خلال بطاقة ملاحظة باستخدام وحدة من وحدات التصور المقترح، ودراسة **يسرية يوسف وهيام سالم (٢٠١١)** التي أشارت إلى تنمية الجانب الأدائي للمهارات الحياتية من خلال بطاقة ملاحظة باستخدام تصميم مقرر الكتروني.

وقد تُعزي فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات البيئية الأدائية في الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني من منطلق النقاط الآتية:

- تضمين الأنشطة الصفية والميدانية لمواقف حياتية في الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية، وخصوصًا مرحلة الاستكشاف، ومرحلة التمديد، وتم تقديمها في أوراق عمل وتنفيذها في معمل المدرسة، أو في حديقة المدرسة وساحتها؛ مما أدى إلى تنمية المهارات البيئية الأدائية.
- ملاحظة أداء تلاميذ المجموعة التجريبية المميز والفعّال من خلال الأنشطة الآتية: استخدام النفايات وفرزها ودفن العضوية منها، وزراعة الأشتال في حديقة المدرسة من خلال تقليب التربة وتسميدها، واستخدام أسلوب الري المناسب لها من خلال مد شبكات الري بالتنقيط وبالرشاشات، وحفر القنوات اللازمة للري بالقنوات.
- أبدى تلاميذ المجموعة التجريبية رغبتهم واهتمامهم في أثناء قيامهم بممارسة الأنشطة الميدانية التي تتطلب منهم القدرة على ممارسة المهارات

البيئة الأدائية في مجموعات التعلم التعاونية، وهذا يدل على فعالية الأنشطة التي تم اقتراحها وتوظيفها في الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية، وخصوصًا مرحلة الاستكشاف، ومرحلة التمديد، وتقويمهما في مرحلة الفحص من خلال الملاحظة.

- ممارسة تلاميذ المجموعة التجريبية للأنشطة التي تتطلب استخدام المواد والأدوات، وإجراء الأنشطة التي تتطلب القدرة على فهم البيئة، وكيفية المحافظة عليها من خلال تكوين الأسمدة من النفايات، وزراعة الأرض بالأشتال المناسبة لها، واستخدام الري المناسب لها؛ مما أدى بدوره إلى تحقيق استراتيجية Seven E's البنائية لأحد أهدافها، وهو تنمية المهارات البيئية الأدائية لدى التلاميذ.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ومناقشتها، وتفسيرها:**

للإجابة عن **السؤال الخامس**، الذي نص على: ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارات الاتصال والتواصل - كإحدى المهارات الحياتية - في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم صياغة الفروض الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاتصال والتواصل بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويتضح ذلك في جدول (٢٣):

جدول (٢٣) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الاتصال والتواصل بعديًا

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	٨.٧٣١٧	١.٣٤٢١٠	٨١	٢٢.٩٩١	٠.٠١
الضابطة	٤٢	٢.٥٢٣٨	١.١٠٩٥٦			

يتضح من جدول (٢٣) أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة يساوي (٢.٥٢٣٨)، وهو أقل من متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذي يساوي (٨.٧٣١٧)، وبفارق يساوي (٦.٢٠٧٩)، وعند الكشف عن دلالة هذا الفرق وجد أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٢٢.٩٩١)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي يمكن القول بأنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاتصال والتواصل بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية،

والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على تحسن ملحوظ في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة.

وللتأكد من مصداقية هذا الفرق، وهل هو فرق جوهري يُعزي لاستراتيجية Seven E's البنائية، تم صياغة الفرض الآتي:

- يحقق استخدام استراتيجية Seven E's البنائية أثرًا مرتفعًا في تنمية مهارات الاتصال والتواصل.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) لاستراتيجية Seven E's البنائية من خلال قيمة "ت" الناتجة عن الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاتصال والتواصل، ويتضح ذلك في جدول (٢٤):

جدول (٢٤) حجم تأثير استراتيجية Seven E's البنائية باستخدام مربع إيتا (η^2) من خلال القياس البعدي لاختبار مهارات الاتصال والتواصل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
التجريبية	٤١	٨.٧٣١٧	١.٣٤٢١٠	٢٢.٩٩١	٨١	٠.٨٦٧١١٩٩٩٤	كبير
الضابطة	٤٢	٢.٥٢٣٨	١.١٠٩٥٦				

يتضح من جدول (٢٤) أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٨٦٧١١٩٩٩٤)، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير استراتيجية Seven E's البنائية كبير، ويتضح أيضًا أن (٨٦.٧ ٪) من تباين مهارات الاتصال والتواصل يعزى إلى استراتيجية Seven E's البنائية، وبالتالي يمكن القول بأن: استخدام استراتيجية Seven E's البنائية يحقق أثرًا مرتفعًا (قوة تأثير مربع إيتا = ٠.٨٦٧) في تنمية مهارات الاتصال والتواصل باستخدام الاختبار من خلال تدريس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.

ولإيجاد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارات الاتصال والتواصل، تم صياغة الفرض الآتي:

- يحقق استخدام استراتيجية Seven E's البنائية فعالية مرتفعة في تنمية مهارات الاتصال والتواصل.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك، وجدول (٢٥) يوضح نسبة الكسب المعدل لبلاك باستخدام متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاتصال والتواصل:

جدول (٢٥) نسبة الكسب المعدل لبلاك باستخدام اختبار مهارات الاتصال والتواصل للمجموعة التجريبية

الأداة المستخدمة	متوسط الدرجات في القياس البعدي	متوسط الدرجات في القياس القبلي	الدرجة النهائية على الاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك
اختبار مهارات الاتصال والتواصل	٨.٧٣١٧	١.٠٠٠٠	١٠	١.٦٣٢٢٤٧٧٧٨

يتضح من جدول (٢٥) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تساوي (١.٦٣)، وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢)، وبالتالي يمكن القول بأن: استخدام استراتيجية Seven E's البنائية يحقق فعالية مرتفعة (نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٦٣) في تنمية مهارات الاتصال والتواصل باستخدام الاختبار في "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني، وهذا يدل على تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي على اختبار مهارات الاتصال والتواصل، وقد يُعزى هذا التحسن لاستخدام استراتيجية Seven E's البنائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **منير صادق (٢٠٠٣)**، **(Opas, N., 2009)** حيث أكدا على فعالية استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية عمليات العلم، وأكدت دراسة **سالم الخوالدة (٢٠٠٧)**، **(Appamaraka, S., 2009)**، **وعلي العليمات (٢٠١١)** على تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام دورة التعلم المعدلة، كما أشارت دراسة **فؤاد عياد وهدى سعد الدين (٢٠١٠)** إلى تنمية مهارة الاتصال كمهارة حياتية باستخدام وحدة من وحدات التصور المقترح.

وقد تُعزي فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارات الاتصال والتواصل في الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني من منطلق النقاط الآتية:

- تضمين الأنشطة التعليمية – التعلمية في الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية لمواقف حياتية، وفيما يلي تفصيل ذلك:
  - ✓ في مرحلة الإثارة تم طرح التساؤلات من قبل التلاميذ تجاه موضوع الدرس، وتم تدوين هذه التساؤلات على السبورة.
  - ✓ في مرحلة الاستكشاف تم تبادل تلاميذ المجموعة الواحدة المناقشات والتفسيرات التي تم طرحها بين تلاميذ مجموعة التعلم التعاونية الواحدة.
  - ✓ في مرحلة التفسير تم تفسير الاستنتاجات والحلول الممكنة من قبل التلاميذ، والاستفادة من تفسيرات المجموعات الأخرى، واستماع التلاميذ لبعضهم وفهم التفسيرات المطروحة.

- ✓ في مرحلة التوسع تم تقديم التساؤلات تجاه المواقف الحياتية من قبل التلاميذ، والتحقق من فهمها وفهم الآخرين لها.
- ✓ في مرحلة التمديد تم توضيح العلاقات وربطها بين المفاهيم التي تم بناؤها والمفاهيم ذات الصلة والعلاقة من قبل التلاميذ.
- ✓ في مرحلة التبادل تم تبادل الجهود والإنجازات بين مجموعات التعلم التعاونية من قبل التلاميذ.

وبالتالي فإن تنوع الأنشطة وطبيعة تنفيذها أدى بدوره إلى تنمية قدرة التلاميذ على الاتصال والتواصل في المواقف الحياتية بين بعضهم البعض.

- ملاحظة أداء تلاميذ المجموعة التجريبية المميز والفعّال من خلال الأنشطة التي تلبي احتياجاتهم، منها: طرح التساؤلات، وتصميم خريطة مفاهيمية، وإعداد جداول للمقارنة، وتوظيف الصور، وكتابة الخطوات العلمية، وحل مسائل حياتية، وتقديم تفسيرات علمية، وتلخيص المواقف في نقاط محددة، والذي أدى بدوره إلى تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع المواقف المرتبطة بدروس الوحدة المختارة موضع البحث الحالي، ولعل الأنشطة الاستكشافية المتنوعة التي تم تقديمها ومراعاتها لميول واهتمامات التلاميذ لعبت دوراً فعالاً في تنمية مهارات الاتصال والتواصل.
- أبدى تلاميذ المجموعة التجريبية رغبتهم واهتمامهم أثناء بناء المعارف من خلال الأنشطة الجماعية التي سادها التفاوض الاجتماعي بين مجموعة التعلم التعاونية والمجموعات الأخرى، وهذا يدل على فعالية الأنشطة التي تم اقتراحها وتوظيفها في الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية، وتقويمها بنائيًا.
- توظيف تلاميذ المجموعة التجريبية للأنشطة المتضمنة للمواقف الحياتية بصورة تتلاءم ودروس الوحدة المختارة موضع اهتمام البحث الحالي أدى إلى تحقيق استراتيجية Seven E's البنائية لأحد أهدافها، وهو تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع المفاهيم لتكوين أبنية معرفية جديدة تساعد التلاميذ على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة، والتواصل معها بشكل فعّال.
- أتاحت استراتيجية Seven E's البنائية فرصة للتواصل الفعال مع المفاهيم التي تم بناؤها بين المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، وتبادل الأفكار العلمية، وفهم التفسيرات من قبل التلاميذ.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ومناقشتها، وتفسيرها** :

للإجابة عن **السؤال الخامس**، الذي نص على: ما فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية عادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم صياغة الفروض الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويتضح ذلك في جدول (٢٦):

جدول (٢٦) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل والتواصل بعديًا

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	١٠٥.٠٧٣٢	١٢.١١٠٧٢	٦٧.٣٤٢	١٩.١٥٠	٠.٠١
الضابطة	٤٢	٦٢.٣٥٧١	٧.٦٦٣٠٩			

يتضح من جدول (٢٦) أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة يساوي (٦٢.٣٥٧١)، وهو أقل من متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذي يساوي (١٠٥.٠٧٣٢)، وبفارق يساوي (٤٢.٧١٦)، وعند الكشف عن دلالة هذا الفرق وجد أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (١٩.١٥٠)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (٢.٦٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي يمكن القول بأنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على تحسن ملحوظ في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة.

وللتأكد من مصداقية هذا الفرق، وهل هو فرق جوهري يُعزي لاستراتيجية Seven E's البنائية، تم صياغة الفرض الآتي:

- يحقق استخدام استراتيجية Seven E's البنائية أثرًا مرتفعًا في تنمية عادات العقل.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) لاستراتيجية Seven E's البنائية من خلال قيمة "ت" الناتجة عن الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس عادات العقل، ويتضح ذلك في جدول (٢٧):

جدول (٢٧) حجم تأثير استراتيجية Seven E's البنائية باستخدام مربع إيتا (η^2) من خلال القياس البعدي لمقياس عادات العقل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
التجريبية	٤١	١٠٥.٠٧٣٢١	١٢.١١٠٧٢	١٩.١٥٠	٦٧.٣٤٢	٠.٨٤٤٨٦٠٧٢٤	كبير
الضابطة	٤٢	٦٢.٣٥٧١	٧.٦٦٣٠٩				

يتضح من جدول (٢٧) أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٨٤٤٨)، وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وبالتالي يستدل على أن مقدار حجم تأثير

استراتيجية Seven E's البنائية كبير، ويتضح أيضًا أن (٨٤.٤٨ ٪) من تباين عادات العقل يعزى إلى استراتيجية Seven E's البنائية، وبالتالي يمكن القول بأن: استخدام استراتيجية Seven E's البنائية يحقق أثرًا مرتفعًا (قوة تأثير مربع إيتا = ٠.٨٤٤٨) في تنمية عادات العقل باستخدام المقياس من خلال تدريس "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.

ولإيجاد فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية عادات العقل، تم صياغة الفرض الآتي:

- يحقق استخدام استراتيجية Seven E's البنائية فعالية مرتفعة في تنمية عادات العقل.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك، وجدول (٢٨) يوضح نسبة الكسب المعدل لبلاك باستخدام متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل:

جدول (٢٨) نسبة الكسب المعدل لبلاك باستخدام مقياس عادات العقل للمجموعة التجريبية

الأداة المستخدمة	متوسط الدرجات في القياس البعدي	متوسط الدرجات في القياس القبلي	الدرجة النهائية على المقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مقياس عادات العقل	١٠٥.٠٧٣٢	٥١.٦٣٤١	١٢٠	١.٢٢٦٩٨٨٢٤٨

يتضح من جدول (٢٨) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تساوي (١.٢٢٧)، وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢)، وبالتالي يمكن القول بأن: استخدام استراتيجية Seven E's البنائية يحقق فعالية مرتفعة (نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٢٢٧) في تنمية عادات العقل باستخدام المقياس في "الوحدة الثالثة: التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني، وهذا يدل على تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي على مقياس عادات العقل، وقد يُعزى هذا التحسن لاستخدام استراتيجية Seven E's البنائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٧)، وابتهال عمران (٢٠٠٨)، ومنير صادق (٢٠١١)، وإيمان العزب (٢٠١٢)، وضحى العتيبي (٢٠١٣)**. وقد تُعزي فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية عادات العقل في الوحدة الثالثة: "التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني من منطلق النقاط الآتية:

- استراتيجية E 7 البنائية أسهمت في تمكن التلاميذ من إنتاج الأفكار وحل المشكلات، حيث تتضمن ميولاً واتجاهات وقيمًا؛ مما أسهم في جعلهم

انتقائيين في تصرفاتهم العقلية، ويتصرفون بطريقة ذكية، خاصة عند مواجهة المشكلات والمواقف المختلفة المتضمنة بالوحدة المختارة موضع البحث الحالي، كما أسهمت بشكل كبير في إعطاء الفرصة للتلاميذ في تفضيل وانتقاءٍ الأنماط الذهنية التي تناسب كل منهم في الوقت المناسب وتطبيقه، وصولاً للهدف المطلوب، بمعنى أنها تتضمن دوام التلميذ على استخدام اتجاهاته العلمية إزاء المواقف التي تواجهه في حياته، وهذا بدوره ساعد على تنمية عادات العقل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- استراتيجية 7 E البنائية بما تضمنته من مراحل متتالية ومتتابعة، جعلت التلاميذ يشعرون بالمتعة والراحة خلال ممارسة الأنشطة والتجارب، وبالتالي أصبح لديهم القدرة على التأمل وتفحص وتقييم ما يقدمونه من أفكار، كما أصبح لديهم حرية أكبر في التعبير من خلال ممارسة عادة التساؤل وطرح المشكلات والمناقشة والحوار مع المعلم أو المجموعات التعاونية، مما جعلهم أكثر مراقبة لتفكيرهم، وإثارة للتساؤلات وحل المشكلات المطروحة، وربما أسهم ذلك في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- طبيعة استراتيجية 7 E البنائية، وما وفرته من بيئة تعليمية تتماشى وطبيعة تعلم التلاميذ، وممارستهم لأنشطة فردية أو جماعية، وأنشطة بحث وتقصي، جعلتهم يتحملون مسؤولية تعلمهم تحملاً كاملاً، حيث يتناقشون، ويتحاورون، ويعبرون عن أفكارهم، ويستمعون إلى وجهات النظر الأخرى؛ مما جعلهم يفكرون حول تفكيرهم، ويبحثون أوجه القصور فيه، ومن ثم يسعون إلى تعديله في ضوء ما تم تعلمه من بعضهم البعض، وفي ضوء ما تم الحصول عليه من نتائج لما تم ممارسته من أنشطة، وربما كان هذا له تأثير في تنمية عادة التفكير، وعادة التفكير بمرونة.
- طبيعة المحتوى العلمي لدليل التلميذ وفق استراتيجية 7 E البنائية، والذي يتضمن العديد من الأنشطة سواء الفردية منها أو الجماعية، بالإضافة إلى المواقف الحياتية التي تصادف التلاميذ في حياتهم، والمرتبطة بالمحتوى العلمي المقدم، وما تضمنه من صور ورسوم كاريكاتيرية، تحتوي على تلميحات وتساؤلات شجعتهم على طرح التساؤلات، كل هذا جعل التلاميذ يتمعنون ويتأملون أكثر في مادة التعلم، ويفكرون في خبراتهم ومعارفهم السابقة، ومع تكرار هذه الأنشطة والمواقف في دليل الطالب، أصبحت هذه الأنواع من التفكير والتأمل عادة لديهم، وهذا بدوره ربما ساعد في تنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات، وعادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، ويتفق ذلك مع دراسة **مندور فتح الله (٢٠١١)**، والتي أكدت على أن المتعلمين عندما يكونوا في مواقف تجبرهم على الاستجابة للتحديات، وطرح التساؤلات، وجمع المعلومات، وتفسير الأفكار، والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم، فإنهم يكتسبون العادات العقلية بفعالية.
- استخدام استراتيجية 7 E البنائية أتاحت للتلاميذ مشاركة الأفكار، والآراء، وتبادل وجهات النظر المختلفة مع الآخرين، وتقبل عقولهم للتغيير القائم

على المعلومات الإضافية، واستخدام طرق جديدة، للتعامل مع المواقف التعليمية التعلمية مباشرة، والتواصل مع الآخرين في المجموعات التعاونية، وتقبل النقد من أفراد المجموعة، ربما أسهم في تنمية عادة التفكير التبادلي، وهذا يتفق ما توصلت إليه دراسة **ضحى العتيبي (٢٠١٣)**، والتي أشارت إلى أن اكتساب المتعلمين لعادات العقل يكون من خلال ممارستهم لمهام تعليمية تعلمية مصممة لتوظيف تلك العادات فيها، وهذا ما وفرته استراتيجية 7 E البنائية لتلاميذ المجموعة التجريبية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال السابع، ومناقشتها، وتفسيرها** :

للإجابة عن **السؤال السابع**، الذي نص على: ما العلاقة الارتباطية بين عادات العقل والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم صياغة الفرض الآتي: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطارية المهارات الحياتية ومقياس عادات العقل.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون، ودلالته الإحصائية، كما يوضحه جدول (٢٩):

جدول (٢٩) معامل ارتباط بيرسون، ودلالته الإحصائية بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطارية المهارات الحياتية ومقياس عادات العقل

المهارات الحياتية / عادات العقل	مهارة اتخاذ القرار		المهارات البيئية الأدائية		مهارات الاتصال والتواصل	
	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة
التفكير في التفكير	٠.٤٧٢*	٠.٧٦٤**	٠.٠١٣	٠.٠٣٢	٠.٠٤٣	٠.٠١٢
التفكير بمرونة	٠.٤٦٧*	٠.٠١٩	٠.٦٧١**	٠.٠٢١	٠.٦٠٨**	٠.٠٢٣
التفكير التبادلي	٠.٨٨**	٠.٠٢٦	٠.٠٤٩	٠.٠٣٤	٠.٥٩٢**	٠.٠١٤
التساؤل وطرح المشكلات	٠.٤٦٧*	٠.٠١١	٠.٥٥**	٠.٥٢٧**	٠.٤٦٨*	٠.٠١٢
تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	٠.٨٠٢**	٠.٠٢٣	٠.٤٥٢*	٠.٠٠٥	٠.٥٠٢*	٠.٦٥٣**
الدرجة الكلية	٠.٨٥١**	٠.٠٢٥	٠.٥١٨**	٠.٠٥٣	٠.٥٠٧**	٠.٠١٦
(*) دال عند ٠.٠٥ (**) دال عند ٠.٠١						

يتضح من جدول (٢٩) أن:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين عادات العقل بأبعادها (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة)، ومهارة اتخاذ القرار

(كإحدى المهارات الحياتية)، حيث تراوحت قيم (ر) معامل ارتباط بيرسون بين (٠.٤٦٧ ، ٠.٨٨)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥) على الأقل، وذلك لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، في حين أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة الضابطة إلا في بُعد التفكير في التفكير كأحد أبعاد عادات العقل واتخاذ القرار كأحد المهارات الحياتية، فقد جاء معامل الارتباط مساويًا (٠.٧٦٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين عادات العقل بأبعادها (التفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة)، والمهارات البيئية الأدائية (كإحدى المهارات الحياتية)، حيث تراوحت قيم (ر) معامل ارتباط بيرسون بين (٠.٤٥٢ ، ٠.٦٧١)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥) على الأقل، وذلك لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك وُجد أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين عادات العقل بأبعادها (التفكير في التفكير، والتفكير التبادلي)، والمهارات البيئية الأدائية (كإحدى المهارات الحياتية) في حين أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة الضابطة إلا في بُعد التساؤل وطرح المشكلات كأحد أبعاد عادات العقل والمهارات البيئية الأدائية كأحد المهارات الحياتية، فقد جاء معامل الارتباط مساويًا (٠.٥٢٧)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين عادات العقل بأبعادها (التفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة)، ومهارات الاتصال والتواصل (كإحدى المهارات الحياتية)، حيث تراوحت قيم (ر) معامل ارتباط بيرسون بين (٠.٤٦٨ ، ٠.٦٠٨)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥) على الأقل، وذلك لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك وُجد أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين التفكير في التفكير كأحد عادات العقل، ومهارات الاتصال والتواصل (كإحدى المهارات الحياتية) في حين أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة الضابطة إلا في بُعد تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة كأحد أبعاد عادات العقل ومهارات الاتصال والتواصل كأحد المهارات الحياتية، فقد جاء معامل الارتباط مساويًا (٠.٦٥٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية بين عادات العقل بأبعادها (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة)، والمهارات الحياتية (مهارة اتخاذ القرار، والمهارات البيئية الأدائية، ومهارات الاتصال والتواصل)، حيث تراوحت قيم (ر) معامل ارتباط بيرسون بين (٠.٥٠٧ ، ٠.٨٥١)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وذلك لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، في حين أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا لدى تلاميذ

المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية بين عادات العقل بأبعادها (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة)، والمهارات الحياتية (مهارة اتخاذ القرار، والمهارات البيئية الأدائية، ومهارات الاتصال والتواصل).

وبالتالي تم القبول الجزئي للفرض الذي نص على: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطارية المهارات الحياتية ومقياس عادات العقل.

وقد يعزي وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠.٠٥) على الأقل بين عادات العقل بأبعادها (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة)، والمهارات الحياتية (مهارة اتخاذ القرار، والمهارات البيئية الأدائية، ومهارات الاتصال والتواصل) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لأن استراتيجية Seven E's البنائية أتاحت فرصة لاكتساب عادات العقل (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة) التي أسهمت بدورها في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وكذلك إثارة دافعية التلاميذ لممارسة المهارات البيئية الأدائية، وكذلك مهارات الاتصال والتواصل.

- **توصيات البحث**:

استنادًا إلى مشكلة البحث ونتائجه، تم صياغة التوصيات الآتية:

- تشجيع معلمو العلوم على استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تدريس دروس الوحدة الثالثة: "التربة" من كتاب العلوم "أنت والعلوم" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني، لما لها من أثر تربوي فعّال في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل.
- الاهتمام بإعداد أدلة لمعلمي العلوم تتضمن دروسًا معدة وفقًا للخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية، وتتضمن مواقف حياتية مناسبة يمكن أن تنمي المهارات الحياتية (مهارة اتخاذ القرار، والمهارات البيئية الأدائية، ومهارات الاتصال والتواصل)، وكذلك عادات العقل (التفكير في التفكير، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة)، واللاتان بدورهما يؤهلان التلاميذ للاستمرار في الحياة، والتكيف مع مواقفها المختلفة.
- إعداد وتنفيذ ورش عمل لتدريب موجهي ومعلمي العلوم على الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية، وتضمين الأنشطة للمواقف الحياتية المناسبة، وآلية توظيفها في إعداد وتنفيذ الدروس.

- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ من قبل المعلمين للقيام باستكشاف المعارف العلمية وتوسيعها في المواقف اليومية لتنمية عاداتهم العقلية، ومهاراتهم الحياتية من خلال اتخاذ القرار المناسب، وتوظيف مهارات الاتصال والتواصل في ضوء الأنشطة المقترحة التي يمكن تضمينها في الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية.
- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ من قبل المعلمين للقيام بممارسة المهارات البيئية الأدائية في حديقة المدرسة وساحتها، وذلك من خلال الأنشطة الميدانية المتضمنة في الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية.
- دعوة القائمين على تخطيط وتصميم كتب العلوم بضرورة إعادة صياغتها وفقاً للخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية، وعرض الأنشطة التي تسهم في تنمية عادات العقل، والمهارات الحياتية من خلالها بحيث تلبي الأنشطة احتياجات التلاميذ، وتتفق مع خصائصهم.
- ضرورة تطوير برامج إعداد معلم العلوم في الجامعات المصرية في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي، وخصوصًا الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية بما يتفق وتنمية عادات العقل، والمهارات الحياتية لدى التلاميذ، ويتمثل التطوير في تدريب التلاميذ على استخدام الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية، وتوظيفها في أثناء فترة التدريب الميداني في المدارس، وتدريب التلاميذ على تنمية مهارة اتخاذ القرار والمهارات البيئية الأدائية ومهارات الاتصال والتواصل من خلال الأنشطة المتضمنة في الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية Seven E's البنائية؛ مما يسهم بشكل فعال في تطوير العملية التعليمية – التعلمية.

- **مقترحات البحث**:

انطلاقاً من نتائج البحث، وتوصياته، يمكن اقتراح القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

- دراسة فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارات حياتية أخرى (مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد، والمهارات الصحية والوقائية والغذائية) في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة فعالية استخدام استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية عادات العقل والمهارات الحياتية في (الكيمياء والفيزياء والأحياء) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة تهدف إلى تقويم كتب العلوم في ضوء عادات العقل والمهارات الحياتية ومدى اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لها.
- إجراء دراسة تهدف إلى مدى توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم البنائي.

- دراسة العلاقة بين اكتساب معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية للمهارات الحياتية واكتساب تلاميذهم لنفس المهارات.

• المراجع العربية:

- ابتهال عمران (٢٠٠٨): فاعلية خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- إبراهيم البعلي (٢٠١٣): فعالية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٦)، (٥)، سبتمبر، ٩٣ – ١٣٥.
- إبراهيم الحارثي (٢٠٠٢): **التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ**، الرياض، مكتبة الشقري.
- إحسان الأغا وفتحية اللولو (٢٠٠٩): **تدريس العلوم في التعليم العام**، ط ٢، غزة، مكتبة آفاق.
- أحمد السيد (٢٠٠١): استخدام برنامج قائم على التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٧٣)، ١٥ – ٤٧.
- أحمد قشطة (٢٠٠٨): أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- أحمد مصطفى خلف (٢٠١٢): وحدة مطورة في ضوء أنموذج التصميم العكسي لتنمية الفهم في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "دراسة تجريبية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ١ (٨٠)، يوليو، ١٦٥ – ١٩٦.
- إيمان أحمد (٢٠١٣): فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارازانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد (١٦)، يوليو، ١٨١ – ٢٥٥.
- إيمان العزب (٢٠١٢): برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- أيمن سعيد (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجية "حلل – اسأل - استقصي" على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء، **المؤتمر العلمي العاشر: التربية العلمية وتحديات الحاضر ورؤى المستقبل**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢)، ٣٩١ – ٤٦٤.
- بسام إبراهيم (٢٠٠٨): أثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام دورة التعلم ('5 E) في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي الأساسية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**،٢٣ (٤)، ١٣٣٢ – ١٣٥١.

- بشرى الظفيري (٢٠١٠): تأثير استراتيجية دورة التعلم المعدلة (5 E's) على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- تغريد عمران (٢٠٠١): **المهارات الحياتية**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- جبار محمد (٢٠٠٣): أثر أنموذجين من دورة التعلم لتدريس المفاهيم الأحيائية في التحصيل والميول العلمية لطلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- حسام الدين مازن (٢٠٠٢): نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة، **المؤتمر العلمي الرابع عشر بجامعة عين شمس: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، المجلد الأول، دار الضيافة، (٢٤ - ٢٥) يوليو، ٢٥ – ٧٢.
- حسام الدين مازن (٢٠١١): عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية، **المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية العلمية "فكر جيد لواقع جديد"**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٦٣ – ٨٧.
- حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣): **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، القاهرة، عالم الكتب.
- رأفت الجديبي (٢٠١٠): تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- رانية صبري (٢٠١٠): أثر استخدام استراتيجية قائمة على تفعيل عادات العقل في اكتساب طلبة الصف العاشر للمعرفة والممارسة الغذائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- رشدي منصور (١٩٩٧): **"حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع ١٦، المجلد ٧، يونيه.
- ريم عبد العظيم (٢٠٠٩): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٩٤)، سبتمبر، ٣٢ – ١١٢.
- زكريا عبد الله (٢٠١٠): **البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم**، البحرين، وزارة التربية والتعليم.
- زيد الهويدي (٢٠٠٥): **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- سالم الخوالدة (٢٠٠٤): أثر دورة التعلم المعدلة في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في الأحياء، **مجلة المنارة**، ١٣ (٣)، ٦٩ – ١١١.
- سالم الخوالدة (٢٠٠٧): فاعلية استراتيجيتي دورة التعلم المعدلة وخريطة المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء واكتسابهم لمهارات عمليات العلم، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**، ١٩ (١)، ٣٢٩ – ٣٩٢.

- سام عمار (٢٠١٠): دمج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم الأساسي، **مجلة رسالة التربية**، (٢٩)، ٦٤ – ٧٧.
- سامي ملحم (٢٠٠١): **سيكولوجية التعلم والتعليم**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سامية هلال (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ١ (٤٤)، ديسمبر، ١٢٥ – ١٦٨.
- سماح الجفري (٢٠١٢): أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- سمية أبو هداف (٢٠١١): نحو تطوير أداء معلمي الأحياء في محافظات غزة: مدى امتلاك معلمي الأحياء للكفايات التدريسية اللازمة لهم، **مجلة الزيتونة للعلوم والتنمية**، (١)، ٢٠٤ – ٢٣٩.
- شروق العيطان (٢٠١٢): فعالية نموذج أبعاد التعلم في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي لعادات العقل ومهارات عمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٠): **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ضحى العتيبي (٢٠١٣): فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٥ (١)، يناير، ١٨٧ – ٢٥٠.
- عاصم عمر (٢٠١٣): برنامج مقترح في التربية العلمية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١ (٤٠)، أغسطس، ١٩٣ – ٢٧٠.
- عايش زيتون (٢٠٠٧): **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عايش زيتون (٢٠٠٨): **أساليب تدريس العلوم**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عايش زيتون، (٢٠١٠): **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد الله خطايبة (٢٠٠٥): **تعليم العلوم للجميع**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الله سعيدي وسليمان البلوشي (٢٠٠٩): **طرائق تدريس العلوم "مفاهيم وتطبيقات عملية"** عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد الله طالب (٢٠٠٨): فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٣٨)، ٩١ – ١٣٢.

- عبد المجيد منصور وزكريا الشربيني (٢٠٠٥): الشباب بين صراع الأجيال المعاصر والهدي الإسلامي "المشكلات – القضايا – مهارات الحياة"، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد المنعم المرزوقي (٢٠٠٦): فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية المهارات والقيم البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عزو عفانة (١٩٩٨): الإحصاء التربوي "الجزء الثاني: الإحصاء الاستدلالي"، غزة، مطبعة مقداد.
- عزو عفانة (٢٠٠٠): حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية، **مجلة البحوث والدراسات التربوية**، (٣)، ٢٩ – ٥٨.
- عطا درويش وفايز أبو حجر (٢٠١١): درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى كتب العلوم بمرحلة رياض الأطفال بغزة، **مجلة الطفولة**، (٨)، ٢٨٣ – ٣٠٠.
- علي العليمات (٢٠١١): أثر استخدام دورة التعلم المعدلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن وتحصيلهم في الأحياء، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، جامعة دمشق، (٨٩)، ٣٢٤ – ٣٨٦.
- عيد الدسوقي (٢٠٠٤): دور دورة التعلم المعدلة في التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية بعض المهارات العملية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٩٣)، ١٥٩ – ١٩٥.
- فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٧): فعالية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ١ (٢)، مارس، ١٠ – ٧٠.
- فايز أبو حجر (٢٠٠٦): برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، برنامج الدراسات العليا المشترك: جامعة عين شمس بمصر، وجامعة الأقصى بغزة.
- فتحية اللولو (٢٠٠٥): المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين، **المؤتمر التربوي الثاني لكلية التربية بالجامعة الإسلامية: الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل**، الجزء الثاني، غزة، (٢٢ - ٢٣) نوفمبر، ٦٥٨ – ٦٧٨.
- فتحية اللولو (٢٠١١): أثر توظيف نموذج الخطوات الخمس البنائي في تنمية مهارات التحليل والتركيب في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، **المجلة التربوية**، جامعة عين شمس، (٣٥)، ٣٤٨ – ٣٩٩.
- فدوى ثابت (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- فهيم مصطفى (٢٠٠٢): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام: رياض الأطفال – الابتدائي – الإعدادي "المتوسط" – الثانوي: رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، القاهرة، دار الفكر العربي.

- فؤاد عياد وهدى سعد الدين (٢٠١٠): فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي، **مجلة جامعة الأقصى**، ١٤ (١)، ١٧٤ – ٢١٨.
- كمال زيتون (٢٠٠٢): **تدريس العلوم للفهم "رؤية بنائية"**، القاهرة، عالم الكتب.
- ليلى حسام الدين (٢٠٠٨): فاعلية استراتيجية "البداية – الاستجابة - التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، **المؤتمر العلمي الثاني عشر: التربية العلمية والواقع المجتمعي "التأثير والتأثر"**، يوليو، ١ – ٣٩.
- ماجدة حافظ (٢٠٠٨): أسلوب المشروع كمدخل لتنمية المهارات المرتبطة باتخاذ القرار لدى طفل ما قبل المدرسة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (٧٨)، ١١٨ – ١٣٩.
- ماهر زنقور (٢٠١٣): استخدام المدخل المفتوح القائم على حل المشكلة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المتشعب وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد (١٦)، يوليو، ٦ – ١٢٨.
- مجبل الجوعاني (٢٠١١): أثر استخدام دورة التعلم المعدلة 'E 7 على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، **مجلة جامعة ديالي للعلوم الإنسانية**، (٤٩)، ١٥٧ – ٣٩٠.
- محمد الجيزاني، شفاء وارد (٢٠١٢): أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات ما وراء المعرفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة أبحاث ميسان**، ٩ (١٧)، ٤٦ – ١١٤.
- محمد السيد علي (٢٠٠٣): **التربية العلمية وتدريس العلوم**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد خليل وخالد الباز (١٩٩٩): دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية: مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين**، المجلد الأول، أبو سلطان، (٢٥ - ٢٨) يوليو، ٨١ – ١٠٨.
- محمد عبد الرازق (٢٠١٠): فاعلية نموذج بايبي (Bybee Model) في تحصيل الأحياء وتنمية الوعي بالمشكلات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار تجاهها لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (٧٢)، ١١٦ – ١٤٤.
- محمد عبد الموجود وفيليب أسكاروس (٢٠٠٥): **تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- محمد موسى (٢٠٠٢): **التربية وقضايا المجتمع المعاصرة**، ط ٢، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- محمد نوفل (٢٠٠٨): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد نوفل ومحمد سعيفان (٢٠١١): **دمج مهارات التفكير في المحتوى المدرسي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مندور فتح الله (٢٠١١): فعالية أبعاد التعلم لمارازانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، الكويت، المجلد (٢٥)، ١ (٩٨)، مارس، ١٤٥ – ١٩٩.

- منير صادق (٢٠٠٣): فعالية نموذج Seven E's البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٦ (٣)، ١٤٥ – ١٩٠.

- منير صادق (٢٠١١): التفاعل بين التعلم المبني على الاستقصاء ومستوى الذكاء في التحصيل وبعض عادات العقل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الأساسي، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٤ (٤)، أكتوبر، ١٨٥ – ٢٤٢.

- ميشيل عطا الله (٢٠٠١): **طرق وأساليب تدريس العلوم**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ندى الخضري (٢٠٠٩): أثر برنامج محوسب يوظف استراتيجية 'Seven E البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- ندى عطا (٢٠٠٨): أثر استخدام دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم والاحتفاظ بها، الة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن.

- نوال خليل (٢٠٠٧): أثر استخدام نموذج بايبي (5 E's) البنائي في تنمية الوعي بالمخاطر البيئية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، **مجلة التربية العلمية**، ١٠ (٣)، ١٦٣ – ٢١٤.

- نورة الغتم (٢٠٠٥): دور المتعلم والمعلم والمدير في رسم آفاق ومعالم مدرسة المستقبل، **المؤتمر التربوي التاسع عشر بمملكة البحرين: مدارس المستقبل استجابة الحاضر لتحولات المستقبل**، وزارة التربية والتعليم، (١٩ – ٢٠) أبريل، ٦١ – ١٠٤.

- هالة حسين (٢٠١٣): فاعلية استخدام المعمل الافتراضي في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

- هدى سعد الدين (٢٠٠٧): المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، **رسالة ماجستير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- هيام أبو المجد (٢٠٠٨): برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأثره في تنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى طالبات كلية التربية بسوهاج، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

- يسرية يوسف وهيام سالم (٢٠١١): تصميم مقرر الكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الالكترونية، **المؤتمر السنوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة: تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة**، (١٣ – ١٤) أبريل، ٤٩٦ – ٥٣٥.

- يوسف قطامي وأميمة عمور (٢٠٠٥): **عادات العقل والتفكير "النظرية والتطبيق"**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

- يوسف قطامي وفدوى ثابت (٢٠٠٩): **عادات العقل لطفل الروضة "النظرية والتطبيق"**، عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

• **المراجع الأجنبية**:

- Arman. A. (2009). The Effect of e-learning Approach on Students' Achievement in Biomedical Instrumentation Course at Palestine polytechnic University, **IBIMA**, 9, 141 – 149.
- Adewale, G. (2009). Effectiveness of Non-formal Education Program in Nigeria: How Competent are the Learners in Life Skills? **ERIC NO. EJ 864438**.
- Ajibola, M. (2008). Innovations and Curriculum Development for basic Education in Nigeria: Policy Priorities and Challenges of Practice and Implementation, **Research Journal of International Studies**, (8), 51 – 58.
- Appamaraka, S. (2009). Effects of Learning Environmental Education Using the 5 Es-learning Cycle Approach on Metacognitive Moves and the Teacher' s Handbook Approach on Learning Achievement, Integrated Science Process Skills and Critical Thinking of High School (Grade 9) Students, **Pakistan Journal of Social Sciences**, 6 (5), 287 – 291.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). **Discovering and Exploring Habits of Mind**, U.A, Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD), Alexandria, Virginia, U.S.A.
- Costa, A. & Kallick, B. (2002). **Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teacher**, U.A, Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD), Alexandria, Virginia, U.S.A.
- Costa, A. & Kallick, B. (2008). **Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success**, U.A, Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD), Alexandria, Virginia, U.S.A.
- Devrim, K. (2009). Effectiveness of 5 E Learning Cycle Instruction on Students Achievement in Cell Concept and Scientific Epistemological Beliefs, **ERIC NO. EJ 871023**.
- Eren, C. & Omer, G. (2009). Facilitating Conceptual Change in Understanding State of Matter and Solubility Concepts by Using 5 E Learning Cycle Model, **ERIC NO. EJ 849328**.
- Genen, S. & Kocakaya, S. (2010). A physics Lesson Designed According to 7 E Model With the Help of Instructional Technology (Lesson Plan), **ERIC NO. EJ 886456**.

- Hanley, G. (2007). Evaluation of Aclasswide Teaching Program for Developing Preschool Life Skills, **ERIC NO. EJ 767619**.
- Hulya, Y. (2006). The effect of the 4-E Learning Cycle Method on Students Understanding of Electricit**y, ERIC NO. ED 33531**.
- Iff, E. (2001). Using the Science Teaching Standards to Nature Habits of the Mind in Middle School Students, **Master Dissertation of Arts in Education**, Faculty of Pacific Lutheran University.
- Matsuoka, C. (2007). Thinking Processes in Middle-school Students: Looking at Habits of the Mind and Philosophy for Children Hawaii, Doctoral Dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses, (**Accession Order No. AAT3302153**).
- Opas, N. (2009). Effects of Environmental Education by Using the 7 Es-learning Cycle with multiple Intelligences and the Teacher's Handbook Approaches on Learning Achievement, Critical Thinking and Integrated Science Process Skills of High School (Grade 10) Students, **Pakistan Journal of Social Sciences**, 6 (5), 292 – 296.
- Pan American Health Organization (2001). **Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development**, American: Pan American Health Organization.
- Perkins, D. (2003). Educating for in Sight, **Educational Leadership**, 49 (2), 4 – 8.
- Programme on Mental Health (1997). **Life Skills Education in School**, Geneva: World Health Organization.
- Rickets, A. (2004). All Student Can Learn All Student Can Succeed, Alexandria, VA: ASC.
- Sharon, R. & Collins, B. (2008). Enhanced Student Learning Through Applied Constructivist Theory, **Teaching & Learning Journal**, 2 (2), 1 – 9.
- Sibel, B. (2006). Engagement, Exploration, Explanation, Extension, and Evaluation (5 E**)** Learning Cycle and Conceptual Change Text as Learning Tools, **ERIC NO. EJ 759008**.
- Siribunnam, R. & Sombat, T. (2009). Effects of 7-E, KWL and Conventional Instruction on Analytical Thinking Learning Achievement and Attitudes Toward Chemistry Learning, **Journal of Social Sciences**, 5 (4), 279 – 282.

❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

أثر اختلاف (تخصص، برامج، مستوى) الإعداد الأكاديمي على مستويات المهارات الحياتية لدى طالبات العلوم والآداب جامعة الدمام

إعداد :

د/هالة عبد القادر سعيد السنوسي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة بني سويف/ وجامعة الدمام

أثر اختلاف (تخصص، برامج، مستوى) الإعداد الأكاديمي على مستويات المهارات الحياتية لدى طالبات العلوم والآداب جامعة الدمام

د/هالة عبد القادر سعيد السنوسي

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر اختلاف برامج الإعداد الأكاديمي (سواء بالنسبة للكليات المختلفة أو الأقسام المختلفة أو السنوات الدراسية المختلفة) على مستوى المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الدمام، من خلال تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها لديهن، وقياس مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات السنة الأولى والسنة الرابعة بجميع أقسام كليتي العلوم والآداب جامعة الدمام ومقارنة متوسطات الممارسة للتعرف على دلالة أثر الاختلافات، وقد بلغت العينة (٤٠٢) طالبة، وتم إعداد استبيان مكون من (٥٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد كمهارات حياتية فرعية هي: المهارات الشخصية الذاتية، المهارات العقلية، المهارات الاجتماعية، مهارات التواصل، المهارات الأكاديمية، وتم تطبيق الاستبيان ورقياً على طالبات السنة الأولى خلال الفصل الأول وإلكترونياً بالسنة الرابعة بالفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م. أوضحت النتائج أن هناك أثر دال احصائيا على مستوى المهارات الحياتية ككل يُعزى لاختلاف تخصص الإعداد الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية بالسنة الأولى بالمقارنة بالتخصصات الأدبية، كما اتضح أن مستوى المهارات الحياتية بالسنة الأولى ٦٦ ٪ لم يصل لحد الكفاية ٧٥٪، وأن هناك أثر دال احصائيا يُعزى لاختلاف مستوى الإعداد لصالح السنة الرابعة بكل من كلية الآداب وكلية العلوم بالمقارنة بالسنة الأولى ، واتضح وصول مستوى المهارات الحياتية بالسنة الرابعة لمستوى مقبول بنسبة تساوي أو أكبر قليلا من حد الكفاية ٧٥.٤٪. بينما ليس هناك أثر دال احصائيا على مستوى المهارات الحياتية ككل يُعزى لاختلاف تخصص الإعداد الأكاديمي بين التخصصات الأدبية والعلمية بالسنة الرابعة، أو يُعزى لاختلاف برامج الإعداد بكلية العلوم، وبرنامج الإعداد بكلية الآداب بالمقارنة بباقي البرامج، في حين وصل برامج الفيزياء فقط بكلية العلوم لحد الكفاية٧٩٪ ، ووصلت برامج اللغة الانجليزية وعلم الاجتماع واللغة العربية فقط لحد الكفاية (٧٧ - ٧٦ - ٧٦) ٪ على الترتيب. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام المهارات الحياتية كأحد نواتج التعليم الجامعي بكليات جامعة الدمام وخاصة المهارات الحياتية الفرعية والاهتمام باستراتيجيات التعلم النشطة. وتوفير مقررات تنمي المهارات الحياتية وكذلك تقييم المهارات الحياتية لدى الطلاب وعدم الاقتصار على الاختبارات كوسيلة وحيدة للتقييم. كما اقترحت مزيد من الدراسات على مختلف الكليات وليس كليات العلوم والآداب فقط.

كلمات مفتاحية:المهارات الحياتية - برامج الإعداد الأكاديمي – التخصصات الأكاديمية - المستويات الدراسية.

The Effect of Difference: (Specializations, Programs, Grades) off Academic Preparation in the Life Skills Levels of Science and Arts Students of University of Dammam

Dr. Hala AbdElKader El-Senousy

Abstract:

This study aimed to identify the effect of difference: (specializations, programs, grades) of academic preparation at the

life skills levels of science and Arts students of University of Dammam, by selecting life skills that should be gained, and measuring practicing level of life skills of first and fourth-grade students of Science and Arts faculties at University of Dammam. The sample of (402) students were selected, a questionnaire of 50 statements was created containing five domains: personal self-skills, mental skills, social skills, communication skills, and academic skills, the questionnaire was on-line applied during 2014/ 2015.The results showed that there is an statically impact on the life skills level as a result of the different academic preparation in favor of first-grade scientific specialization, and as a result of the difference grade in favor of fourth-grade in both Faculties .While there is no statically impact on life skills level as a result of different academic preparation between specializations in fourth- grade Faculty of Art and fourth-grade Faculty of Sciences, as well as a result of the different preparation programs in Faculty of Science or Faculty of Arts.The study recommended increased concerning to life skills as one of the educational outcomes of the University of Dammam. Assessment of life skills and sub-life skills as well as achievement evaluating, using not only tests as the only means for evaluation. It also proposed further studies at various colleges.

Keyword: life skills - academic preparation - specializations – programs- grades.

• **مقدمة**:

يتميز العصر الحالي بالثورة العلمية والتقنية والمعلوماتية &Technological informatics revaluations، ويتطلب التسارع المعرفي المعلوماتي زيادة حاجة الشباب لكثير من المهارات التي تساعدهم على التكيف مع نظام اجتماعي يستعد للمستقبل من خلال الابداع والابتكار، ونظام تربوي يسعى لإعداد خريجين ذوي قدرات وخبرات متميزة ومتطورة Professional graduated، خاصة مع صعوبة الحصول على مهن تناسب الجميع، الأمر الذي وضع ضغوطا على طلاب الجامعات الذين يسعون لبناء حياة جديدة، واكتساب مهارات حياتية لازمة للتعايش مع الحياة المعاصرة modern life adaptation ومواجهة تحديات التطورات المتلاحقة في العصر الحالي.

وتسعى بلدان العالم نحو الارتقاء بالعملية التربوية في مراحل التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة، إيمانا منهم بأن الرقي والحضارة لا يتحققان باستثمار الموارد المادية فحسب؛ وإنما لابد من استثمار الطاقات البشرية في المقام الأول، وتوفير المؤسسات لقدرات متميزة ومهارات يمتلكها أفرادها (صاصيلا،

٢٠١١). وقد أوصى المؤتمر القومي للتعليم العالي بأن يكون من أهم الأهداف الاستراتيجية للتعليم الجامعي للقرن الحادي والعشرين تكوين الموارد البشرية Personal Resources تكويناً علمياً وتقنياً وفكرياً وثقافياً متكاملاً، ومتوافقاً مع متطلبات العصر ومتغيراته ومرتكزاً إلى تقنياته، بما يهيئ المشاركة الفاعلة المتميزة لإعداد خريج متميز (بخيت، ٢٠١١).

وقد أوضح تريلينج، وفادل، (Trilling, Fadel, 2009) في كتابه "التعلم للحياة في زمننا Education for life" أن التعليم في القرن الحادي والعشرين ينبغي أن يتضمن العديد من المهارات الضرورية لهذا العصر منها التفكير الناقد وحل المشكلات، الابداع والابتكار، التعاون والعمل في فريق، فهم الثقافات المتعددة، الاتصالات والمعلوماتية، الحوسبة والتقنية، المهنة والتعلم المعتمد على الذات (الصالح، ٢٠١٣). كما تتطلب حاجاتُ المتعلمين اليومَ مناهجَ وبرامجَ تواكِبُ هذه التطلعات. وتسعى لتحقيق نواتج تعلم تساعد المتعلم على التكيف مع الحياة المعاصرة والتهيؤ لحياة مستقبلية من خلال التزود بنوعية مختلفة من المهارات skills وليس فقط المعارفinformation؛ حيث يحتاج الطلاب لبناء أفضل المعارف، ويكونون على استعداد كذلك لاستخدامها applying and utilizing in life situations في مجالات الحياة العملية (Zimmerman, 2010).

لذا كان من الواجبِ على المؤسَّسات التعليمية في العالم العربي اليومَ أنْ تسعى بكلِّ قوة إلى تبنِّي مفهوم "المهارات الحياتية life skills " كمجالٍ تربويٍ حديثٍ، وتوجيه البحوث العلمية لتقويم وتطوير برامجَ نوعية، تستهدفُ تنمية المهاراتِ الحياتية لكلِّ المراحل التعليمية. فقد أكد مازن (٢٠٠٢) على أهمية دمج المهارات الحياتية في مناهج التعليم بدء من مستوى التعليم الأساسي، كما تبنت المنظمة العربية للثقافة والعلوم (٢٠٠٢) بأهمية دمج المهارات الحياتية ضمن جميع المناهج الدراسية (الغامدي، ٢٠١١). ويرى (أبو طامع، ٢٠٠٩) ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية لدى جميع المتعلمين، كما تشير الشافعي، (٢٠١٣) إلى أهمية المهارات الحياتية والعلاقة الارتباطية الموجبة بينها وبين دافعية الإنجاز للتعلم لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

والمهارات الحياتية مجالٌ واسع وشامل، يمكنُ أنْ يستهدفَ كافَّةَ الفئاتِ العمرية والمراحل التعليمية، كما أنَّها مطلقة المجال والمستوى، فليستْ خاصة بمستوى تعليمي محدَّد، أو بمجال ومستوى معينٍ من المهارات، كما أن تحديدَ المهارات الحياتيَّة المناسِبة للمتعلم لا بدَّ وأن تخضَع لمعايير علمية يُمكِن مِن خلالِها اختيارُ المهارات الأنسب لكلِّ مرحلة مِن المراحل، ولكلِّ متعلم من المتعلمين، وتُحدد (Bastian& Veneta ,2005) المهارات الحياتيَّة بأنها مجموعة

أعمال وأنشطة تتضمن تفاعل الفرد مع الأشخاص والمؤسسات والمجتمع وتتطلب مثل هذه التفاعلات تمكن الفرد من التعامل معها بدقة ومهارة، كما أظهرت دراسة مقدادي (٢٠١٣) أهمية وفاعلية برامج تنمية المهارات الحياتية في تحقيق التوجيه الجمعي والكفاءة لكافة المتعلمين.

ويُعرف كافجي (Kavga, 2009) "المهارات الحياتية life skills" بأنها مجموعة المهارات المكتسبة عن طريق التعليم أو الخبرة المباشرة التي تستخدم لمعالجة المشاكل والمسائل التي تعترض عادة حياة الإنسان اليومية، وتُعرفها اليونيسيف (UNICEF, 2005) بأنها: المهارات النفسية والاجتماعية والشخصية والمهارات العلمية والمهنية التي يحتاجها الفرد في تسهيل سبل الاتصال بالآخرين والتفاوض معهم بشكل مناسب. وترى "بخيت" المهارات الحياتية: عبارة عن قدرات أداء السلوك التكيفي والإيجابي ومن ثم تؤدي لتحقيق نواتج تعلم أفضل (المعمري، السناني، ٢٠١٣) و(بخيت، ٢٠١١). وأشارت دراسة (Yuen, et al., 2010) إلى وعي الطلاب بأهمية العديد من المهارات الحياتية، خاصة التنمية الأكاديمية "تعلم كيفية التعلم"، والنمو الشخصي والاجتماعي، والتخطيط الوظيفي في المستقبل، وأن تنميتها تحتاج خبرات متنوعة وليس فقط في تحصيل المناهج المدرسية، واقترحت تبني استراتيجيات عملية تطبيقية من خلال مشاركة المتعلم في التعلم والعمل. لذا أعطت دراسة (Allen& Williams, 2012) اهتماما كبيرا بالعمل الجماعي كأسلوب أساسي للعمل مع طلاب الجامعة، لتنمية المهارات الحياتية والتعلم الاجتماعي والكفاءة الذاتية وطرق التعلم القائمة على العمل.

كما أشار عبدالمعطي؛ ومصطفى (٢٠٠٧) إلى أهمية إعداد مناهج دراسية بدلا من المناهج الحالية بحيث تنمي المهارات الحياتية لأهمية المهارات الحياتية للمتعلم وإسهامها في: تنمية الأسلوب العلمي في التفكير، والمساهمة في اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وفهم الذات وترشيد الاستهلاك، ...وغيرها من المهارات. وتبني مبدأ العمل على بناء المتعلم الواعي الواثق من نفسه، المتعدد المهارات، المحترم لبيئته، والقادر على المشاركة في أنظمة المجتمع المختلفة. وقد أظهرت دراسة (Weichold, 2014) أن برنامج مهارات الحياة العالمية هدف إلى تعزيز المهارات العامة والبينية والشخصية الحياتية بما يؤدي للوقاية من أخطار المخدرات خلال فترة المراهقة المبكرة. وهو ما اتفق معه دراسة (اللواتية؛ والدرمكي، ٢٠١١) التي ربطت المهارات الحياتية مع ممارسات الطالب وأدائه للمهارات العملية أثناء التعلم باعتبارها تكتسب من الخبرات (الحبسية، ٢٠١١)، وأكد (أمبوسعيدي، ٢٠١١) على أهمية ودور المهارات الحياتية في بناء شخصية الطالب.

وتُشير الأدبيات إلى الفوائد التربوية التي تتحقق عند تبني مؤسسات التعليم برامج الإعداد الأكاديمي تحقق المهارات الحياتية كنواتج للتعلم، بما يؤدي لتحقيق نواتج أخرى فرعية مرتبطة بها، كما قامت دراسة (Alwell& Cobb, 2009) بمراجعة الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية والاجتماعية خلال العقدين الماضيين، وبينت أن معظم الدراسات أكد على أهمية تلك المهارات في تنمية التواصل الاجتماعي وزيادة التحصيل والمبادرة والسلوك التطوعي والرغبة في التنافس. كما تناولت دراسة (Gomes& Marques, 2013) نتائج برنامج تدريب على اكتساب المهارات حياتية، والرضا عن الحياة، والتوجه نحو الحياة والتوقعات حول التحصيل الدراسي.

وأظهرت النتائج تزايد في خبرات الطلاب الذين شاركوا في برنامج المهارات الحياتية، وزيادة الرضا عن الحياة والميل للتفاؤل. مع وجود مؤشرات بزيادة التحصيل الدراسي في باقي المقررات التعليمية. وأظهرت دراسة (Drexler et al., 2011) زيادة التحصيل الدراسي والتحفيز لدى أطفال المدارس الابتدائية المحرومين اجتماعياً عبر برنامج ارشادي قائم على المهارات الحياتية لاكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لزيادة قدرة حل المشكلات الحالية والمستقبلية. واتفقت معهم دراسة (الهدهود؛ السعايدة، ٢٠١٣) بتوضيح أثر التدريس المبني على المهارات الحياتية في تنمية التحصيل واللياقة البدنية لطالبات المرحلة الثانوية بالأردن. وأشارت دراسة (Hanley et al., 2014) أن برامج المهارات الحياتية حققت نتائج أفضل بخمسة أضعاف في الحد من المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأوصت بأهمية دمج المهارات الحياتية في المقررات الدراسية.

ومن العوامل المؤثرة في اكتساب المهارات الحياتية: القدوة فمن الضروري أن يكون المعلم قدوة ويمارس المهارات الحياتية بطريقة سليمة، ويتسم بالقيم والأخلاق التي تزيد من ارتباط الطلبة به وتقليدهم لشخصيته، والإقناع بعرض الدلائل والبراهين المنطقية ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق لجميع المهارات اللازمة لحياة أفضل، وكذلك استخدام أساليب حديثة في التدريس مثل حل المشكلات – لعب الأدوار –المناقشة - الألعاب التعليمية –الدراسات الميدانية والعملية؛ بحيث يمارس الطالب العمل بنفسه ويعتمد علي ذاته في كافة المواقف، بالإضافة إلى تنمية التفكير في جميع المواقف فهو يساعد على الثقة بالذات وبالقدرات الشخصية كما يساعد في تنمية مهارات حياتية مناسبة والابتعاد عن الأخطاء (اللولو، قشطة، ٢٠٠٦).

لذا ينبغي لبرامج الإعداد الأكاديمي تبني مداخل واستراتيجيات غير تقليدية لتحقيق مستوى متميز من المهارات الحياتية كأحد النواتج التعليمية الهامة، وأن تجعل المتعلم محور اهتمامها، وتركز على تنمية المهارات والقدرات

المتنوعة لديه، حيث يُشير (المعمري، السناني، ٢٠١٣) أن كثير من الأنظمة اهتمت بإدخال منهج أو برنامج على الأقل يهتم بالمهارات الحياتية، إلا أن صعوبات واجهت تنفيذه ومن ثم تحقيق الغرض منه بتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين؛ حيث يغلب المحتوى النظري والمعلم غير المؤهل لتدريس هذه البرامج، ومن ثم تم تدريسه بالطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين ولا تراعي البحث والتقصي والعمل في مشروعات بما ينمي مختلف المهارات الحياتية لدى المتعلمين، واقترح أن برامج تنمية المهارات الحياتية ينبغي أن تركز على المشروعات والأعمال البحثية الكشفية من الطلاب.

وهو ما أظهرته دراسات عدة بتبني عدة مداخل تقوم على الأداء العملي وممارسة الأنشطة القائمة على الاستكشاف والتقصي منها دراسة (الغامدي، ٢٠١١) فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية. ودراسة (عبدالكريم؛ وآخرون، ٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية المهارات الحياتية، وكذلك دراسة (حبيب، ٢٠١٢). فاعلية برنامج للأنشطة العلمية اللاصفية في تنمية المهارات الحياتية، ودراسة (حسان، ٢٠١٢) فعالية منهج مقترح قائم على البحث في تنمية المهارات الحياتية وتنمية مهارات البحث، كما أكدت دراسة (السملاوي، ٢٠١٢) دور أنشطة الويب كويست في تنمية المهارات الحياتية التشاركية.

وتتبارى كثير من المؤسسات التربوية في جودة برامج الإعداد الأكاديمي بها، ومدى نجاح برامج الإعداد الأكاديمي في إعداد الخريج للتكيف مع الحياة الواقعية، ومستوى نواتج التعلم المتحققة عند الخريجين، ومنها المهارات الحياتية حيث وقد أهتم كثير من الباحثين بقياس مستوى المهارات الحياتية لدي الطلاب أو تطوير برامج لتنميتها: كدراسة (اللولو ٢٠٠٥)، التي قامت بتحليلها في محتوي مناهج العلوم للصفين الأول والثاني الأساسين في فلسطين، ودراسة خليل والباز (١٩٩٤) بتحليل محتوي مناهج العلوم للصف الخامس والسادس الابتدائي وقياس مستواها لدى التلاميذ ودراسة Helmake, (1994) لدي طلبة المرحلة الثانوية كدراسة البغدادي (١٩٩٠) ودراسة (فيجوتسكي، ١٩٧٨) لقياس المهارات لدي المراهقين، وعلي ذلك يتضح أهمية دراسة المهارات الحياتية لدي الطلبة في كافة المراحل التعليمية (اللولو، قشطة، ٢٠٠٦).

- **مشكلة الدراسة:**

يُعد تحقيق مستوى مرتفع من المهارات الحياتية من الأهداف الهامة في وقتنا الحالي أكثر مما مضى؛ فمن شأنها أن توفر أفرادا منتجين وناجحين في المجتمع؛ حيث يحتاج الطلاب لبناء أفضل المعارف ويكونون على استعداد لاستخدامها في مجالات الحياة العملية، وبرغم ذلك لا تركز المؤسسات

التعليمية على المهارات الحياتية بالقدر الكافي ضمن أهدافها (Zimmerman, 2010). كما أنه بالرغم من أن من أهم أهداف التعليم تنمية قدرة المتعلم على التكيف مع البيئة المتغيرة من خلال الكفاءة في المهارات الحياتية، إلا أن النتائج أظهرت أن مستوى الكفاءة لغالبية الطلاب في المهارات الحياتية أقل من المعيار الوطني (٥٠٪). مع انخفاض مستوى المهارات الحياتية عند البنات عن الأولاد، وانخفاض مستوى تلاميذ المناطق الريفية عن المناطق الحضرية (Adewale& Gbenga, 2011). كما أظهرت دراسة (Duerden& Witt, 2011) أنه بالرغم من اهتمام الشباب في كثير من الأحيان بالمهارات الحياتية، والتأثير الإيجابي لبرامجها على تنمية العديد من المهارات، إلا أنه ما زال من الصعب مقارنة هذه النتائج في مختلف برامج الإعداد الأكاديمي بسبب تضارب نتائج القياس وأدواته، وأوصت بأن المؤسسات التربوية في أشد الحاجة إلى تطوير قياسات مقننة لجمع بيانات حقيقة حول مستوى المهارات الحياتية عند الطلاب لضمان جودة تلك المؤسسات.

وأظهرت الدراسات أن مستوى المهارات الحياتية في ظل البرامج والمناهج الحالية لا يتجاوز المتوسط، فقد أشارت دراسة الحايك والبطاينة (٢٠٠٧) أن مستوى المهارات الحياتية متوسط بالجامعة الأردنية، وأظهرت دراسة الربعاني (٢٠٠٤) أن امتلاك المهارات الحياتية بجامعة السلطان قابوس متوسط، وأشارت دراسة صاصيلا (٢٠١١) أن مستوى المهارات الحياتية لخريجات جامعة دمشق لا تتناسب مع متطلبات سوق العمل في ظل المنافسة العالمية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة؛ فرغم أن التعليم الجامعي بداية الاحتكاك الحقيقي للطالب بالحياة بكل تحدياتها، فإن مستوى المهارات الحياتية لدى الطلاب لا يتناسب مع هذا الدور.

ومما سبق فإنه رغم أن التعليم الجامعي يُفترض به أن يلبي حاجة المجتمع من الأفراد ذوي الكفاءات التخصصية المناسبة، والمزودين بشتى المهارات المعرفية والحياتية التي تؤهلهم لأن يؤدوا وظائفهم بدرجة عالية من الكفاءة والمسئولية؛ إلا أنَّ دور البرامج الجامعية انحصر في تعزيز المعرفة، وتلقين المعلومة، وأهملت دورها في إعداد الفرد للحياة؛ فالبرامجَ التقليدية المعمول بها اليوم لم تعدْ قادرة على تلبيةِ هذه الاحتياجات، وتنميةِ المهارات الحياتية التي يحتاجُها المتعلم ليكونَ مستعدًّا لحياة إيجابيةٍ فاعلة، فضلاً عن تزويده بمهارات حياتية مستقبلية متنوعة. ومع تنوع واختلاف برامج الإعداد الأكاديمي التي توفرها المؤسسات الجامعية اليوم - ومنها جامعة الدمام، هناك ضرورة لتقييم دورها في تزويد طلابها بمستوى مناسب من المهارات الحياتية يتوافق مع متطلبات الحياة المستقبلية، وبما يؤدي لتطوير تلك البرامج الأكاديمية لتبني مخرجات متميزة.

- **أهمية الدراسة:**

تنطلق أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

- قد يستفيد القائمون علي تطوير البرامج الجامعية من تناول وتحديد المهارات الحياتية كأحد الأهداف التربوية الحديثة.
- قد يستفيد منها القائمون على تأهيل الخريجين لسوق العمل من توفير تقييم لمخرج مهم من مخرجات العملية التربوية بجامعة الدمام.
- قد يستفيد منها الباحثون في البحث العلمي من توفير مقياس نوعي لمستوى المهارات الحياتية.
- قد تستفيد وكالة جودة البرامج الجامعية من مقارنة برامج الإعداد الأكاديمي المختلفة بالكليات بما يسهم في اعتمادها.

- **أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية لتحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى طالبات كليات جامعة الدمام، ومعرفة أثر اختلاف برامج إعدادهن الأكاديمي (سواء بالنسبة للكليات المختلفة أو الأقسام المختلفة أو السنوات الدراسية المختلفة) على مستوى ممارسة المهارات الحياتية لديهن.

- **أسئلة الدراسة:**

بناء على أهداف الدراسة تم وضع التساؤلات التالية:

- ما المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى طالبات كليات جامعة الدمام نتيجة إعدادهم الأكاديمي؟
- ما مدى اختلاف مستوى المهارات الحياتية لدى طالبات كليات جامعة الدمام الذي يُعزى لاختلاف تخصص الإعداد (علمي – أدبي) ؟
- ما مدى اختلاف مستوى المهارات الحياتية لدى طالبات كليات جامعة الدمام الذي يُعزى لاختلاف برامج الإعداد (الأقسام المختلفة)؟
- ما مدى اختلاف مستوى المهارات الحياتية لدى طالبات كليات جامعة الدمام الذي يُعزى لاختلاف مستوى الإعداد (السنة الأولى - السنة الرابعة)؟

- **فرضيات الدراسة:**

تسعى الدراسة للتحقق من الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات السنة الأولى بكليات جامعة الدمام تُعزى لاختلاف تخصص الإعداد (علمي –أدبي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى الطالبات السنة الرابعة بكليات جامعة الدمام تُعزى لاختلاف تخصص الإعداد (علمي –أدبي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الدمام تُعزى لاختلاف برامج الإعداد (الأقسام المختلفة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية الآداب بجامعة الدمام تُعزى لاختلاف برامج الإعداد (الأقسام المختلفة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية الآداب جامعة الدمام تُعزى لاختلاف مستوى الإعداد (السنة الأولى - السنة الرابعة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية العلوم جامعة الدمام تُعزى لاختلاف مستوى الإعداد (السنة الأولى - السنة الرابعة).

- **حدود الدراسة:**

تقتصر هذه الدراسة على قياس مستوى ممارسة المهارات الحياتية بأبعادها الخمسة التي يتضمنها المقياس المعُد لذلك (حدود موضوعية)، واقتصر على طالبات السنة الأولى والسنة الرابعة بجميع أقسام كليتي العلوم والآداب بمجمع الريان - جامعة الدمام (حدود بشرية ومكانية)، خلال العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ (حدود زمنية).

- **مصطلحات الدراسة:**

- **المهارات الحياتية:**

تعريف منظمة الصحة العالمية "القدرات التي يمتلكها الفرد والتي تمكنه من القيام بسلوكيات إيجابية تساعده على مواجهة المتطلبات والتحديات اليومية بفاعلية (Posner, 2007).

ويعرفها (السيد،٢٠٠٧) بأنها: قدرة الفرد على التعامل بإيجابية مع مشكلاته الحياتية شخصية أو اجتماعية، وتشمل مهارات إدارة الوقت، الاتصال الاجتماعي، حسن استخدام الموارد، التفاعل بإيجابية مع الآخرين، واحترام العمل .

عرفتها (الصلال، ٢٠١٣) القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الطالب الخريج من حل مشكلات أو مواجهة تحديات تواجهه في حياته اليومية أو أجراء تعديلات على أسلوب حياته وتطوير أنماط سلوكية اجتماعية.

وتعرف المهارات الحياتية اجرائيا: بأنها " المهارات الشخصية والعقلية والأكاديمية التي تمكن الطالبة بكليات البنات بجامعة الدمام من حل مشكلات أو مواجهة تحديات تواجهها في حياتها المستقبلية وكذلك المهارات التواصلية والاجتماعية التي تتيح لها تطوير أنماط سلوكية مناسبة وأجراء تعديلات على أنماط حياتها اليومية".

- **مواد وطرق الدراسة**:
- **منهج الدراسة**:

تم استخدام منهج البحث الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة حيث تم استخدامه في إعداد قائمة المهارات الحياتية والاستبيان وتطبيقه وتحليل نتائجه.

- **أداة الدراسة**:

"مقياس المهارات الحياتية" في صورة استبيان الكتروني.

- **مجتمع الدراسة**:

جميع طالبات السنة الأولى، وطالبات السنة الرابعة بكافة أقسامها المتوقع تخرجهم من كلية الآداب وكلية العلوم بجامعة الدمام في العام الجامعي ١٤٣٦/٣٥هـ.

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة بطريقة عشوائية (٤٠٢) من طالبات السنة الأولى، وطالبات السنة الرابعة بالأقسام المختلفة المتوقع تخرجهم من كلية الآداب وكلية العلوم بجامعة الدمام في العام الجامعي ١٤٣٦/٣٥هـ، ١٤/ ٢٠١٥ م.

- **إجراءات الدراسة**:

- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى طالبات جامعة الدمام من خلال:
  - ✓ دراسة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المهتمة بهذا المجال من الأدب التربوي في هذا المجال، وتم الخروج بعدد من المهارات الفرعية والممارسات التي تحدد مدى توفرها.
  - ✓ تم وضع المهارات الفرعية في قائمة وعرضها على السادة المحكمين في مجال التربية وعلم النفس، وتم تعديل عدد من الفقرات ونقلها من مهارة فرعية لأخرى، والخروج بالقائمة النهائية ملحق (١) وبذلك تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

- **إعداد مقياس المهارات الحياتية**.

تم إعداده في ضوء قائمة المهارات الحياتية وأبعادها الفرعية الواجب توافراها لدى طالبات كليات جامعة الدمام، وبالاستفادة من الدراسات السابقة وتبعا لطبيعة الدراسة.

- **الهدف من المقياس**:

قياس مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات الكليات المختلفة والأقسام المختلفة والسنوات الدراسية المختلفة بجامعة الدمام.

• **فقرات المقياس**:

وتم صياغة عبارات موجزة تدل على ممارسة المهارة، واختيار مقياس "ليكرت "الخماسي: لتحديد درجة ممارسة المهارة ما بين (دائما - كثيرا - أحيانا - قليلا - نادراً)، وقد تم تحديد قيمة كمية لكل ممارسة (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على الترتيب، بحيث تصبح الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد ١٠ ❖ ٥= ٥٠ درجة، والمتوسط الحسابي لجميع المهارات الخمس ٥٠ درجة، وقد تم تحديد نسبة ٧٥٪ كحد للكفاية في المهارات الحياتية الكلية بقيمة متوسط(٣٧) درجة تقريباً.

• **صدق المقياس**:

تم عرض المقياس علي ٥ من المحكمين المختصين في مجال التربية وعلم النفس، وفي ضوء أراء المحكمين تم تعديل صياغة واستبدال بعض العبارات.

• **ضبط المقياس**:

وتم تطبيق المقياس بصيغته النهائية علي عينة استطلاعية من (٢٥) طالبة، لتحديد استجابات الطالبات لعبارات المقياس، ومدى وضوح تعليماته، ومناسبته للتطبيق.

• **حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس**:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمهارات الفرعية للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين البعد والمجموع الكلى، وكذلك معامل الثبات (الفاكرونباخ) وكانت القيم كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) المهارات الفرعية وعدد العبارات الممثلة لها ومعاملات الصدق والثبات لمقياس المهارات الحياتية

المهارات الفرعية	العبارات الممثلة	معامل الارتباط	الدلالة	معامل الفاكرونباخ	الدلالة
المهارات الشخصية الذاتية	١٠	٥٦،٠	دال	٠,٧٩	دال
المهارات العقلية	١٠	٦٢،٠	دال	٠,٨٧	دال
المهارات الاجتماعية	١٠	٥٤،٠	دال	٠,٩٧	دال
مهارات التواصل	١٠	٥٧،٠	دال	٠,٨٢	دال
المهارات الأكاديمية	١٠	٦٠،٠	دال	٠,٩٠	دال

ويتضح من الجدول أن معاملات (الصدق) الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس دالة، وكذلك معاملات (الثبات) ألفاكرونباخ، وقد بلغ المتوسط ٠,٩١ وهو قيمة مناسبة للتطبيق، وبذلك يكون المقياس صالحاً للتطبيق لتحقيق هدف الدراسة (ملحق ٢).

- تحميل الاستبيان على موقع بالأنترنت لتوفيره الكترونيا للطالبات عبر الرابط

http://goo.gl/forms/2kCPWqpvhy

- الحصول على موافقات من إدارة كلية الآداب وكلية العلوم للسماح بتطبيق المقياس الورقي وإرسال الرابط لتطبيق المقياس الالكتروني على الطالبات.

- متابعة الطالبات وارسال الرابط عدة مرات من خلال البلاك بورد وعبر منتديات الجامعة للوصول لعينة الدراسة المقصودة وحثهم على المشاركة في الاستبيان.
- استبعاد جميع الاستجابات غير المكتملة والاستجابات الخاصة بطالبات السنوات الدراسية غير الأولى والرابعة وعددها (١٠٤) استجابة غير مكتملة وغير مرتبطة بالعينة.
- تصنيف عينة الاستجابات المكتملة والتي بلغت (٤٠٢) طالبة توضحها الجداول التالية:

جدول (٢) بيان بتوزيع طالبات السنة الأولى والسنة الرابعة التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية:

	العدد للسنة الأولى	العدد للسنة الرابعة	مجموع
آداب	١٥٢	١١٥	٢٦٧
علوم	٦٥	٧٠	١٣٥
مجموع	٢١٧	١٨٥	٤٠٢

جدول (٣) بيان بتوزيع طالبات الأقسام العلمية بالسنة الرابعة (كلية العلوم):

أقسام السنة الرابعة علوم	كيمياء	أحياء	فيزياء	رياضيات	الإجمالي
العدد	28	15	13	14	70

جدول (٤) بيان بتوزيع طالبات الأقسام الأدبية بالسنة الرابعة (كلية الآداب):

أقسام السنة الرابعة آداب	مكتبات	دراسات	اجتماع	انجليزي	جغرافيا	لغة عربية	اجمالي
العدد	53	14	10	12	15	11	115

- الحصول على نتائج الاستجابات من الموقع.
- تحليل البيانات والخروج بالنتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات في ضوء نتائج الدراسة والمقترحات.

- **عرض نتائج الدراسة**:

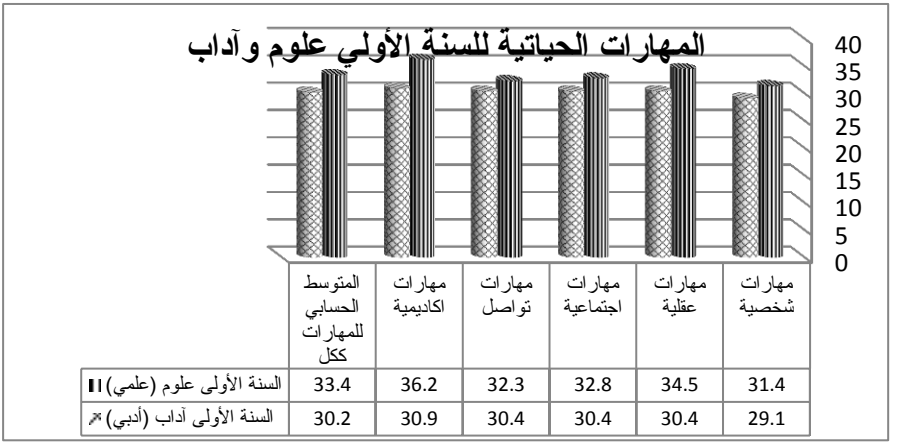
- **نتائج مستوى ممارسة المهارات الحياتية السنة الأولى علوم (تخصص علمي) السنة الأولى آداب (تخصص أدبي)**:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات السنة الأولى بكليات جامعة الدمام تُعزى لاختلاف تخصص الإعداد (علمي –أدبي)".

تم حساب المتوسط الحسابي لممارسة طالبات السنة الأولى بكلية العلوم طالبات السنة الأولى بكلية الآداب للمهارات الحياتية الفرعية وحساب المتوسط الحسابي للمهارات ككل، وكذلك حساب الانحراف المعياري وقيمة "ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي ممارسة المهارات ككل، وكذلك حساب النسب المئوية لتحديد مدى بلوغ حد الكفاية كما يوضحها جدول (٥) التالي:

جدول (٥) متوسطات ممارسة طالبات السنة الأولى بكلية العلوم والسنة الأولى بكلية الآداب للمهارات الحياتية

تخصص الإعداد	مهارات شخصية	مهارات عقلية	مهارات اجتماعية	مهارات تواصل	مهارات اكاديمية	المتوسط الحسابي للمهارات ككل	النسبة المئوية	الانحراف المعياري للمهارات ككل	الخطأ المعياري للمهارات ككل	قيمة ت
السنة الأولى علوم (علمي)	٣١.٤	٣٤.٥	٣٢.٨	٣٢.٣	٣٦.٢	٣٣.٤	٦٦.٨	١.٩	٠.٨٥	٤.٩٥
السنة الأولى آداب (أدبي)	٢٩.١	٣٠.٤	٣٠.٤	٣٠.٤	٣٠.٩	٣٠.٢	٦٠.٤	٠.٦٧	٠.٣	
المهارات الفرعية	P Value =0.05 غير دالة									



شكل (١) متوسطات المهارات الحياتية للسنة الأولى علوم والسنة الأولى آداب

يتضح من نتائج جدول (٥) أن متوسط ممارسة طالبات السنة الأولى علوم للمهارات الحياتية ككل (٣٣.٤) وبنسبة مئوية ٦٦.٨٪ وهي نسبة أقل من حد الكفاية ٧٥٪، وبلغ متوسط ممارسة طالبات السنة الأولى آداب للمهارات الحياتية ككل (٣٠.٢) وبنسبة مئوية ٦٠.٤٪ وهي نسبة أقل من حد الكفاية، وبلغت قيمة "ت" ٤.٩٥ أي أن الفرق بين المتوسطين الذي يُعزي للتخصص كان دال احصائيا ولصالح التخصص العلمي (بكلية العلوم).

وبذلك يتم رفض وتعديل الفرض الأول كما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية ككل لدى طالبات السنة الأولى بكليات جامعة الدمام تُعزى لاختلاف تخصص الإعداد (علمي –أدبي) لصالح التخصص العلمي (علوم).

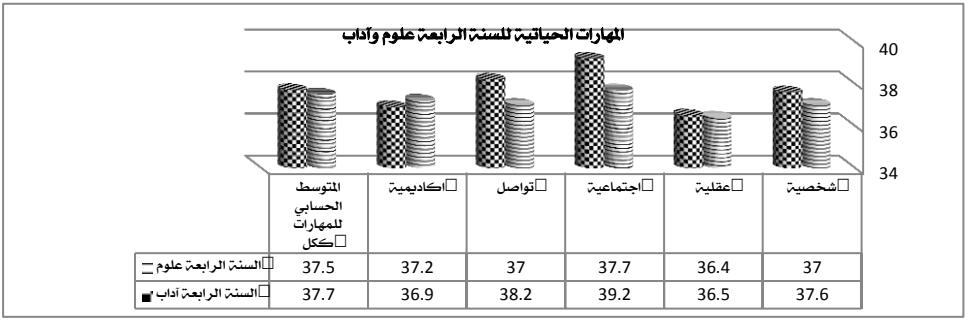
• **نتائج مستوى ممارسة المهارات الحياتية السنة الرابعة علوم السنة الرابعة آداب**:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى الطالبات السنة الرابعة بكليات جامعة الدمام تُعزى لاختلاف تخصص الإعداد (علمي –أدبي).

تم حساب المتوسط الحسابي لممارسة طالبات السنة الرابعة بكلية العلوم طالبات السنة الرابعة بكلية الآداب للمهارات الحياتية الفرعية وحساب المتوسط الحسابي للمهارات ككل، وكذلك حساب الانحراف المعياري وقيمة "ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي ممارسة المهارات ككل، وكذلك حساب النسب المئوية لتحديد مدى بلوغ حد الكفاية كما يوضحها جدول (٦) التالي:

جدول (٦) متوسطات ممارسة طالبات السنة الرابعة بكلية العلوم والسنة الرابعة بكلية الآداب للمهارات الحياتية

تخصص الإعداد	شخصية	عقلية	اجتماعية	تواصل	أكاديمية	المتوسط الحسابي للمهارات ككل	النسبة المئوية	الانحراف المعياري للمهارات ككل	الخطأ المعياري للمهارات ككل	قيمة ت
السنة الرابعة علوم	٣٧	٣٦.٤	٣٧.٧	٣٧.٠	٣٧.٢	٣٧.٥	٧٥	١.٤٦	٠.٢٠	1.18 غير دالة
السنة الرابعة آداب	٣٧.٦	٣٦.٥	٣٩.٢	٣٨.٢	٣٦.٩	٣٧.٧	٧٥.٤	١.٠٧	٠.٤٧	
المهارات الفرعية	P value= 0.13. غير دالة									



شكل (٢) متوسطات المهارات الحياتية للسنة الرابعة علوم والسنة الأولى آداب

يتضح من نتائج جدول (٦) أن متوسط ممارسة طالبات السنة الرابعة علوم للمهارات الحياتية ككل (٣٧.٥) وبنسبة مئوية ٧٥٪ وهي نسبة تصل لحد الكفاية٧٥٪، ومتوسط ممارسة طالبات السنة الرابعة آداب للمهارات الحياتية ككل (٣٧.٧) وبنسبة مئوية ٧٥.٤٪ وهي نسبة أكبر من حد الكفاية، وبلغت قيمة "ت" ١.١٨ أي أن الفرق بين متوسطي كان غير دال احصائياً وليس هناك أثر

للتخصص بالسنة الرابعة. **وبذلك يتم قبول الفرض الثاني كما نص عليه آنفاً.**

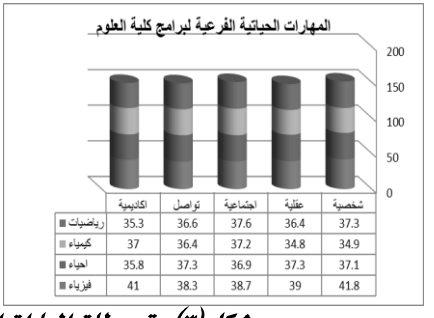
- **نتائج مستوى ممارسة المهارات الحياتية بأقسام السنة الرابعة علوم:**

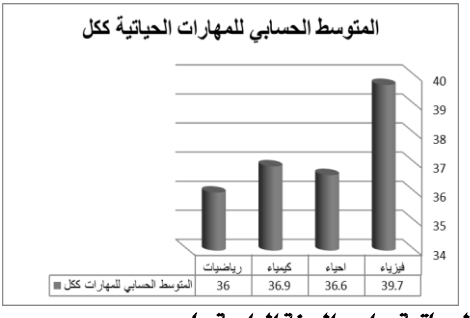
لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الدمام تُعزى لاختلاف برامج الإعداد (الأقسام المختلفة) .

تم حساب المتوسطات الحسابية لممارسة طالبات كل قسم من أقسام السنة الرابعة بكلية العلوم للمهارات الحياتية وحساب المتوسط الحسابي وكذلك حساب الانحراف المعياري كما تم استخدام تحليل التباين اختبار "مربع كا" وقيمة "ف" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطات ممارسة المهارات ككل، وكذلك حساب النسب المئوية لتحديد مدى بلوغ حد الكفاية كما يوضحها جدول (٧) التالي:

جدول (٧) متوسطات ممارسة طالبات الأقسام العلمية بالسنة الرابعة بكلية العلوم للمهارات الحياتية

برامج الإعداد	شخصية	عقلية	اجتماعية	تواصل	أكاديمية	المتوسط الحسابي للمهارات ككل	النسبة المئوية	الانحراف المعياري للمهارات ككل	الانحراف المعياري للمهارات
فيزياء	٤١.٨	٣٩	٣٨.٧	٣٨.٣	٤١	٣٩.٧	٧٩.٤	١.٥٤	٠.٦٩
احياء	٣٧.١	٣٧.٣	٣٦.٩	٣٧.٣	٣٥.٨	٣٦.٦	٧٣.٢	٠.٦٢	٠.٢٨
كيمياء	٣٤.٩	٣٤.٨	٣٧.٢	٣٦.٤	٣٧	٣٦.٩	٧٣.٨	١.١٤	٠.٥١
رياضيات	٣٧.٣	٣٦.٤	٣٧.٦	٣٦.٦	٣٥.٣	٣٦	٧٢	٠.٨٩	٠.٤٠
المهارات الفرعية	P value = 2.9 غير دالة								





شكل (٣) متوسطات المهارات الحياتية برامج السنة الرابعة علوم

يتضح من نتائج جدول (٧) أن متوسط ممارسة طالبات أقسام السنة الرابعة علوم للمهارات الحياتية ككل لقسم الفيزياء (٣٩.٧)، الأحياء (٣٦.٦)، الكيمياء (٣٦.٩)، الرياضيات (٣٦) على الترتيب، وبنسب مئوية (٧٩.٤ - ٧٣.٢ - ٧٣.٨ - ٧٢) ٪ على الترتيب، ويتضح أن طالبات برنامج الفيزياء فقط بلغت نسبة أكبر من حد الكفاية بينما باقي البرامج نسب أقل من حد الكفاية٧٥٪، يلاحظ من

قيم المتوسطات وجود زيادة في مستوى ممارسة طالبات قسم الفيزياء بالمقارنة بباقي الأقسام.

❖❖ وللتعرف على دلالة تلك الفروق بين البرامج إحصائياً تم استخدام اختبار مربع كا.

جدول (٨) دلالة الفروق بين أكثر من مجموعة باستخدام اختبار مربع كا (أنوفا)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	التباين	قيمة ف	الدلالة
داخل المجموعات	3	40.98	13.66	١١.١٨	غير دالة
بين المجموعات	16	19.54	1.222		
الإجمالي	19	60.53			

ويتضح من الجدول أن الفروق بين المتوسطات غير دالة، ويتضح عدم وجود أثر دال لاختلاف برامج الإعداد على مستوى المهارات الحياتية. **وبذلك يتم قبول الفرض الثالث كما نص عليه آنفاً**

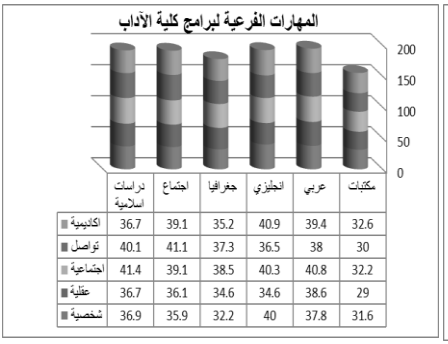
- **نتائج مستوى ممارسة المهارات الحياتية بأقسام السنة الرابعة آداب**

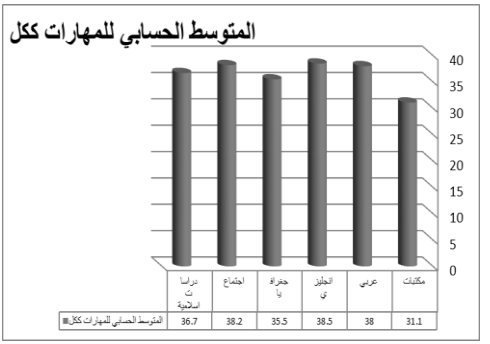
لاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية الآداب بجامعة الدمام تُعزى لاختلاف برامج الإعداد (الأقسام المختلفة) .

تم حساب المتوسط الحسابي لممارسة طالبات كل قسم (برنامج) من أقسام السنة الرابعة بكلية الآداب للمهارات الحياتية الفرعية وحساب المتوسط الحسابي للمهارات ككل، وكذلك حساب الانحراف المعياري وقيمة "ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي ممارسة المهارات ككل، وكذلك حساب النسب المئوية لتحديد مدى بلوغ حد الكفاية كما يوضحها جدول (٩) التالي:

جدول (٩) متوسطات ممارسة طالبات الأقسام الأدبية بالسنة الرابعة بكلية الآداب للمهارات الحياتية

برامج الإعداد	شخصية	عقلية	اجتماعية	تواصل	أكاديمية	المتوسط الحسابي للمهارات ككل	النسبة المئوية	الانحراف المعياري للمهارات ككل	الخطأ المعياري للمهارات ككل
مكتبات	٣١.٦	٢٩	٣٢.٢	٣٠.٠	٣٢.٦	٣١.١	٦٢.٢	١.٥	٠.٦٨
عربي	٣٧.٨	٣٨.٦	٤٠.٨	٣٨.٠	٣٩.٤	٣٨	٧٦	١.٢	٠.٥٤
انجليزي	٤٠	٣٤.٦	٤٠.٣	٣٦.٥	٤٠.٩	٣٨.٥	٧٧	٢.٧	١.٢
جغرافيا	٣٢.٢	٣٤.٦	٣٨.٥	٣٧.٣	٣٥.٢	٣٥.٥	٧١	٢.٤	١.٠٩
اجتماع	٣٥.٩	٣٦.١	٣٩.١	٤١.١	٣٩.١	٣٨.٢	٧٦.٤	٢.٢	٠.٩٠
دراسات اسلامية	٣٦.٩	٣٦.٧	٤١.٤	٤٠.١	٣٦.٧	٣٦.٧	٧٣.٤	٢.٢	٠.٩٩
المهارات الفرعية	0.69 = P value غير دالة								





شكل (٤) متوسطات المهارات الحياتية برامج السنة الرابعة آداب

يتضح من نتائج جدول (٩) أن متوسط ممارسة طالبات أقسام السنة الرابعة بكلية الآداب للمهارات الحياتية لقسم مكتبات (٣١.١)، عربي (٣٨)، انجليزي (٣٨.٥)، جغرافيا (٣٥.٥)، اجتماع (٣٨.٢)، دراسات اسلامية (٣٦.٧)، على الترتيب، وبنسب مئوية (٦٢.٢ -٧١ -٧٣.٤ -٧٦ -٧٦.٤ -٧٧)٪ على الترتيب، ويتضح وصول طالبات برامج اللغة الانجليزية، والاجتماع، واللغة العربية لحد الكفاية، بينما نسب طالبات برامج دراسات اسلامية، جغرافيا، ومكتبات أقل من حد الكفاية، ويلاحظ من قيم المتوسطات والنسب المئوية وجود زيادة في متوسط ممارسة طالبات بعضٍ البرنامج بالمقارنة بباقي البرامج. وللتعرف على دلالة تلك الفروق إحصائيا بينها تم استخدام اختبار مربع كا.

جدول (١٠) اختبار دلالة الفروق بين أكثر من مجموعة باستخدام اختبار انوفا (مربع كا)

	درجات الحرية	مجموع المربعات	التباين	قيمة ف	الدلالة
داخل المجموعات	5	230.1	46.02	0.7	غير دالة
بين المجموعات	24	109.3	4.555		
الإجمالي	29	339.4			

يتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات ممارسة الطالبات للمهارات الحياتية في برامج كلية الآداب غير دالة، أي يتضح عدم وجود أثر دال لاختلاف برامج الإعداد على مستوى المهارات الحياتية.

وبذلك يتم قبول الفرض الرابع كما نص عليه آنفا.

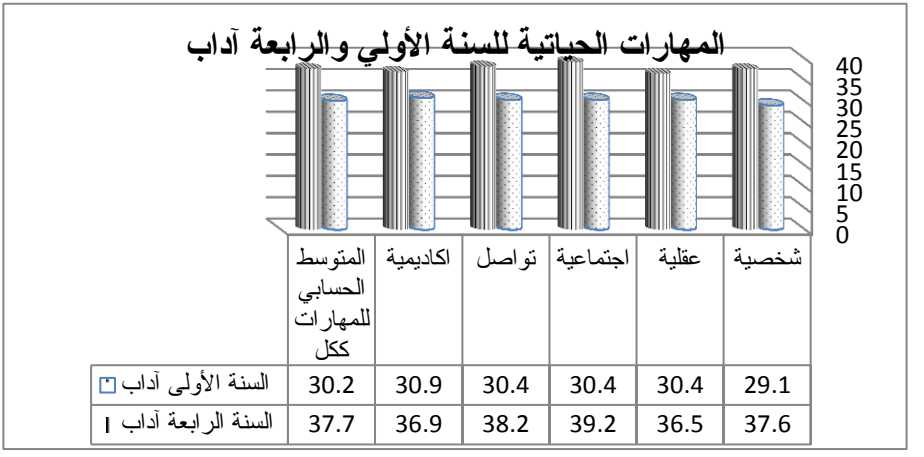
- **نتائج مستوى ممارسة المهارات الحياتية بالسنة الأولى آداب والسنة الرابعة آداب**

لاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية الآداب جامعة الدمام تُعزى لاختلاف مستوى الإعداد (السنة الأولى - السنة الرابعة)

تم حساب المتوسط الحسابي لممارسة طالبات السنة الأولى بكلية الآداب وطالبات السنة الرابعة بكلية الآداب للمهارات الحياتية الفرعية وحساب المتوسط الحسابي للمهارات ككل، وكذلك حساب الانحراف المعياري وقيمة "ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي ممارسة المهارات ككل، وكذلك حساب النسب المئوية لتحديد مدى بلوغ حد الكفاية كما يوضحها جدول (١١) التالي:

جدول (١١) متوسطات ممارسة طالبات السنة الأولى والسنة الرابعة بكلية الآداب للمهارات الحياتية

مستوى الإعداد	شخصية	عقلية	اجتماعية	تواصل	اكاديمية	المتوسط الحسابي للمهارات ككل	النسبة المئوية	الانحراف المعياري للمهارات ككل	الخطأ المعياري للمهارات ككل	قيمة ت
السنة الأولى آداب	٢٩.١	٣٠.٤	٣٠.٤	٣٠.٤	٣٠.٩	٣٠.٢	٦٠.٤	٠.٦٧	٠.٣	١٣.١ ◆دالة
السنة الرابعة آداب	٣٧.٦	٣٦.٥	٣٩.٢	٣٨.٢	٣٦.٩	٣٧.٧	٧٥.٤	١.٠٧	٠.٤	
المهارات الفرعية	P value= 0.39 غير دالة									



شكل (٥) متوسطات المهارات الحياتية للسنة الأولى والسنة الرابعة آداب

يتضح من نتائج جدول (١١) أن متوسط ممارسة طالبات السنة الأولى آداب للمهارات الحياتية ككل (٣٠.٢) وبنسبة مئوية ٦٠.٤٪ وهي نسبة أقل من حد الكفاية، ومتوسط ممارسة طالبات السنة الرابعة آداب للمهارات الحياتية ككل (٣٧.٧) وبنسبة مئوية ٧٥.٤٪ وهي نسبة أكبر من حدِ الكفاية، وبلغت قيمة "ت" ١٣.١، أي أن الفرق بين متوسطي كان دال احصائياً. ويتضح أن هناك أثر دال

إحصائيا لاختلاف مستوى الإعداد على المهارات الحياتية لصالح السنة الرابعة بكلية الآداب. **<u>وبذلك يتم رفض وتعديل الفرض الخامس كما يلي:</u>**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية ككل لدى طالبات كلية الآداب جامعة الدمام تُعزى لاختلاف مستوى الإعداد لصالح طالبات السنة الرابعة .

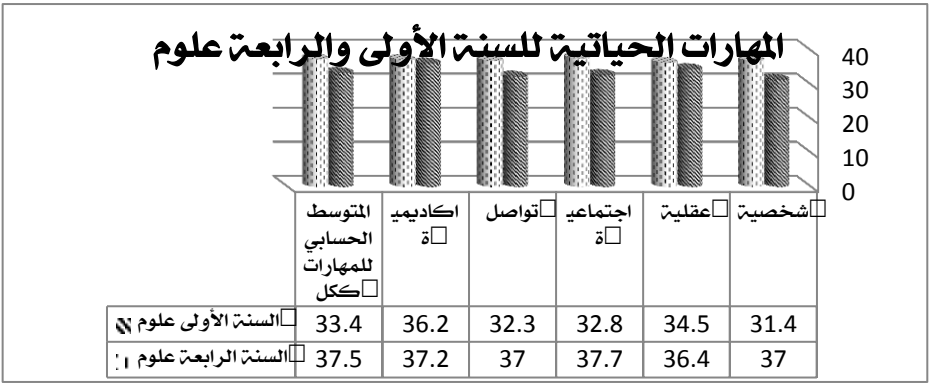
- **نتائج مستوى ممارسة المهارات الحياتية بالسنة الأولى علوم والسنة الرابعة علوم**:

لاختبار صحة الفرض السادس الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية العلوم جامعة الدمام تُعزى لاختلاف مستوى الإعداد (السنة الأولى - السنة الرابعة) .

تم حساب المتوسط الحسابي لممارسة طالبات السنة الأولى بكلية العلوم وطالبات السنة الرابعة بكلية العلوم للمهارات الحياتية الفرعية وحساب المتوسط الحسابي للمهارات ككل، وكذلك حساب الانحراف المعياري وقيمة "ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي ممارسة المهارات ككل، وكذلك حساب النسب المئوية لتحديد مدى بلوغ حد الكفاية كما يوضحها جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) متوسطات ممارسة طالبات السنة الرابعة والسنة الأولى بكلية العلوم للمهارات الحياتية

مستوى الإعداد	شخصية	عقلية	اجتماعية	تواصل	أكاديمية	المتوسط الحسابي للمهارات	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت
السنة الأولى علوم	٣١.٤	٣٤.٥	٣٢.٨	٣٢.٣	٣٦.٢	٣٣.٤	٦٦.٨	١.٩	٠.٨٥	٤.٩ ◆دالة
السنة الرابعة علوم	٣٧	٣٦.٤	٣٧.٧	٣٧.٠	٣٧.٢	٣٧.٥	٧٥	٠.٤٦	٠.٢٠	
المهارات الفرعية	P value =0.018 دالة									



شكل (٦) متوسطات المهارات الحياتية للسنة الأولى والسنة الرابعة علوم

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن متوسط ممارسة طالبات السنة الأولى علوم للمهارات الحياتية ككل (٣٣.٤) وبنسبة مئوية ٦٦.٨٪ وهي نسبة أقل من حد الكفاية، ومتوسط ممارسة طالبات السنة الرابعة للمهارات الحياتية ككل (٣٧.٥) وبنسبة مئوية ٧٥٪ وهي نسبة تساوي حد الكفاية، وبلغت قيمة "ت" ٥.٢ أي أن الفرق بين المتوسطين كان دال احصائيا ولصالح السنة الرابعة بكلية العلوم. وأن هناك أثر دال لاختلاف مستوى الإعداد على المهارات الحياتية بكلية العلوم، لصالح السنة الرابعة. **وبذلك يتم رفض وتعديل الفرض السادس كما يلي:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات كلية العلوم جامعة الدمام تُعزى لاختلاف مستوى الإعداد لصالح السنة الرابعة بكلية العلوم.

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها**

يتضح من نتائج الدراسة أن هناك أثر دال يُعزى لاختلاف تخصص الإعداد الأكاديمي على مستوى المهارات الحياتية ككل لصالح التخصص العلمي بالسنة الأولى فقط، بينما يصبح الأثر غير دال بالسنة الرابعة.

تُشير النتائج إلى وجود أثر دال احصائياً للتخصص الأكاديمي لصالح السنة الأولى تخصص علمي أي أن الطالبات الخريجات من التخصصات العلمية بالتعليم العام يمتلكن مستوى أعلى من المهارات الحياتية أكثر من الخريجات من التخصصات الأدبية بالتعليم العام، وقد يرجع ذلك إلى الاعتماد على الأنشطة العملية التطبيقية التي تميز طالبات التخصص العلمي، ويتم القبول في الجامعات السعودية بنتائج اختبار القدرات الذي يتضمن أسئلة ثقافية وحياتية ومعلومات عامة، ومن ثم يتم قبول طالبات التخصصات العلمية من الطالبات اللاتي يحرزن مستوى أعلى في اختبار القدرات، وهو ما قد يُفسر ارتفاع مستوى المهارات الحياتية الكلية بالسنة الأولى للتخصص العلمي، وإن كان المستوى العام لممارسة المهارات الحياتية منخفض بصفة عامة حيث يتضح من النتائج أن نسبة ممارسة كلا من طالبات السنة الأولى بكلية العلوم وكلية الآداب أقل من حد الكفاية،

وتتفق مع دراسة (Alwell& Cobb, 2009) التي أشارت إلى أن اتباع الأساليب التقليدية كالمحاضرة التقليدية غير كافي لتكوين المهارات الحياتية، ولابد التكامل مع التطبيقات العلمية والتعلم الذاتي والتعاوني. ويتفق مع دراسة (السيد، ٢٠٠٧) التي أشارت أن طلاب الكليات العملية بجامعة الإسراء والمقيمون في المدينة أظهروا حاجة أعلى للمهارات الحياتية، ودراسة (اللواتية؛ والدرمكي، ٢٠١١) التي ربطت المهارات الحياتية مع ممارسات الطالب وأدائه للمهارات العملية

أثناء التعلم باعتبارها تكتسب من الخبرات، وبالتالي فإن هناك حاجة للاهتمام بالمهارات الحياتية.

كما يتضح من النتائج أنه ليس هناك أثر دال لاختلاف برامج الإعداد الأكاديمي على مستويات المهارات الحياتية ككل لدى طالبات السنة الرابعة بكلية العلوم وكلية الآداب.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى تقارب مقومات الإعداد في كلية العلوم وكلية الآداب واللاتين تتواجدان في نفس المبنى ويحققان نفس الفلسفة، وتُعد كلية الآداب والعلوم بجامعة الدمام من الكليات التي تتبنى استراتيجيات التعليم الحديثة، من خلال السعي لتحسين العملية التعليمية، وتوفير خبرات ميدانية للطالبات أعطت فرص حقيقية لتنمية المهارات الحياتية لدى الطالبات، ويتفق ذلك مع دراسة (Allen& Williams, 2012) بأن الاهتمام بالعمل الجماعي كأسلوب للعمل مع طلاب الجامعة يؤدي إلى تنمية المهارات الحياتية والتعلم الاجتماعي والكفاءة الذاتية، وأهمية وطرق التعلم القائمة على العمل.

وقد يرجع السبب في أنه ليس هناك فرق دال بين التخصصين لأن المهارات الحياتية مرتبط بالخبرات والممارسات أكثر من المناهج الدراسية ونوعية برامج الإعداد، فقد أشارت دراسة (Yuen, et al., 2010) إلى وعي طلاب الجامعة بأهمية العديد من المهارات الحياتية، وأن تنميتها تحتاج خبرات متنوعة وليس فقط في تحصيل المناهج المدرسية، وأوصت بتبني استراتيجيات عملية تطبيقية من خلال مشاركة المتعلم في التعلم والعمل. ويختلف ذلك مع دراسة (بخيت، ٢٠١١) بوجود اختلاف في مستوى المهارات الحياتية يرجع للاختلافات بين التخصصات.

وبالنظر إلى النسب المئوية لممارسة المهارات الحياتية لدى طالبات البرامج المختلفة يتضح أن بعضها وصل لحد الكفاية مثل برنامج الفيزياء بكلية العلوم، وبرنامج اللغة الانجليزية والاجتماع واللغة العربية بكلية الآداب، بينما باقي الأقسام لم يصل لحد الكفاية ٧٥٪، ما يدل للحاجة إلى مزيد من الاهتمام بتقديم أنشطة عملية وبحثية جماعية قائمة على العمل والأداء، وكذلك الاهتمام في التقييم بالمهارات الحياتية وليس فقط الجوانب التحصيلية المعرفية.

وتتفق الدراسة بالتوصية بالحاجة إلى مزيد من الاهتمام مع توصيات دراسات سابقة بتبني مداخل تقوم على الأداء العملي وممارسة الأنشطة القائمة على الاستكشاف والتقصي منها دراسة (الغامدي، ٢٠١١) بتبني الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية. ودراسة (عبدالكريم؛ وآخرون، ٢٠١٤). بتبني برامج قائمة على التواصل الرياضي في تنمية المهارات الحياتية، وكذلك دراسة (حبيب،

٢٠١٢) أهمية تطوير برامج للأنشطة العلمية اللاصفية في تنمية المهارات الحياتية، ودراسة (حسان، ٢٠١٢) تطوير مناهج قائمة على البحث وتنمية مهارات البحث، كما أوصت دراسة (السملاوي، ٢٠١٢) بأنشطة الويب كويست في تنمية المهارات الحياتية التشاركية.

يتضح كذلك من نتائج الدراسة أن هناك أثر دال لاختلاف مستوى الإعداد الأكاديمي لصالح السنة الرابعة على مستوى المهارات الحياتية ككل لدى كلا من طالبات كلية العلوم وكذلك كلية الآداب جامعة الدمام.

قد يرجه السبب في ذلك إلى اهتمام كليتي العلوم والآداب بتقديم خبرات أدى إلى تحسن المستوى بالنسبة للسنة الرابعة بالمقارنة بالسنة الأولى ويرجع لتنوع الخبرات التي تحصل عليها الطالبة خلال فترة الإعداد. ويتفق ذلك مع دراسة (Allen& Williams, 2012) اهتماما كبيرا بالعمل الجماعي كأسلوب أساسي للعمل مع طلاب الجامعة، ودراسة مقدادي (٢٠١٣) أهمية وفاعلية برامج تنمية المهارات الحياتية في تحقيق التوجيه الجمعي والكفاءة لكافة المتعلمين. ويتفق أيضا مع دراسة (Weichold, 2014) أن برنامج مهارات الحياة العالمية هدفت إلى تعزيز المهارات العامة والبينية والشخصية الحياتية. ويتضح وصول مستوى المهارات الحياتية بالسنة الرابعة لمستوى مقبول بنسبة تساوي أو أكبر قليلا من حد الكفاية، وتختلف مع دراسات أشارت إلى أن مستوى المهارات الحياتية في ظل البرامج والمناهج الحالية لا يتجاوز المتوسط، فقد أشارت دراسة الحايك والبطاينة (٢٠٠٧) أن مستوى المهارات الحياتية متوسط بالجامعة الأردنية، وأظهرت دراسة الربعاني (٢٠٠٤) أن امتلاك المهارات الحياتية بجامعة السلطان قابوس متوسط، وأشارت دراسة صاصيلا (٢٠١١).

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة توصي ب:

- دمج المهارات الحياتية في نواتج تعلم المقررات والاعتماد على الأنشطة المنهجية والاستراتيجيات النشطة التعاونية.
- زيادة الاهتمام المهارات الحياتية كأحد نواتج التعليم الجامعي بكليات الجامعة وخاصة المهارات الحياتية الفرعية.
- توفير مقررات تهتم بالمهارات الحياتية وتنميتها خلال مستويات الدراسة وخاصة برامج كلية الآداب.
- توفير أنشطة منهجية ولا منهجية تساعد على تنمية مستوى المهارات الحياتية لدى الطلاب وعدم الاقتصار عن الطرق التقليدية في التدريس.
- تبني المهارات الحياتية عند تقييم الطلاب وعدم الاقتصار على الاختبارات كوسيلة وحيدة للتقييم.

- **الدراسات المقترحة**:

مزيد من الدراسات على مختلف الكليات وليس فقط كليات العلوم والآداب.

- **المراجع العربية**:

- عبدالمعطي، أحمد حسين، ومصطفى، دعاء محمد، (١٤٢٨هـ). **المهارات الحياتية**، القاهرة، دار السحاب.
- أحمد، أحمد محمد أبو الخير؛ السيد، منى حسن؛ إبراهيم، أماني سعيدة سيدة. (٢٠١٣). أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية. **العلوم التربوية** -مصر ، ٢١(٢)، ٤٦٩ - ٥٠٦.
- الحبسية، زهوة بنت سيف بن محمد. (٢٠١١). الاتجاهات الحديثة في تعليم المهارات الحياتية وطرق تدريسها ودورها في بناء شخصية الطالب. **مجلة التطوير التربوي** - سلطنة عمان ، ٩(٦٣)، ٣٢ - ٣٥.
- السملاوي، سمية عبدالله عبدالله. (٢٠١٢). دور الويب كويست (الرحلات المعرفية في الانترنت) في تنمية المهارات الحياتية التشاركية. المؤتمر الدولي العلمي التاسع - التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق - **الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية** - مصر ، ٢، ٦٦١ - ٦٦٤ .
- الشافعي، جيهان أحمد محمود. (٢٠١٣) فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية** ، ٣(٤١)، ١٣ - ٤٨.
- الصلال، منيرة بنت سيف. (٢٠١٤). مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة الجامعة من وجهة نظر المشرفات التربويات. **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية** - العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٢)، ٦٣ - ١١٨.
- اللواتية، طاهرة بنت عبدالخالق؛ الدرمكي، أحمد بن مبارك. (٢٠١١). المهارات الحياتية وممارسات الطالب. **مجلة التطوير التربوي** - سلطنة عمان، ٩(٦٣)، ٢٦ - ٢٧.
- اللولو، فتحية صبحي؛ و قشطة، عوض سليمان (٢٠٠٦). مستوي المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (٥٩).
- المعمري، سيف بن ناصر؛ السناني، يسرى بنت جمعة. (٢٠١٣). صعوبات تدريس مادة المهارات الحياتية في مرحلتي التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان. **مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا** (أماراباك) - الولايات المتحدة الأمريكية، (١١)، ٩٩ - ١٢٠ .
- الهدهود، نهلة عبدالرؤوف؛ السعايدة، منعم عبدالكريم. (٢٠١٣). أثر تدريس التربية الرياضية باستخدام استراتيجيات التدريس المبني على المهارات الحياتية في تنمية التحصيل واللياقة البدنية لطالبات المرحلة الثانوية في الأردن. **دراسات - العلوم التربوية** -الاردن ، ٤٠، ٢٨٨ - ٣٠٤.

- أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس. (٢٠١١). أهم المهارات الحياتية اللازمة لبناء شخصية الطالب وفقا لأهداف التعليم. **مجلة التطوير التربوي** - سلطنة عمان ، ٩(٦٣)، ٣٦ - ٣٩.

- بخيت، خديجة أحمد السيد. (٢٠١١). فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية: دراسة ميدانية على طالبات كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبدالعزيز. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** - السعودية ، ٥(١)، ١٣ - ٣٥.

- ترلينج، بيرني؛ فادل، تشارلز؛ الصالح، بدر بن عبدالله. (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا. **مجلة العلوم التربوية** - كلية التربية - جامعة الملك سعود - السعودية ، ٢٥(٣)، ٨٢٧ - ٨٣٠.

- حبيب، ناهد محمد عبد الفتاح. (٢٠١٢). فاعلية برنامج للأنشطة العلمية اللاصفية في تنمية بعض المهارات الحياتية لطالبات الصف الثاني متوسط بمعهد الأمل بمنطقة الاحساء بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية** -مصر، ١٥(٤)، ٨٥ - ١٢١.

- حسان، محمود عبداللطيف محمود. (٢٠١٢). فعالية منهج مقترح قائم على البحث في تنمية المهارات الحياتية ومهارات البحث في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة - **مجلة كلية التربية** - جامعة المنصورة - مصر، ٢، ٥٣٥ - ٥٨٢ .

- صاصيلا، رانيا. (٢٠١١) دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** - سوريا، ٩(٤)، ١٦٢ - ١٩٠.

- عبدالكريم، هالة محمد؛ شوق، محمود أحمد علي؛ الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي: بحث منشق من رسالة دكتوراه. **مجلة تربويات الرياضيات** - مصر، ١٧(٢)، ٢١٦ - ٢٣٨.

- مازن، حسام محمد (٢٠٠٢). "نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة - رؤية مستقبلية." **المؤتمر العلمي الرابع عشر**. "مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١، ٢٥ - ٦٩.

- مقدادي، يوسف موسى. (٢٠١٣). فاعلية برنامج توجيه جمعي في تنمية المهارات الحياتية دراسة شبه تجريبية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** - سوريا، ١١(٣)، ٢٠٤ - ٢٢٢.

- أبو طامع، بهجت احمد. (٢٠٠٩). مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية بحسب رأي الطلبة. **وقائع المؤتمر التربوي الأول**: العملية التربوية واقع وتحديات. كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

- الغامدي، ماجد بن سالم حمد (٢٠١١). فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط، **رسالة ماجستير**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - كلية العلوم الاجتماعية بالرياض.

• المراجع الأجنبية:

- Adewale, J. Gbenga (2011). Competency Level of Nigerian Primary 4 Pupils in Life Skills Achievement Test, *Education 3-13*, 39 (3), 221-232

- Allen, Terrence T.; Williams, Larry D. (2012). An Approach to Life Skills Group Work with Youth in Transition to Independent Living: Theoretical, Practice, and Operational Considerations, *Residential Treatment for Children & Youth*, 29 (4), 324-342.

- Amandel, B.A. (2005). The Effects of a psycho educational life skills class on the psychosocial development of students – Athletes (Unpublished PhD theses). Tech University of Texas, USA.

- Bharath, S., & Kishore, K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools- school mental health program: Does it work?. Indian journal of Psychiatry 52 (4).Retrieved from www.indianjpsychiatry.org

- Zimmerman, Daniele C. (2010). Project Based Learning for Life Skill Building in 12th Grade Social Studies Classrooms: A Case Study. Master of Science in Education: School of Education and Counseling Psychology, Dominican University of California, San Rafael, CA.

- Duerden, Mat D.; Witt, Peter A. (2011). Assessing the Need for the Development of Standardized Life Skills Measures, Journal of Extension, v49 n5 Article 5RIB5 Oct 2011.

- Gomes, A. Rui; Marques, Brazelina (2013). Life Skills in Educational Contexts: Testing the Effects of an Intervention Programme, Educational Studies, v39 n2 p156-166.

- Hanley, Gregory P.; Fahmie, Tara A.; Heal, Nicole A. (2014). Evaluation of the Preschool Life Skills Program in Head Start Classrooms: A Systematic Replication, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47 (2), 443-448.

- Kavga, A. (2009). Evaluation of life skills in nursing: A descriptive study. International Journal of Caring Sciences, 2(3),135-141
- Sibylle Drexler & Brigitte Borrmann & Hildegard Müller-Kohlenberg (2011). Learning life skills strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balu und Du" ("Baloo and you"), # Springer-Verlag .
- UNICEF (2005). life skills- based education in South Asia. A regional overview for the life skills- Based Education forum Retrieved from www.unicef.org.
- Weichold, Karina (2014). Translation of Etiology into Evidence-Based Prevention: The Life Skills Program IPSY, New Directions for Youth Development, 141, 83-94.
- Yuen, Mantak; Chan, Raymond M. C.; Gysbers, Norman C.; Lau, Patrick S. Y.; Lee, Queenie; Shea, Peter M. K.; Fong, Ricci W.; Chung, Y. B. (2010). Enhancing Life Skills Development: Chinese Adolescents' Perceptions, *Pastoral Care in Education*, v28 n4 p295-310.

❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

إعداد :

د/ إسماعيل محمد إسماعيل حسن

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

كلية التربية جامعة المنصورة

أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

د/ إسماعيل محمد إسماعيل حسن

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى بيان أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبيتين: الأولى درست الموضوعات المحددة وفق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى، والثانية درست الموضوعات المحددة وفق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى. وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة، وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لمهارات البرمجة قبلياً على عينة البحث، ثم تطبيق التجربة وإعادة تطبيق أدوات البحث بعدياً على عينة البحث. وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في كل من الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات البرمجة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتي درست بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى. وأوصى البحث بالعديد من التوصيات منها استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس المقررات الدراسية لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، وتضمينها ضمن برامج إعداد المعلم بكليات التربية وعقد دورات تدريبية دروس عمل للتدريب عليها.

الكلمات المفتاحية: الرحلات المعرفية عبر الويب – مهارات البرمجة – طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.

The effect of different design patterns of Web Quest to promote programming skills of post graduate students of the Faculty of Education

Dr. Ismail Mohamed Ismail Hassan

Abstract:

This study aims at identifying the effect of different design patterns of Web Quest to promote programming skills of Professional Diploma students of Educational Technology specialty of the Faculty of Education. The current research depends on Simi/ Quasi-experimental approach. Research sample was divided into two groups; the first group studied the assigned topics according to Long-term Web Quest strategy, the second group studied the assigned topics according to Short -term Web Quest strategy.Research tools which included an achievement test to measure the cognitive aspects of the programming skills and an observation card to measure performing aspects of the programming skills were Pre applied to research sample. The Experimental treatment was applied, then research tools were post applied to research sample.The research found to have a statistically significant difference between the mean scores of the two experimental groups in both cognitive and

performance aspects of programming skills for the benefit of the post application in favor of the first experimental group which studied according to Long-term Web Quest strategy.The research recommended a number of recommendations, including the use of Web Quest strategy in teaching courses for post graduate students specialized in Educational Technology at the Faculty of Education, including it within the teacher preparation programs at faculties of education and holding training courses and workshops to train on it.

key words: Web Quest, programming skills, post graduate students of the Faculty of Education.

• مقدمة:

في العصر الحالي تشهد النظم التربوية تغيرات سريعة، بفضل ظهور المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بالتعليم. ويمثل التعليم بالإنترنت منفذا جديداً للمؤسسات التعليمية لإعداد مناهجها وبرامجها بما يتلاءم مع إعداد المعلم القادر على التكيف مع هذه التغيرات، حيث يمكن توظيف الإنترنت واستخدامها بالشكل الأمثل في البحث عن المعلومات والاكتشاف والتواصل بجانب الحصول على المعارف والمعلومات بأقل وقت وجهد.

وتعد الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest أحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها البحث عبر الإنترنت عن المعلومات لموضوع محدد دون إهدار الكثير من الوقت والجهد، حيث تعود جذورها إلى كل من دودج Dodge ، ومارش March اللذان أطلقا فكرتها لأول مرة عام ١٩٩٥ كاستراتيجية تدريسية تستند إلى البحث والتقصي، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين، وتعتمد كلياً أو جزئياً على المصادر الالكترونية الموجودة على صفحات الإنترنت والمنتقاة مسبقاً من قبل المعلم، بالإضافة إلى المصادر التقليدية كالكتب والأقراص المدمجة (Doge,B., 1997)*.

وتعتمد الرحلات المعرفية عبر الويب على التعليم المتمركز حول التعلم الذي يكلف خلالها بمهمات وأنشطة مختلفة تساعده على استكشاف واستنتاج المعلومات واستخدام المهارات والقدرات العقلية العليا، فطبيعة هذه الرحلات تتيح للمتعلم استخدام مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية وحل المشكلات، وتستهدف البحث عن حلول لأسئلة أو مشكلات حقيقية واقعية غير مصطنعة، وأن التعامل يتم مع مصادر أصلية حقيقية للمعلومات وليست مصادر ثانوية، كما أنها تعتمد سواء كان جزئياً أو كلياً على المصادر الالكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقاً (عماد الدين الوسيمي، ٢٠١٣، ١٦).

* اتبع الباحث نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السادس APA – style – 6th – edition.

كما تهدف الرحلات المعرفية عبر الويب إلى تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين، وكذلك تنمية المهارات التكنولوجية، وتدفعهم لأن يكونوا مثل الرحالة المستكشفين، مما يزيد من دافعيتهم لعملية التعلم من خلال إطلاعهم على الكثير من المصادر التعليمية في مجال بحثهم عن المعلومات المطلوبة، مما يجعلهم محور العملية التعليمية ويلقي على عاتقهم مسئولية البحث عن المعلومات وتوظيفها، لتحقيق التعلم ذي المعنى.

ولقد أجريت العديد من الدراسات عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس، ومنها دراسة Abbit, j.& Ophus, j .(2008) بتحليل البحوث والدراسات التي اهتمت بالكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس قدرات مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب تؤثر بشكل إيجابي عملي دافعية الطلاب للتعلم، ونمو التشاركية في التعلم، وتعزيز مهارات التفكير العليا.

وأشارت دراسة (٢٠٠٤) Shari.w إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب طريقة مبتكرة لحفز الطلبة على الانخراط في الحياة المدنية. وخلصت نتائج دراسة(٢٠٠٥) Lou,y. MacGrgor, S.& إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب ساعدت في سرعة اكتساب المعلومات والحصول عليها، وتتفق معها نتائج دراسة Ruthven, K. & et al. (2005) في أنها تحسن من ممارسات التعلم، وأنها توفر وقت وجهد المعلم والمتعلم في بناء واكتساب المعرفة المطلوبة.

كما أشارت نتائج دراسة Perkins,P.(2005) إلى أن شعور المتعلمين بالمتعة عند استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في عملية التعلم وأنها مثيرة للمعلم والمتعلم على حد سواء. كما تشير نتائج دراسة كل من Hassanien,A. (2006); Bassendowski,s.(2007); Hasssanien, A. (2008) إلى أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب إستراتيجية فعالية حيث حسنت من تعلمهم ومن اتجاهاتهم المستقبلية نحو استخدام الحاسوب وطالبوا بالمزيد من التعلم باستخدامها.

كما تشير دراسة ماهر صبري، وليلى الجهني (٢٠١٣) إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارات العلم، وأوصت بتشجيع المعلمين على استخدامها في بعض الوحدات الدراسية كنوع من التغير والتنويع في أنماط تقديم المعلومات للطلاب. كما أكدت نتائج دراسة كل من عماد الدين الوسمي (٢٠١٣) ، صالح محمد (٢٠١٤) على أن الرحلات المعرفية عبر الويب تعمل على زيادة معدل التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير الأساسية والتفكير التأملي والمهارات الاجتماعية. كما أوصت دراسة أرشد عيسى (٢٠١٣) بضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية المهارات الأدائية المختلفة

لدى الطلاب، ولإثارة اهتمام ودافعية الطلاب نحو التعلم لتحسين العملية التعليمية.

وتعد مهارات البرمجة من المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها ويتصف بها أخصائي تكنولوجيا التعليم، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة إتقان مهارات البرمجة ومنها دراسة سعيد الأعصر (٢٠٠٣) حيث أكدت على ضرورة تنمية مهارات البرمجة ودراستها، ودراسة أحمد الحفناوي (٢٠٠٥) حيث هدفت إلى تنمية مهارات البرمجة لدى معلمي الحاسب الآلي من خلال تصميم برنامج مقترح، وأوصت بضرورة تشجيع وتدريب المعلمين على إنتاج البرمجيات التعليمية، ودراسة السيد بلده (٢٠١٠) والتي توصلت إلى تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب كلية التربية النوعية باستخدام موقع تعليمي مقترح، كما توصلت دراسة شريف بهزات (٢٠١١) إلى تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب كلية التربية النوعية باستخدام الفصول الافتراضية.

- **الإحساس بالمشكلة** :

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

- التقدم السريع في مجال التكنولوجيا بشكل عام وتكنولوجيا التعليم بشكل خاص، مما يتطلب الكثير من المؤسسات وخاصة التعليمية ومنها القيام بمحاولة استخدام التكنولوجيا ودمجها في التعليم.
- عند قيام المتعلمين بالبحث عن المعلومات فإنهم يهدرون كثيراً من الوقت في الوصول إليها من كثرة الإبحار في مواقع ويب كثيرة بها كميات كثيرة من المعلومات ليس لها علاقة بالموضوع، مما يعد تضيعاً للوقت المطلوب، وبالتالي فهم في حاجة ضرورية إلى وجود استراتيجية تسمح لهم بالوصول إلى المعلومات المطلوبة في موضوع البحث مباشرة دون الدخول إلى مواقع ويب كثيرة بها الكثير من المعلومات غير الهامة والضرورية من خلال الاستخدام المنظم والهادف والمحدد لعملية البحث.
- مازال الاهتمام بتلقي المتعلم للمعلومات وعدم ايجابيته وجعله محوراً للعملية التعليمية، وبالتالي فهو في حاجة إلى وجود إستراتيجية تسمح له وتتيح الفرصة له للبحث عن المعلومات بطريقة منظمة.

لذا قام الباحث بدراسة استكشافية على (١٥) من طلبة الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة، تدور حول مدى استفادتهم من مواقع الويب والبحث فيها عن المعلومات المطلوبة مباشرة. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن (٩٠٪) منهم يفتقرون إلى الطرق والاستراتيجيات المناسبة للبحث والحصول على المعلومات والتي لها علاقة بالموضوع المطروح للبحث، كما أنهم يستغرقون وقتاً طويلاً في البحث للوصول إلى المعلومات المطلوبة، وأن كثير من المواقع التي يبحثون فيها غالباً لا تكون مرتبطة بالهدف

من البحث، وبالتالي فهم يفتقرون إلى وجود استراتيجيات منهجية ومناسبة تساعدهم في البحث للوصول إلى المعلومات. وهذا ما تؤكده بعض الدراسات مثل دراسة كل من Sen, A et. & Neufeld, S. (2006), Zhang, y. & al. (2009).

وبالتالي تظهر الحاجة لاستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كإستراتيجية منظمة تساعد على عدم إهدار الوقت والجهد والبحث عن المعلومات عبر مواقع الويب، وتساعد الطلاب في الوصول إلى المعلومات المرتبطة بموضوع البحث. حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات ومنها Gorrow & et al. (2004) ؛ Hassaneien , A. (2006) ، Alexandria , L. & Pereira, o. (2007) ؛ IKpeze, H. & Boyed, F. (2004) ؛ محمد الحيلة، ومحمد نوفل (٢٠٠٨)؛ منال مبارز، وحنان ربيع (٢٠٠٩)؛ عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩)؛ مرفت الطويلعي (٢٠١٢)؛ فاطمة عبد الفتاح (٢٠١٣)؛ ماهر صبري، وليلى الجهني (٢٠١٣)؛ إيمان صلاح الدين (٢٠١٣)؛ صالح محمد (٢٠١٤)؛ إيمان العشري (٢٠١٥)؛ ومحمد مسعد (٢٠١٥)، على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في تنمية الكثير من المتغيرات البحثية مثل التحصيل ومهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير التأملي ومهارات البحث التاريخي ومهارات عمليات العلم ومهارات تصميم صفحات الإنترنت والبرمجة ومهارات البحث والاستقصاء، ومهارات القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية والمهارات الاجتماعية وتنمية التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه.

وأنها تعد إستراتيجية تساعد في البحث عن المعلومات بطريقة منهجية منظمة من خلال الأنشطة والمهام المحددة بها، وبالتالي لا تهدر الوقت والجهد فيما لا يفيد، فعندما تحدد الخطوات بدقة وبالتالي يتم الوصول إلى المعلومات المطلوبة من المواقع المحددة.

كما أظهرت نتائج دراسة Aoku, J.(2004) أن محركات البحث الخاصة بالرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كريست) تركز وبشكل كبير على المراحل التعليمية حتى الثانوية، والتقليل فيها يركز على المرحلة الجامعية، مما يدعونا لزيادة استخدامها في المرحلة الجامعية. وبالتالي نحاول في هذا البحث استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة، لمالها الكثير من الفوائد التي تم ذكرها سابقاً.

- **مشكلة البحث** :

تحددت مشكلة البحث في وجود قصور وتدن في مهارات البرمجة لدى طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة، مما يستدعى استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب لمعالجة هذا القصور.

وبالتالي يمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيسي التالي:
ما أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:
- ما مهارات البرمجة اللازمة لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
- ما التصور المقترح لأنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
- ما أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب(طويلة/قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟
- وما أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب(طويلة/قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟

• أهداف البحث
- الكشف عن أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.
- الكشف عن أثر اختلاف تصميم أنماط الرحلات المعرفية عبر الويب(طويلة/قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

• أهمية البحث
- تهيئة بيئة مناسبة لطلاب الدراسات العليا تمكنهم من البحث عن المعلومات عبر الإنترنت في وقت أقل وتوفير جهد الطلاب.
- تمكن الطلاب من تصميم وتنفيذ رحلات معرفية عبر الويب لبعض المقررات التي يدرسونها
- تدريب الطلاب على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في البحث عن المعلومات وتوظيفها بصورة صحيحة.
- توجيه نظر المهتمين بالتعليم الجامعي لأهمية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في البحث عن المعلومات وجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

• حدود البحث
- عينة من طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة في العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥.
- بعض مهارات البرمجة بمقرر البرمجة التعليمية.
- نوعي ونمطي الرحلات المعرفية عبر الويب (الرحلة قصيرة المدى – الرحلة طويلة المدى).

- الموضوعات التي تقتصر عليها الرحلات المعرفية هي (برنامج الفرونت بيج - ملف الإنجاز الإلكتروني).

- **مصطلحات البحث**

- **الرحلات المعرفية**:

يعرفها Doge, B. (1997) بأنها " أنشطة تربوية موجهة ترتكز على البحث والاستقصاء من جانب المتعلمين، وتعتمد على المصادر الإلكترونية التي تنميها شبكة الويب والمنتقاة مسبقاً، والتي يمكن تدعيمها ببعض المصادر الأخرى كالأقراص المدمجة والمؤتمرات المرئية".

ويعرفها Tacqueline, et al. (2007, 3) بأنها " أنشطة تربوية تعتمد في الأساس على عمليات البحث والتقصي في شبكة الويب بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن، وتطبق هذه المعلومة بطرق مختلفة، وتهدف في الوقت ذاته إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، إضافة إلى تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين".

وتعرف إجرائياً أنها: إستراتيجية تعلم تعتمد على أنشطة تربوية هادفة وموجهة تقوم على البحث والتقصي من جانب المتعلمين، وتعتمد على المصادر المتاحة عبر الويب والمحددة مسبقاً لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم".

- **مهارات البرمجة**:

تعرف بأنها: "قدرة المتعلم على تزويد الحاسوب بالخطوات الدقيقة والتفصيلية التي توصله كل المسائل العلمية أو مسألة معينة والتي يستخدمها ويوظفها المبرمج لبناء وتصميم البرامج المختلفة التي تحقق أهداف معينة" (عطايا عابد، ٢٠٠٧، ١٠). ويعرفها محمد مسعد (٢٠١٥، ٢٤٥) بأنها " قدرة الطالب على اختيار الكائنات المناسبة، وكتابة الأكواد المناسبة للبرنامج الذي يتم إنشائه بدرجة عالية من الدقة والإتقان، وذلك باستخدام بيئة تطوير متكاملة (الفيجوال بيزيك دوت نت). وتعرف إجرائيا بأنها" قدرة المتعلم على القيام بعدة خطوات دقيقة لحل مشكلة معينة وقدرته على تصميم وبناء البرمجيات المختلفة باستخدام الفرونت بيج وفق أهداف محددة".

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **أولا**: **الرحلات المعرفية عبر الويب**:

- **تعريفها**:

عرفها Dodge, B.(1997) بأنها " أنشطة تربوية موجهة ترتكز على البحث والاستقصاء من جانب المتعلمين، وتعتمد على المصادر الإلكترونية التي تتيحها

شبكة الويب والمنتقاة مسبقا، والتي يمكن تدعيمها ببعض المصادر الأخرى كالأقراص المدمجة والمؤتمرات المرئية.

كما عرفها March, T.(2004) بأنها "نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلاني للحواسيب، مع الاستخدام الفعال للإنترنت لتعزيز الممارسات التعليمية".

في حين عرفها Halat, E. (2008,109) بأنها " نموذج للتعليم والتعلم قائم على الحاسوب يشارك فيه الطلاب بنشاط في نشاط أو موقف تعليمي محدد ويستخدمون الانترنت كمصدر للمعلومات".

عرفها Tacqueline , et al.(2007,3) بأنها "أنشطة تربوية تعتمد في الأساس على عمليات البحث والتقصي في شبكة الويب بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن، وتطبق هذه المعلومة بطرق مختلفة، وتهدف في الوقت ذاته إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، إضافة إلى تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين".

ويرى محمد الحيلة (٢٠٠٩) بأن الويب كويست عبارة عن " أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً قائمة على تفعيل العقل وتستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهارات الموكلة إلى الطلبة والمتوافرة على شبكة الإنترنت، والمحددة من قبل المدرس، بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت جهد ممكنين".

وتعرفها Lahaie (2008) بأنها " أنشطة تعلم مبتكرة قائمة على الاستقصاء تستخدم تقنيات الحاسوب لحفز الطلاب سواء بصورة فردية أو تعاونية على البحث عن المعلومات وتحليلها وتجميعها بغرض بناء المعرفة الجديدة".

ويعرفها علي عبد الرحمن، بارام أحمد (٢٠١٢، ٧٢) بأنها "إستراتيجية أو مدخل للتدريس والتعلم قائمة على استخدام الكمبيوتر وشبكة الإنترنت في التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرصة أمام المتعلم البحث والتقصي والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معنى تساعده على بناء المعرفة بنفسه وللاستزادة من المعرفة بتوجيه وإرشاد ومن المدرس".

ويعرفها ماهر صبري، وليلى الجهني (٢٠١٣، ٣٢) بأنها "إستراتيجية تعلم قائمة على أنشطة تربوية استقصائية تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بطريقة منظمة غير عشوائية". كما يعرفها محمد مسعد (٢٠١٥، ٢٤٤) بأنها " عبارة عن أنشطة تربوية هادفة تم إعدادها لتحقيق أهداف معينة وتعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر

إلى المعلمة محل الجهد بأقل وقت وجهد ممكنين، وإلى تنمية مهارات البرمجة لدى الطلاب".

مما سبق عرضه من تعريفات، يتضح أن الرحلات المعرفية:

- عبارة عن أنشطة تربوية موجهة وهادفة.
- أنها تعتمد على تحديد المهام في البحث على الإنترنت بطريقة منظمة وهادفة.
- أنها تركز على المتعلم أي جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- تقليل الوقت والجهد المبذول في الوصول للمعلومة.

وبالتالي يمكن تعريفها إجرائياً بأنها " إستراتيجية تعلم تعتمد على أنشطة تربوية هادفة وموجهة تقوم على البحث والتقصي من جانب المتعلمين، وتعتمد على المصادر الإلكترونية المتاحة عبر الويب والمحددة مسبقاً لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم".

- **أنواعها**:

ذكر كل من Martonia (2006)؛ Raia (2009)؛ Hannafira & wang (2009)؛ محمد علي (٢٠١٢، ٦١١)؛ هالة عبد المنعم وبشرى أبو زيد (٢٠١٢، ٤٤٠)؛ كرامي بدوي وعلام علي (٢٠١٢)؛ عماد الدين الوسيمي (٢٠١٣، ٢٦)؛ صالح محمد (٢٠١٤، ١٤٣)؛ محمد مسعد (٢٠١٥)؛ دعاء عبد الرحيم (٢٠١٥)؛ مؤنس أديب، وحسين مشوح (٢٠١٥) أن Dodg (1997)، صنف الرحلات المعرفية إلى نوعين هما:

- الرحلات المعرفية قصيرة المدى: Short term web quests
  - ✓ مدتها: يبلغ مداها الزمني من حصة إلى أربع حصص.
  - ✓ هدفها: الهدف منها الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها، وعادة ما تكون مقتصرة على مادة واحدة.
  - ✓ متطلباتها: تتطلب عمليات عقلية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات واسترجاعها.
  - ✓ استخدامها: تستخدم مع المبتدئين كمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى.
  - ✓ تقويمها: يتم تقويمها في شكل بسيط مثل إعداد قائمة ببعض العناوين التي تم الاطلاع عليها والبحث فيها، أو عرض قصير أو مناقشة أو الإجابة عن أسئلة محددة.
- الرحلات المعرفية طويلة المدى: Long term web quests
  - ✓ مدتها: يبلغ مداها الزمني من أسبوع إلى شهر كامل.

- ✓ هدفها: الهدف منها الإجابة عن أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة، فالإجابة تتم عن أسئلة محورية لمهمة العمل المطلوبة.
- ✓ متطلبات: عمليات عقلية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم.
- ✓ استخدامها: تستخدم مع طلاب قادرين على التحكم في أدوات البحث والبرامج.
- ✓ تقويمها: يقدم الطلاب حصاد وبحثهم في شكل عروض باوربوينت، أو ورقة عمل، أو في شكل خرائط ذهنية، أو نشر صفحات على الويب.

• **عناصرها ومكوناتها**:

بمراجعة الأدبيات المتعلقة بالرحلات المعرفية مثل: Dodge,B. (2001, 7-9)؛ March (2007)؛ Halat(2008)؛ Macgregor & Lou (2005, 162)؛ إيمان صلاح الدين (2013)؛ Eva & Gordaliza (2012)؛ صالح محمد (٢٠١٤)، يتضح أن عناصر ومكونات الرحلات المعرفية عبر الويب هي:

- ◆◆ المقدمة Introduction: حيث يتم فيها توضيح الفكرة الأساسية للدرس والتمهيد له والتركيز على أهدافه، لإثارة دافعية المتعلمين وجذب انتباههم وربط معارفهم المسبقة بالرحلة التي يقومون بتنفيذها، وذلك من خلال طرح أسئلة أو عرض صور مثيرة لاهتماماتهم ومنتمية لموضوع الدرس، مما يجعل هذا الجزء من الرحلة له أهمية كبيرة .
- ◆◆ المهام Tasks: هي المحور الأساسي للرحلة وفيها يتم توضيح المهام التي يجب على المتعلم أن يقوم بإنجازها، وماذا يتوقع منهم بمجرد الانتهاء من جميع المهام التي يمارسونها، ويجب أن تكون هذه المهام قابلة للتنفيذ ومثيرة لاهتمام المتعلم من اجل زيادة دافعين وتحقيق الهدف المطلوب فيها. وتعدد أشكال وأنواع المهام التي يقوم بها المتعلم لتحقيق أهداف الرحلة وهذه المهام هي Dodge (2002,2) : صياغة المادة، التجميع، التحقيق، التتابع، الصحفي، التصميم، الإنتاج الإبداعي، الحوار، التفاوض، الخطابة أو الإقناع، معرفي الذات، التحليل، وإصدار الحكم.
- ◆◆ العمليات Processes: وفيها يتم وصف الخطوات التي يجب على المتعلم اتباعها أثناء تنفيذ المهمة، كما أنها تتضمن التعليمات وقواعد العمل والتوجيهات أو النصائح والجداول الزمنية للانتهاء من المهمات الموكلة إليهم. ويقسم فيها المتعلمين إلى مجموعات عمل لتأدية المهام ونفق خطة زمنية محددة لكل منهم.
- ◆◆ المصادر Recourses: وفيها يتم تقديم قائمة بالمصادر التي تساعد المتعلمين على إنجاز المهام عبر شبكة الإنترنت، وعادة ما تكون محددة ومنتقاة بعناية من قبل المعلم، وتركز على الموضوع أو المهمة المطلوب إنجازها، وأن تجيب عن

الأسئلة المرتبطة بنهاية المهمة، وبالتالي يجب أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين وخبراتهم، ويسهل الوصول إليها.

- التقويم Evaluation: وتتطلب هذه الخطوة إيجاد طرق تقويم بديلة غير تقليدية تناسب الهدف من الرحلة المعرفية والمهام التي يؤديها المتعلمين، ويسمح للمتعلمين مقارنة ما تعلموه وما أنجزوه، وبالتالي يتم تقويم أنفسهم وفق قواعد وضوابط ومعايير تساعدهم في ذلك. لذلك على مصمم الرحلة المعرفية أن يحدد وبشكل واضح طرق التقويم المستخدمة ويخبر بها المتعلمين قبل بدء المهمة، ومن هذه الطرق المقياس المتدرج Rubric.
- الخلاصة أو الخاتمة Conclusion: وفيها يتم ملخص عن الفكرة التي تم البحث فيها، والمهارات التي اكتسبها المتعلمين وعند نهاية الرحلة، والاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها، وتطبيق ما تعلموه في مواقف أخرى من خلال العروض التي تم إعدادها من قبل المجموعات التي أدت المهام المحددة.
- صفحة المعلم Teacher page: وهي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية، يستفيد منها معلمون آخرون عند استخدامهم الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث يذكر المعلم خطة السير في الدرس والنتاجات المتوقعة بعد تنفيذه.

- **مميزاتها وخصائصها**:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات الخاصة بالرحلات المعرفية ومنها : Dodge (2001)؛ Vanguri,et al. (2004, 35) ؛ Zanetis (2010, 20-21)؛ وداد عبد السميع، وياسر بيومي (٢٠٠٨،٥)؛ عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩،٨٧)؛ عماد الدين الوسيمي (٢٠١٣،٢٧)، إيمان صلاح الدين (٢٠١٣، ١٨١)؛ صالح محمد (٢٠١٤، ١٤٥)، يمكن تحديد تلك المميزات والخصائص في:

- أن الرحلات المعرفية عبر الويب يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية وفي كافة المواد ولكل التخصصات.
- تنمية مهارات التواصل الاجتماعي بين المتعلمين وبعضهم البعض.
- تشجع على العمل التعاوني بين المتعلمين في إنجاز المهام الموكلة عليهم، مع التأكيد على فردية التعلم.
- دور المعلم فيها ميسر ومنظم لعملية التعلم وليس ناقل للمعرفة فقط.
- تكسب الطلاب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.
- تطوير قدرات المتعلم الذهنية وبناء باحث يستقصى المعلومة بنفسه ولديه القدرة على تقييم نفسه.
- التركيز على الاستفادة من المعلومة وليس مجرد البحث عنها.

- توفر الوقت والجهد بتوجيه المتعلمين وتكثيف جهودهم باتجاه النشاط المحدد تمركز التعليم فيها حول المتعلم حيث أنه فاعل ونشط وإيجابي.
- تنمي مهارات البحث والتعامل مع المعلومات ومصادر المعرفة عبر الويب من خلال تزويد الطلاب بمصادر معلومات متنوعة يتم اختيارها بدقة.
- توفر جواً من المتعة والتشويق خلال إبحار الطلاب في شبكة الإنترنت.
- تؤدي إلى اكتساب الطلاب مهارات البحث على الإنترنت بشكل خلاق ومنتج وهذا يتجاوز كونهم متصفحين فقط للإنترنت.
- تنمية مهارات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم وكذلك مهارات التفكير الناقد.
- تزيد من دافعين الطلاب للبحث وبالتالي تزيد من تحصليهم المعرفي.

- **الأسس والمعايير التي يجب مراعاتها عند تصميمها**:

ذكر عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩، ٨٧) أن كل من Starr, L.؛ Dodge, B. (2001) (2004) قد حددا مجموعة من الأسس والمعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم الرحلات المعرفية وهي:

- أن يكون تصميم الإستراتيجية في صورة مهام ومشكلات حقيقية واقعية مرتبطة باهتمام الطالب وتمثل جزءاً من المقرر أو البرنامج الدراسي له، وليست مجرد نشاطاً منفصلا عنه وأن تكون المهام متعددة التساؤلات ويتطلب التعامل معها البحث في أكثر من مصدر من مصادر المعلومات.
- ألا تستهدف الإستراتيجية مجرد تجميع معلومات أو بيانات من مصادر المعلومات المحددة، وإنما يجب أن تستهدف إلى تحويل هذه المعلومات إلى أفكار وحلول وظيفية تطبيقية يستفاد منها في حل المشكلات أو المهام أو التساؤلات التي تطرحها الرحلة المعرفية.
- يراعي في تصميم مهام الإستراتيجية ألا تكون مجرد أسئلة تقليدية يجاب عنها بتسجيل بيانات أو تجميع معلومات، بل تستهدف حث الطلاب على التفكير لتكوين رأي أو اتخاذ قرار أو تلخيص معلومات لإنتاج فكر جديد.
- أن يتم اختيار مصادر المعلومات والمواقع التي يرجع إليها الطالب بدقة وعناية بحيث تكون مرتبطة بطبيعة مهام الإستراتيجية وتتسم بالسهولة في التصفح ولا تصنيع وقت وجهد الطالب.
- يراعي تحديد أدوار الطلاب أثناء تنفيذ مهام إستراتيجية الرحلة المعرفية.

- **خطوات تصميمها**:

تتمثل خطوات تصميم الرحلات المعرفية كما اقترحها Dodge, B. (2002,5) قبل البدء في التصميم في:

- اختيار الموضوع المناسب للرحلة وتحليله.
- اختيار تصميم يلائم هذا الموضوع.

- تصميم العمليات عن طريق تحديد المواقع والمصادر.
- تحديد طريقة تقييم المتعلمين.
- تعديل الرحلة المعرفية وتحسينها.

وفي إطار الاهتمام باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث حولها ومنها دراسة Gorrow,& et al. (2004) حيث استهدفت بيان أثر استخدام الويب كويست على التحصيل والاتجاه نحو برنامج تدريبي للطلاب المعلمين في جامعة ساليسبوري بأمريكا، وتوصلت إلى أن استخدام الويب كويست كان له أثر فعال في تنمية التحصيل والاتجاه. كما أوصت هذه الدراسة بإدراج مقرر خاص بالويب كويست في برامج إعداد هؤلاء المعلمين.

كما استهدفت دراسة Pereira, o.& Alexandra, L. (2004) بيان فاعلية استخدام الويب كويست في تنمية مهارات التعلم التعاوني لطلبة المرحلة الأساسية، ومعرفة مدى فاعليتها في تنمية مهارات التواصل والتعاون بين الطلبة في بناء المعرفة المطلوبة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة نشاطاً أكاديميا ملحوظا لدى الطلبة في تعلمهم بالويب كويست وتحسناً في العمل التعاوني بين الطلاب.

واستهدفت دراسة Isabelem,T.(2004) الكشف عن فاعلية تعليمات الكتابة بالويب كويست في تحسين المهارات الكتابية لدى الطلبة الذين يستخدمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التعليمات بطريقة الويب كويست حسنت وبشكل كبير من المهارات الكتابية لدى هؤلاء الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية.

واستهدفت دراسة Sima,V.& Hamel,M.(2005) استخدام الويب كويست كطريقة لتعليم اللغة الانجليزية، وتوصلت إلى فاعلية الويب كويست في تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية.

كما قام Stuky,et al (2005) بدراسة وصفية حول التعلم بالويب كويست كما يدركه طلبة المرحلة الثانية في أمريكا، وأظهرت النتائج أن الويب كويست قد طور بشكل كبير مهارات التواصل والتعلم التعاوني لدى الطلبة، وأن هناك تحسناً ملحوظاً في أداء المعلمين بانتقالهم من مرحلة التعلم الوصفي إلى مرحلة تطوير بيئة التعلم التي تساعد على انهماك الطلبة في حل المشكلات وبناء المعرفة والوصول إلى التعلم ذي المعنى.

واستهدفت دراسة Hassanin , A.(2006) التعرف على اثر استخدام الويب كويست في دعم عملية التعليم بالتعليم العالي، حيث أظهرت النتائج أن (٦٢٪)

من عينة الدراسة أيدوا استخدام الويب كويست في التعليم، كما أظهرت النتائج فعاليتها الايجابية في زيادة تحصيل الطلاب أكاديميا.

بينما استهدفت دراسة Gaskill, M. & et al.(2006) التعرف على اثر التدريس باستخدام الويب كويست على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادتي التاريخ والجيولوجيا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في الاختبار التحصيلي في التاريخ لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في الاختبار التحصيلي في الجيولوجيا، كما أبدى الطلاب في المجموعة التجريبية استمتاعهم بشكل كبير بالعمل بالويب كويست.

واستهدفت دراسة Sen, A.& Neufeld, S.(2006) توظيف الويب كويست في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة شرق البحر المتوسط بتركيا. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الويب كويست زاد من تحصيل طلاب المجموعة التجريبية بطريقة أسهل وأسرع، وأن استخدامها مكنهم من إنجاز المهام الموكلة إليهم بسهولة كما ساعدتهم هذه الطريقة على التعامل بايجابية مع بعضهم البعض.

كذلك استهدفت دراسة أحمد جاد الله (٢٠٠٦) تصميم دروس تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست ومعرفة أثرها علي التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحو الكيمياء. قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (٣٧) وضابطة (٤١). وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل المباشر والمؤجل للطلبة الذين تعلموا بالويب كويست، كما أظهرت اتجاهات ايجابية نحو الكيمياء وأوصت بضرورة تضمين الويب كويست في برامج كليات العلوم التربوية.

كما استهدفت دراسة Allan, J.& street, M.(2007) التعرف على أثر استخدام المعرفة القائمة على الويب كويست في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوها. وتم تطبيق استبيان على (٨٧) طالبا للتعرف على اتجاهاتهم نحو الويب كويست وتوصلت الدراسة إلى أن طريقة الويب كويست فاعلة وذات تأثير كبير في تنمية هذه المعرفة.

وأجرى كل من Ikepeze, H.& Boyed, F.(2007) دراسة استهدفت التعرف على استخدام المهام المتعددة في إستراتيجية الويب كويست لتنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، وطبق على العينة وعددها (٨) طلاب بطاقة ملاحظة واستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الويب كويست ساهم في زيادة تعليم الطلبة واكتسابهم مهارات التفكير العلمي، كما أن استخدام المهام المتعددة في الويب كويست

ساهم في زيادة التعاون بين الطلاب والتواصل فيما بينهم من جهة وبين المعلم من جهة أخرى خاصة عندما تكون الأنشطة والمهام مختارة جيدا وبعناية.

بينما استهدفت دراسة محمد الحيلة، ومحمد نوفل (٢٠٠٨) تعرف أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية طويلة المدى وقصيرة المدى على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي بمقرر تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، قسمت عينة الدراسة (٩٠) إلى ثلاث مجموعات: تجربة أولى درست باستخدام إستراتيجية الويب كويست طويلة المدى، تجربة ثانية درست باستخدام إستراتيجية الويب كويست قصيرة المدى والضابطة درست بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعتين التجريبتين في التحصيل والتفكير الناقد مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتفوق المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الويب كويست طويلة المدى على المجموعة التجريبية التي استخدمت الويب كويست قصيرة المدى في التحصيل والتفكير الناقد.

وأجرت كل من منال مبارز، وحنان ربيع (٢٠٠٩) دراسة استهدفت بيان أثر إستراتيجية تقصي الويب في تنمية مهارات البحث والاستقصاء في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية (٣٠) طالب درست وحدة البوابات الالكترونية بمقرر الحاسب الآلي باستخدام إستراتيجية تقصي الويب، ومجموعة ضابطة (٣٠) درست نفس الموضوع بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات البحث والاستقصاء مقارنة بالضابطة.

واستهدفت دراسة هناء زهران، ونشوى شحاتة (٢٠١١) التعرف على فاعلية رحلة معرفية عبر شبكة الإنترنت على تحصيل طلبة الفرقة الثالثة جغرافيا بكلية التربية بدمياط في مادة جغرافيا النظم الطبيعية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالب قسمت إلى مجموعتين: تجريبية (٣٠) درست وحدتي الفضاء والنظام الكوني وشكل الأرض باستخدام رحلة معرفية طويلة المدى، والضابطة (٢٥) بالطرية التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في كل من التحصيل والاتجاه لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية الرحلات المعرفية.

بينما استهدفت دراسة زياد الفار (٢٠١١) التعرف على مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في تدريس الجغرافيا لتنمية التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، وقسمت القيمة إلى مجموعتين: تجريبية (٣٠) درست باستخدام الرحلات المعرفية، وضابطة (٣١) درست بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في كل من اختباري التفكير التأملي والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك استهدفت دراسة فادي حسنين (٢٠١١) معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وعدد العينة (٥٧) طالباً قسمت إلى مجوعتين: تجريبية درست باستخدام إستراتيجية الويب كويست لوحدة تصميم صفحات الإنترنت، وأخرى ضابطة درست نفس الوحدة بالطريقة المعتادة. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في كل من الاختيار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج.

وأجرى El-Khateeb,E.(2012) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين مهارات فهم القراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف السابع. حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية (٤٤) درست بالرحلات المعرفية وأخرى ضابطة (٤٤) درست بالطريقة المعتادة. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الرحلات المعرفية زاد من تحسين مهارات فهم القراءة في اللغة الإنجليزية، وأوصت بضرورة استخدامها في تعليم اللغة الإنجليزية لتحقيق نتائج أفضل في تحصيل أفضل في تحصيل الطلبة.

واستهدفت دراسة أمنة حجر (٢٠١٢) التعرف على أثر التدريس باستخدام الويب كويست في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقسمت القيمة إلى مجموعتين: تجريبية (٢٧) طالبة درست عدة موضوعات هي (طرق التدريس التقليدية والحديثة، الأنشطة التعليمية، الوسائل التعليمية) بمقرر المناهج وطرق التدريس العامة باستخدام الويب كويست، ومجموعة ضابطة (٢٥) طالبة درست نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ايجابي للتدريس بالويب كويست في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ولبيان فاعلية الويب كويست استهدفت دراسة علي عبد الرحمن جمعة، وبارام أحمد (٢٠١٢) بيان فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام إستراتيجية الويب كويست (web quest) في تحصيل طلبة الثالثة كلية العلوم– جامعة السليمانية بالعراق. وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية (٢٠) درست بعض الموضوعات المرتبطة بالكيمياء في الفصل الدراسي الثاني باستخدام إستراتيجية الويب كويست، وضابطة (٢٠) درست نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل بين المجموعة التجريبية والتي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

كذلك استهدفت دراسة ميرفت الطويلعي (٢٠١٢) التعرف على أثر استخدام الويب كويست في تنمية التحصيل الدراسي بالمواد الاجتماعية والتنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي بالسعودية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة درست باستخدام الويب كويست، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدي في كل من التحصيل الدراسي والتنور التقني.

واستهدفت دراسة فاطمة عبد الفتاح (٢٠١٣) بيان أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل وتنمية مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتوصلت الدراسة إلى أن للرحلات المعرفية أثر فعال، حيث وجود فرق دال إحصائيا في كل من التحصيل وتنمية مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية.

بينما استهدفت دراسة نسرين بسام سمارة (٢٠١٣) الكشف عن أثر إستراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية. وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية (٢٠) استخدمت الويب كويست، ضابطة (٢٠) استخدمت التدريس العادي في العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ الفصل الدراسي الثاني. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في كل من التحصيل الدراسي المؤجل والمباشر لصالح التجريبية التي استخدمت الويب كويست.

كما أجرى كل من ماهر صبري، وليلي الجهني (٢٠١٣) دراسة استهدفت الكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعليم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٤٠) درست وحدة أجهزة جسم الإنسان باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، ومجموعة ضابطة درست نفس الوحدة بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات عمليات العلم (ثماني مهارات) والتي استخدمت الرحلات المعرفية عبر الويب مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية.

واستهدفت دراسة عصام الدسوقي، وربيع عبد العظيم (٢٠١٣) التعرف على فاعلية إستراتيجية للجولات المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وبلغت عينة البحث (١٩) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات قسمت إلى مجموعتين: تجريبية (٩) درست باستخدام الجولات المعرفية (العلميات الحسابية الأربع) ومجموعة ضابطة (١٠) درست نفس الموضوع بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى

وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل والاتجاه في التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة عماد عبد المجيد الوسيمي (٢٠١٣) بيان فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالقاهرة. حيث قسمت العينة (٨٠) طالب إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب عل كل من التحصيل ومهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة إيمان صلاح الدين صالح (٢٠١٣) التعرف على أثر أنماط التوجيه بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. وتم اختيار العينة (٤٥) من طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية بالتساوي: إحداهما درست بالتوجيه المباشر، والأخرى توجيه غير مباشر، والثالثة توجيه مباشر وغير مباشر. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة الأولى (توجيه مباشر)، والمجموعة الثالثة (توجيه مباشر غير مباشر) على تنمية التعلم المنظم ذاتياً في التطبيق البعدي.

بينما استهدفت دراسة ميرفت عبد الرحمن الطويلعي (٢٠١٣) بيان أثر استخدام إستراتيجية الويب كويت على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالسعودية في مقرر الاجتماعيات. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة فقط تمثل مجموعة البحث، وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي.

واستهدفت دراسة صالح محمد صالح (٢٠١٤) بيان فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الرحلة الثانوية بشمال سيناء. وقسمت العينة (٦٦) إلى مجموعتين: تجريبية (٣٤)، وضابطة (٣٢)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبار التحصيلي واستبانه التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية بعدياً.

كما أجرت إيمان العشري (٢٠١٥) دراسة استهدفت بيان أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات حل المشكلات تصميم المواقف التعليمية لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم الكلية التربية النوعية بجامعة الفيوم. وقسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تدرس بالرحلة المعرفية القائمة على إستراتيجية لعب الأدوار، والمجموعة التجريبية الثانية تدرس بالرحلة المعرفية

القائمة على التعليم التعاوني، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية اللتين درست باستخدام الرحلات المعرفية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما تفوقت المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالرحلة المعرفية القائمة على إستراتيجية لعب الأدوار على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالرحلة العرفية عبر الويب بشكل تعاوني.

بينما استهدفت دراسة محمد مسعد سليمان (٢٠١٥) بيان فاعلية الرحلات العرفية عبر الويب في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالقليوبية. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية (٢٠) تدرس وفقاً لإستراتيجية الرحلات المعرفية طويلة المدى، وضابطة (٢٠) تدرس بالطريقة المعتادة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للرحلات المعرفية.

- **ثانيا : مهارات البرمجة**
- **تعريف المهارة**:

يعرفها أحمد اللقاني، وعلي الجمل (١٩٩٦، ١٨٧) بأنها " الأداء السهل الدقيق لنشاط معين مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول".

كما تعرف بأنها "عبارة عن مجموعة استجابات أدائية متناسقة تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان" (حسن زيتون، ١٩٩٩، ١٢٠).

وعرفها فؤاد أبو حطب وأمال صادق (٢٠٠٠، ٣٢) بأنها القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الفهم مما ينتج عنه الاقتصاد في الجهد والوقت المبذول مع دقة الأداء وتلاشي الأضرار والأخطار".

- **تعريف البرمجة**:

يعرفها عبد الله الصوفي (٢٠٠٠) بأنها "لغة مصطنعة تم إعدادها للتعبير عن برامج الكمبيوتر بحيث يفهمها من يستخدمها تبعاً لقواعد معينة تزود الكمبيوتر بمجموعة أوامر".

ويعرفها مراد شلباية وآخرون (٢٠٠٢، ٦٥) بأنها "اللغات التي يتم من خلالها القيام بكتابة البرامج التي يتم تنفيذها على الحاسوب لخدمة المستخدمين".

كما تعرف بأنها "عبارة عن برامج تحقق لمستخدم الكمبيوتر أن ينشيء بنفسه برامجه الخاصة باستخدام إحدى لغات الكمبيوتر المعروفة مثل البيزيك وفورترن وس إلى أخره" (أسامة الحسيني، ٢٠٠٢، ٣٢).

• **تعريف مهارات البرمجة**:

تعرف بأنها" قدرة المتعلم على تزويد الحاسوب بالخطوات الدقيقة والتفصيلية التي توصله كل المسائل العلمية أو مسألة معينة والتي يستخدمها ويوظفها المبرمج لبناء وتصميم البرامج المختلفة التي تحقق أهداف معينة" (عطايا عابد، ٢٠٠٧، ١٠).

ويعرفها محمد مسعد (٢٠١٥، ٢٤٥) بأنها " قدرة الطالب على اختيار الكائنات المناسبة، وكتابة الأكواد المناسبة للبرنامج الذي يتم إنشائه بدرجة عالية من الدقة والإتقان، وذلك باستخدام بيئة تطوير متكاملة (الفيجوال بيزيك دوت نت).

وتعرف إجرائيا بأنها " قدرة المتعلم على القيام بعدة خطوات دقيقة لحل مشكلة معينة وقدرته على تصميم وبناء البرمجيات المختلفة باستخدام الفرونت بيج وفق أهداف محددة".

• **أهمية البرمجة في التعليم**:

إن من أهم مميزات تدريس البرمجة للطلاب هو تنمية مهارات حل المشكلات ومعالجة الأفكار والمفاهيم الأساسية، فهي ذات أهمية كبيرة في التعلم، كما أن تدريس البرمجة يساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية وينمي لديهم القدرات والمهارات المختلفة، كما أن له أثر ايجابي على تحصيلهم.

وتكمن أهمية تدريس البرمجة في (محمد شوقي، ١٩٨٩، ٦٣):

- تساعد على التدريب في حل المشكلات والمسائل .
- تساعد المتعلمين على التعبير عن الأفكار.
- تساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات ايجابية سليمة نحو المواد الدراسية.
- تساعد على فهم المفاهيم لأنها تعتمد على التتابع المنطقي للخطوات وفهمها فهماً جيداً.
- مراعاة الفرق الفردية بين المتعلمين.

وتعد مهارات البرمجة من المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها أخصائي تكنولوجيا التعليم، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة إتقان مهارات البرمجة، ومنها دراسة أحمد الحفناوي (٢٠٠٥) حيث هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات البرمجة لدى معلمي الحاسب الآلي، وتوصلت إلى تنمية هذه المهارات وأوصت بالعمل على تشجيع معلمي الحاسب الآلي على إنتاج البرمجيات التعليمية. كما هدفت دراسة عطايا عابد (٢٠٠٧) إلى بيان فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة البرمجة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة وتوصل إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة البرمجة بالفيجوال بيزيك. كما

توصلت دراسة وائل زعويل (٢٠٠٩) إلى تنمية مهارات البرمجة بلغة البيزيك لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة طنطا من خلال نظام تعليمي إلكتروني.

وأجرى السيد بلده (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية موقع تعليمي مقترح لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب كلية التربية النوعية بالمنصورة، وتوصلت إلى تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات البرمجة. كما توصلت دراسة شريف بهزات (٢٠١١) إلى تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب كلية التربية النوعية باستخدام الفصول الافتراضية وأوصى بضرورة الاهتمام بالتدريب على مهارات البرمجة. كما أكدت نتائج دراسة ياسر عبد المعطي (٢٠١٢) تنمية مهارات البرمجة لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التربوية من خلال إنتاج برنامج تدريبي مقترح قائم على الإنترنت، وأوصت بعمل برامج أخرى لتنمية مهارات البرمجة ومعالجة القصور فيها.

- **التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها**:

- تناولت معظم الدراسات السابقة الرحلات المعرفية عبر الويب كمتغير مستقل بصرف النظر عن نمطها، ويتناول البحث الحالي الرحلات المعرفية كمتغير مستقل بنمطيه(طويلة المدى – قصيرة المدى).
- تناولت معظم البحوث والدراسات السابقة التحصيل والاتجاه وتنمية التفكير الناقد والتفكير التأملي ومهارات عمليات التعلم ومهارات البحث التاريخي، ومهارات الكتابة والقراءة والبحث والاستقصاء، وتنمية مهارات تصميم صفحات الويب كمتغيرات تابعة، بينما يتناول البحث الحالي مهارات البرمجة لدى طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم.
- يتفق البحث الحالي مع بعض البحوث والدراسات السابقة في المرحلة التي تم إجراء البحث بها وهي المرحلة الجامعية.
- استفاد الباحث من البحوث والدراسات السابقة التي وردت بهذا البحث عند اعتبار متغيراته في تصميم وإعداد وأدوات البحث، وصياغة فروضه، وتصميمه التجريبي، وفي تحديد إجراءات تطبيق البحث وتنفيذه، وتفسير نتائجه.

- **فروض البحث**:

- يوجد فروق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في الاختبار التحصيلي بعديا، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في بطاقة الملاحظة بعديا.

- تحقق الرحلات المعرفية عبر الويب حجم تأثير كبير أعلى من القيمة(٠.١٤) في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات البرمجة.

- **إجراءات البحث**

- **منهج البحث**:

- المنهج الوصفي: يستخدم في وصف وتحليل الأدبيات المرتبطة، بموضوع البحث لإعداد الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، ووصف وبناء أدوات البحث وفي تفسير ومناقشة النتائج.
- المنهج شبة التجريبي: يستخدم لقياس أثر المتغير المستقل وهو أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب على المتغيرات التابعة وهما الجوانب الأدائية والمعرفية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا دبلوم مهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية.

- **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من (٦٣) طالب دبلوم مهني تخصص تكنولوجيا التعليم، قسمت عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية أولى (٣٢) طالب تدريس الموضوعات المحددة باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى، ومجموعة تجريبية ثانية (٣١) طالب تدرس نفس الموضوعات المحددة باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى.

- **التصميم التجريبي**:

اعتمد البحث الحالي على التصميم التجريبي المعروف باسم تصميم البعد الواحد ذو مجموعتين تجريبيتين لمتغير مستقل واحد مقدم بنمطين مع القياس القبلي والبعدي (فؤاد أبو خطب، وأمال صادق، ١٩٩١، ٣٩٧)، ويوضح ذلك الشكل (١).

	قياس قبلي	معالجة تجريبية	قياس بعدي
مجموعة تجريبية (١)	O1	×1	O2
مجموعة تجريبية (٢)	O1	×2	O2

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

حيث إن:

O_1 : التعرض للقياس القبلي من خلال تطبيق أدوات البحث قبلياً.

1 × : التعرض للمعالجة التجريبية الأولى (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى).

2 × : التعرض للمعالجة التجريبية الثانية (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى).

2^{O} : التعرض للقياس البعدي من خلال تطبيق أدوات البحث بعدياً.

- **متغيرات البحث**:

- المتغير المستقل: الرحلات المعرفية عبر الويب ولها مستويان (رحلات معرفية طويلة المدى، رحلات معرفية قصيرة المدى).
- المتغير التابع: البحث له متغيرين تابعين هما:
  - ✓ الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.
  - ✓ الجوانب الأدائية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

- **مواد المعالجة التجريبية**:

تعددت نماذج التصميم التعليمي، وتتفق هذه النماذج في المراحل الأساسية للتصميم التعليمي، إلا أنها تختلف في بعض الإجراءات والخطوات الفرعية في بعض المراحل، وذلك باختلاف وجهة نظر مصمم النموذج ، لذا استعان الباحث بنموذج التصميم التعليمي العالمي (ADDIE) في تصميم الموضوعات المحددة وفق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتتلخص مراحل هذا النموذج في المراحل الآتية: التحليل Analysis ، التصميم Design ، التطوير Development ، التنفيذ Implement ، التقويم Evaluation (Branch, 2009) ، ويمكن تحديد هذه المراحل فيما يلي:

- **مرحلة التحليل Analysis**: بعد تحديد المشكلة قام الباحث بصياغة الأهداف التعليمية للموضوعات المحددة وهي (برنامج الفرونت بيج، الملفات الالكترونية)، موزعة على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، كما تم تحديد الطلاب عينة البحث من طلاب الدبلوم المهني شعبة تكنولوجيا التعليم للعام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٤ بكلية التربية جامعة المنصورة وعددهم (٦٣) طالب، وهم من خريجي كليتي التربية والتربية النوعية، وتم مراعاة خصائصهم من حيث مستواهم والتأكد من امتلاكهم لمهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، حيث هم في حاجة إلى طريقة للبحث عن المعلومات في خطوات محددة توفر لهم الوقت والجهد، مع الاستعانة بمعمل الكمبيوتر بالكلية والمتصلة أجهزته بالإنترنت في تنفيذ التجربة.
- **مرحلة التصميم Design**: في هذه المرحلة تم تجميع عناصر التعلم المختلفة من نصوص وصور ورسوم ومقاطع فيديو، وتصميم الشكل العام للرحلات المعرفية عبر الويب، وتحديد الخطة الزمنية للتطبيق وتحديد الرحلات المطلوبة بحيث تتضمن العناصر الأساسية المكونة للرحلة المعرفية وهي (المقدمة – تحديد المهام – تحديد المصادر – والعمليات – ومعايير التقويم والخاتمة) مستعينا في ذلك ببرنامج Front page 2003.

- **مرحلة التطوير Development**: وفيها تم الاستعانة ببعض البرامج مثل برنامج الوورد word لتحرير النصوص وبرنامج الفوتوشوب Photoshop لتصميم ومعالجة الصور وتخزينها بامتدادات مناسبة الإنترنت، وبرنامج الباوربوينت power point وغيرها.
- **مرحلة التنفيذ Implement**: وفيها تم تدريب الطلاب على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب وكيفية البحث عبر الإنترنت عن المعلومات من خلالها، وتم نشر الرحلات المعرفية عبر الويب تحت عنوان www.ismail.com وبذلك أصبحت جاهزة للوصول إليها.
- **مرحلة التقويم Evaluation**: في هذه المرحلة تم عرض الرحلات المعرفية عبر الويب والمصممة من الباحث على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى تحقيقها للهدف الذي صممت من أجله، وتم إجراء التعديلات المقترحة، إضافة إلى تجريبها على عينة استطلاعية على (٥) طلاب من الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم غير عينة البحث، للتأكد من سهولة استخدامها ومناسبتها للعينة والزمن المخصص لتنفيذ المهام المحددة بها، وبذلك أصبحت مواد المعالجة التجريبية متمثلة في الرحلات المعرفية المصممة جاهزة التطبيق.

- **أدوات البحث (إعدادها- ضبطها)**:

لقياس المتغيرين التابعين في هذا البحث استلزم ذلك إعداد أدائيين هما:

- اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا (من إعداد الباحث).
- بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا (من إعداد الباحث).

وفيما يلي عرض لكيفية إعداد كل أداة وإجراءات ضبطها للتأكد من صلاحيتها للاستخدام:

- **أولا: الاختبار التحصيلي**

مرت عملية إعداد الاختبار التحصيلي بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار**:

استهدف هذا الاختبار قياس الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم في الموضوعات المحددة.

- **وضع تعليمات الاختبار**:

راعي الباحث عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي (أن تكون سهلة وواضحة ومباشرة – أن توضح للطلاب ضرورة الإجابة عن كل أسئلة – أن تختار إجابة واحدة للسؤال).

• **صياغة أسئلة الاختبار**:

بعد تحديد الهدف من الاختبار ووضع تعليماته والإطلاع على الموضوعات المحددة واستخلاص الأهداف التعليمية لها، تم إعداد جدول المواصفات الخاص بالاختبار كي يسترشد به الباحث في صياغة الأسئلة، حيث تنوعت بنوده بين (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وهو اختبار موضوعي شمل (٤٥) سؤالاً، منها(٢٠) سؤال صح وخطأ، و(٢٥) سؤال اختيار من متعدد، ولقد روعي عن صياغتها ما يلي:

- الارتباط: بحيث ترتبط مفردات الاختبار بالأهداف التعليمية المحددة.
- الشمول: بحيث تتناول قدر الإمكان نقاط الموضوع.
- البساطة: فلا تعقيد في الأسئلة أو غموض في الصياغة.
- عدم التداخل: فلا يشمل السؤال أكثر من نقطة واحدة.

• **إعداد نموذج تصحيح الاختبار**:

إذا أجاب الطالب إجابة صحيحة عن سؤال واحد يعطى درجة واحدة، ويعطى صفر إذا أجاب إجابة خاطئة، وبجمع هذه الدرجات يمكن الحصول على الدرجة الكلية للطالب، وقد أعد في ضوء ذلك نموذج تصحيح الاختبار، كما زود الاختبار بورقة إجابة خاصة تم تصميمها عند اعتبار الهدف منه وعدد أسئلته.

• **ضبط الاختبار**:

وقد مر ضبط الاختبار بمرحلتين:

• **صدق الاختبار**:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في تخصصات تكنولوجيا التعليم والمناهج وعلم النفس، بهدف التأكد من (مدى وضوح ودقة التعليمات – مدى مناسبة الاختبار للغرض الذي أعد من أجله – مدى شمول الاختبار لمحتوى الموضوعات المختارة – مدى الدقة في صياغة الأسئلة). وقد أسفر الاختبار عن تعديل بعض صياغة الأسئلة وبعض البدائل، فأصبح الاختبار في صورته النهائية يشمل (٤٥) سؤالاً، وبلغت النهاية العظمى لدرجاته (٤٥) درجة وأجمع المحكمون على الغرض الذي أعد من أجله.

• **حساب دلل بثبات الاختبار**:

تم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق معادلة كودر وريتشاردسون ٢١" (ممدوح الكناني وعيسى جابر، ١٩٩٥، ١٦٦) حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٣)، وهي قيمة مرضية اعتبرها الباحث مقبولة للدلالة على صلاحية الاختبار للغرض الذي أعد من أجله، ويمكن الاعتماد عليه كأداة قياس(ملحق١).

• **ثانيا**: **بطاقة الملاحظة**

مرت عملية إعداد بطاقة الملاحظة بعدة مراحل هي:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:**

استهدفت هذه البطاقة قياس الجوانب الأدائية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية في الموضوعات المحددة.

- **تحديد الأداءات لبطاقة الملاحظة:**

تم تحديد الأداءات الخاصة ببطاقة الملاحظة من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة مهارات البرمجة حيث اشتملت على (23) مهارة رئيسية، (139) مهارة فرعية، حيث روعي فيها (أن تبدأ بفعل سلوكي في زمن المضارع – أن تصف الأداء في عبارة قصيرة محددة – أن تصف العبارة مهلة واحدة فقط – أن تكون العبارة دقيقة وواضحة وموجزة).

- **وضع نظام تقدير درجات بطاقة الملاحظة:**

تم استخدام نظام التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة، حيث تم قياس أداء المهارات في ضوء خيارين للأداء هما: (أدى المهارة يحصل على درجة واحدة، لم يؤد المهارة يحصل على صفر، وبلغت الدرجة النهائية للبطاقة (139).

- **إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة:**

تم مراعاة توفير تعليمات بطاقة الملاحظة، بحيث تكون واضحة ومحددة في الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة، وقد اشتملت على التعرف على خيارات الأداء والتقدير الكمي لها.

- **ضبط بطاقة الملاحظة:**

وقد مر ضبط بطاقة الملاحظة بمرحلتين:

- **صدق بطاقة الملاحظة:**

بعد إعداد الصورة الأدائية لبطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من تخصصات تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس للاستفادة من آرائهم في مدى سلامة لصياغة اللغوية والإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وأسفر التحكيم عن بعض التعديلات لبنود البطاقة وحذف بعضها وأصبحت في صورتها (23) مهارة رئيسة، (139) أداء فرعي.

- **حساب ثبات بطاقة الملاحظة:**

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق معامل ألفا كرونباخ (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ١٧٢ - ١٧٣) ، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٨)، وهي قيمة فرضية اعتبرها الباحث مقبولة للدلالة على صلاحية بطاقة الملاحظة، ويمكن الاعتماد عليها كأداة قياس(ملحق٢).

- **تطبيق التجربة:**

أجريت تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٤ / ٢٠١٥) ، واستغرقت إجراءات التطبيق ثمانية أسابيع اعتباراً من يوم الأحد الموافق

(٢٠١٥/٢/١٢)، وانتهت يوم الأحد الموافق (٢٠١٥/٤/١١) شاملة تطبيق أدوات البحث، وقد استلزم الأمر عمل جلسة تمهيدية مع الطلاب عينة البحث لتعريفهم بالغرض من إجراءات البحث وكيفية السير في إجراءاته وأهميته والإجابة على أسئلتهم، وجاءت إجراءات تطبيق التجربة كالتالي:

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث**:

تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلياً بعد ضبطها على عينة البحث (المجموعتين التجريبتين)، وذلك حتى يتم التأكد من تجانس المجموعتين قبل إجراء التجربة، وكانت النتائج كما يلي:

- **بالنسبة للاختبار التحصيلي**:

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين، للاختبار التحصيلي ككل، كما هو مبين بجدول (١).

جدول (١) الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين قبلياً في الاختبار التحصيلي

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	د.ج	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية (١)	٣٢	١١.٢٨	٢.٦٣٧	٦١	١.٠٣	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	التجريبية (٢)	٣١	١٠.٧٤	٢.١٣٥			

يتضح من جدول (١) أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٣) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (١.٦٩) عند مستوى (٠.٠٥)، مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (الرحلات المعرفية طويلة المدى)، والمجموعة التجريبية الثانية (الرحلات المعرفية قصيرة المدى) في الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة، وبالتالي تكافؤ المجموعتين قبليا في الاختبار التحصيلي.

- **بالنسبة لبطاقة الملاحظة**:

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين، لبطاقة الملاحظة ككل، كما هو مبين بجدول (٢).

جدول (٢) الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين قبلياً في بطاقة الملاحظة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	د.ج	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	التجريبية (١)	٣٢	٣٦.٠٩	٧.٩٧٧	٦١	١.٠٥	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	التجريبية (٢)	٣١	٣٤.٧٧	٤.٨٣٠			

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٥) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (١.٦٩) عند مستوى (٠.٠٥)، مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (الرحلات المعرفية طويلة المدى)، والمجموعة التجريبية الثانية (الرحلات المعرفية قصيرة المدى) في الجوانب الأدائية لمهارات البرمجة، وبالتالي تكافؤ المجموعتين قبليا في بطاقة الملاحظة.

• **بدء المعالجة التجريبية**:

حيث درست المجموعة التجريبية الأولى موضوع (برنامج الفرونت بيج والملف الإلكتروني) باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى، بينما درست المجموعة التجريبية الثانية بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، وهذا استلزم تدريب الطلبة على الإستراتيجية وتجهيز المكان الذي تم به تطبيق التجربة بما يسمح بتطبيق هذه الإستراتيجية.

• **التطبيق البعدي لأدوات البحث**:

بعد انتهاء الطلاب عينة البحث من دراسة الموضوعات المحددة، كل مجموعة حسب طريقة تقديم المحتوى لها، تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على العينة.

• **عرض نتائج البحث**:

• **أولا: نتائج الإحصاء الوصفي**:

يوضح جدول (٣) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب عينة البحث المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة

المتغير	التطبيق	التجريبية (١)		التجريبية (٢)	
		م	ع	م	ع
الاختبار التحصيلي	قبلي	١١.٢٨	٢.٦٣٧	١٠.٧٤	٢.١٣٥
	بعدي	٤٢.٠٣	١.٢٦٢	٣١.٦٨	١.٨٧٣
بطاقة الملاحظة	قبلي	٣٦.٠٩	٤.٩٧٧	٣٤.٧٧	٤.٨٣٠
	بعدي	١٣٠.٥٩	٥.١٩٥	٩٧.٠٠	٨.٢٠٣

يتضح من جدول (٣) أن هناك اختلافاً في قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية على أدوات البحث بين المجموعتين، ولكن تحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين عند اعتبار قيم المتوسطات أمر تحدده نتائج الإحصاء الاستدلالي.

• **الإجابة عن أسئلة البحث**:

إجابة السؤال الأول: والذي نص على " مهارات البرمجة اللازمة توافرها لدى طلاب الدراسات العليا؟، قام الباحث بالتوصل إلى قائمة بمهارات البرمجة لطلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم من خلال دراسة الأطر النظرية والأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرمجة عرضها على المحكمين والوصول إلى الصورة النهائية.

إجابة السؤال الثاني: والذي نص على " ما التصور المقترح للتصميم التعليمي لأنماط الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟، تم دراسة وتحليل مجموعة من نماذج

التصميم التعليمي، وفي ضوء نتائج هذا التحليل تم اختيار أحد النماذج بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي، وتم توضيح ذلك في الجزء الخاص بالإجراءات.

إجابة السؤال الثالث: والذي نص على " ما أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟، تم اختبار صحة الفرض الأول والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، والمجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الأولى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات غير المرتبطة، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين بعدياً في الاختبار التحصيلي

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	د ج	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية (١)	٣٢	٤٢.٠٣	١.٢٦٢	٦١	٢٥.٣٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	التجريبية (٢)	٣١	٣١.٦٨	١.٨٧٣			

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٥.٣٨) للاختبار التحصيلي الكلي علماً بأن قيمة (ت) الجدولية (١.٦٩) عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي الكلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وهذا يعني قبول الفرض الأول والذي نص على أنه "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى) والمجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الأولى".

إجابة السؤال الرابع: والذي نص على "ما أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى لتنمية الجوانب الأدائية لمهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية". تم اختبار صحة الفرض الثاني الذي نص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة المدى)، والمجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات غير المرتبطة، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين بعدياً في بطاقة الملاحظة

	المجموعة	ن	م	ع	د.ج	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	التجريبية (١)	٣٢	١٣٠.٥٩	٥.١٩٥	٦١	١٩.١٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	التجريبية (٢)	٣١	٩٧.٠٠	٨.٢٠٣			

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة لبطاقة الملاحظة (١٩.١٧) علماً بأن قيمة (ت) الجدولية (١.٦٩) عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجربتين في بطاقة الملاحظة، وذلك لصالح المجموعة التجربتين الأولى، وهذا يعني رفض الفرض الصفري والذي نص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى (رحلات معرفية طويلة (المدى)، والمجموعة التجريبية الثانية (رحلات معرفية قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وقبول الفرض البديل.

- **حساب حجم التأثير**:

لحساب حجم التأثير تم اختبار صحة الفرض الثالث والذي نص على أنه" تحقق الرحلات المعرفية عبر الويب حجم تأثير كبير أعلى من القيمة(٠.١٤) في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات البر مجة".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير(η^2) لنمطي الرحلات المعرفية، وهو ما يبينه الجدول(٦).

جدول(٦) حجم تأثير (η^2) الرحلات المعرفية في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة

	د.ح	ت	حجم التأثير(η^2)	مقدار حجم التأثير≤٠.١٤
الاختبار التحصيلي	٦١	٢٥.٣٨	٠.٩١	☐كبير
بطاقة الملاحظة	٦١	١٩.١٧	٠.٨٦	☐كبير

يتضح من نتائج الجدول(٦) أن قيمة حجم التأثير للرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية الجوانب المعرفية يساوي(٠.٩١) وهو قيمة أكبر من القيمة المحكية(٠.١٤)، كما أن قيمة حجم التأثير للرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية الجوانب الأدائية يساوي(٠.٨٦) وهو قيمة أكبر من القيمة المحكية(٠.١٤)، وعلى ذلك يمكن قبول الفرض الثالث والذي نص على أنه " تحقق الرحلات المعرفية عبر الويب حجم تأثير كبير أعلى من القيمة(٠.١٤) في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات البر مجة".

- **تفسير ومناقشة النتائج**:

◄◄ أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب أتاح للطلاب التعمق في الموضوعات المحددة وفهمها بطريقة أشمل وأعمق.

- أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب ساعد الطلاب على تنفيذ الأنشطة للمحتوى المحدد بحماس وفاعلية، مما ساعدهم على الوصول إلى نتائج سليمة ومناقشتها ومراجعتها وتقييمها.
- أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب ساعد الطلاب على توظيف قدراتهم الذهنية في الإجابة عن الأسئلة في الأنشطة المطلوب تنفيذها، مما ساعد على ربط معلوماتهم ومعارفهم الجديدة بالسابقة.
- أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب واحتواء الموضوعات المحددة على العديد من الأنشطة ساعدِ الطلاب على تحمل المسئولية في عملية التعلم، وأن التعلم أصبح متمركزاً حول المتعلم.
- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب أدى إلى تعزيز البحث عن المعلومات من خلال الإبحار في مواقع الويب لتصل بالطالب مباشرة إلى المعلومات التي يحتاجها لإتمام المهمة.
- يساعد استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على التعلم بشكل جماعي تعاوني للوصول إلى المعلومات المرتبطة بالمهمة مما يساعدهم على تحمل مسئولية التعلم.
- يساعد استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في الربط بين المعلومات السابقة والجديدة واستيعابها وتخزينها استرجاعها، مما يؤدي إلى شعورهم بأهمية ما تعلموه.
- يساعد استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية المعرفة، حيث تتيح للمتعلمين المناقشة والتفاعل والتواصل والمشاركة في بناء المعرفة.
- كما أن الاختبارات التي يجيب عنها المتعلمين بعد الانتهاء من كل نشاط أو مهمة تساعد في تقييمهم لأنفسهم ومعرفة الأخطاء ومراجعتها وتلقي الدعم.
- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب تجعل المتعلم له دور ايجابي في الحصول والوصول للمعلومة من خلال مواقع الويب، ومناقشتها مع زملائه للوصول إلى المطلوب.
- احتواء الرحلات المعرفية عبر الويب على أنشطة ومهام متنوعة يقوم المتعلم بتنفيذها مراعية الفروق الفردية بين المتعلمين، تجعل كل متعلم يتعلم حسب قدراته وتزيد من دافعيته.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين من خلال أدوات التقويم المتنوعة بالرحلات المعرفية.
- تنوع مصادر الحصول على المعلومات المطلوبة في الرحلات المعرفية عبر الويب مثل (الفيديو – الصور الملونة وغيرها) ساعد على تنمية مهارات البرمجة لدى المتعلمين.
- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب ساعد على إكساب المتعلمين مهارات البرمجة ، حيث أنها تركز على البحث والتقصي وجمع المعلومات وتحليلها وتركيبها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من Grorraw &et al. (2004); Isabele, T.(2004); Graskill, M.& et ; Pereira,o & Alexandra,l. (2004) al. (2006); Stuky & et al.(2005); Hassanien , A. (2006) أحمد الجاد الله (٢٠٠٦)؛ Ikpeze H.& Boyed. F. (2007) ؛ محمد الحيلة، ومحمد نوفل (٢٠٠٨)؛ منال مبارز، وحنان ربيع (٢٠٠٩)؛ هناء زهران، ونشوى شحاتة (٢٠١١)؛ علي عبد الرحمن جمعة، وبارام أحمد (٢٠١٢)؛ ماهر صبري، وليل الجهني (٢٠١٣)؛ نسرين بسام سمارة (٢٠١٣)؛ إيمان صلاح الدين (٢٠١٣)؛ صالح محمد صالح (٢٠١٤)؛ محمد مسعد سليمان (٢٠١٥)؛ وتختلف مع نتيجة دراسة فادي حسنين (٢٠١١).

- **توصيات البحث** :

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مقررات الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم، وذلك لما لها من أثر إيجابي في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لديهم.
- ضرورة تضمين إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في المقررات الدراسية للطلاب بكلية التربية.
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب وتوظيفها بصورة صحيحة في تدريس مقرراتهم.
- ألا يقتصر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على المواقف التعليمية المرتبطة بمهام التحصيل فقط لدى الطلبة، وإنما ينبغي أن يمتد الاستخدام ليشمل مهام تعليمية أخرى.
- توفر البنية التحتية والبيئة التعليمية المناسبة لاستخدام مثل هذه الاستراتيجيات في كليات التربية لتخريج طالب مؤهل تكنولوجياً.

- **البحوث المقترحة** :

في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث الموضوعات البحثية الآتية:

- دراسة مماثلة لبيان فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مقررات دراسية أخرى بالمرحلة الجامعية.
- دراسة مماثلة لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على متغيرات تابعة أخرى مثل (التفكير الناقد والتفكير الابتكاري) لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- دراسة أخرى لبيان أثر التفاعل بين بعض متغيرات تصميم الرحلات المعرفية والأساليب المعرفية لتنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية.

- تصميم برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات إنتاج الملفات الإلكترونية لطلاب كلية التربية.
- دراسة أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية لتنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية.
- دراسة مماثلة للكشف عن فعالية استخدام وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض المهارات لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

• المراجع العربية:

- أحمد جاد الله (٢٠٠٦). تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء.(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- أحمد محمد الحفناوي(٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي متعدد الوسائط في تنمية المهارات اللازمة للبرمجة لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أرشد صلاح عيسى(٢٠١٣). فاعلية تصميم إستراتيجية قائمة على تقضي الويب في تنمية بعض مهارات التعلم القائم على المشروعات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية النوعية جامعة المنوفية.
- أسامة الحسيني (٢٠٠٢). علم نفسك بنفسك لغات الخيل الرابع قواعد البيانات. القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- آمنة حجر (٢٠١٢) : أثر التدريس باستخدام الويب كويست (Quest Web) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، السعودية.
- إيمان العشري (٢٠١٥). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات حل مشكلات تصميم المواقف التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية النوعية جامعة الفيوم.
- إيمان صلاح الدين صالح(٢٠١٣، ديسمبر). أثر أنماط التوجيه بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد ٤٤، الجزء الأول، ص ص ١٦٩ – ٢١٦.
- حسن حسين زيتون(٢٠٠٠). تصميم التدريس، رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.
- دعاء محمد سيد عبد الرحيم (٢٠١٥، يناير). فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية (Web Quest) في تدريس مقرر تصميم الوسائط التعليمة المتعددة وإنتاجها لطالبات كلية العلوم والآداب بضرية على تنمية مهارات التصميم التعليمي لبرامج الوسائط المتعددة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٤، العدد ١٢، ص ص ١٧٢ – ٢٠٠.

- زياد الفار(٢٠١١). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Quest Web) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.
- سعيد عبد الموجود الأعصر(٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات إنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية لطلاب الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية النوعية جامعة المنوفية.
- السيد محمد بلده(٢٠١٠). فعالية موقع تعليمي مقترح لتنمية بعض مهارات برمجة مواقع الإنترنت لدى طلاب قسم الحاسب الآلي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية النوعية جامعة المنصورة.
- شريف بهزات (٢٠١١). أثر استخدام الفصول الافتراضية على تنمية مهارات البرمجة لطلاب كلية التربية النوعية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.
- صالح محمد صالح (٢٠١٤، يناير). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد ٤٥، الجزء الثاني، ص ص ١٢٧ – ١٧٨.
- عبد الرحمن بن سليمان الطريري (١٩٩٧). القياس النفسي التربوي، نظريته وأسسه وتطبيقاته، الرياض: مكتبة الرشد.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد(٢٠٠٩، يناير). فعالية استخدام استراتيجية تقصي الويب (W.Q.S) في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي. مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد ١٩، العدد ١، ص ص ٧٧ – ١٢٦.
- عبد الله إسماعيل الصوفي (٢٠٠٠). معجم التقنيات التربوية. الأردن: دار المسيرة.
- عصام الدسوقي إسماعيل، وربيع عبد العظيم رمود (٢٠١٣، يونيو) تصميم إستراتيجية للجولات المعرفية عبر الويب وتوظيفها في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، العدد ١٤.
- عطايا يوسف عابد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة البرمجة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.
- علي عبد الرحمن جمعة، بارام أحمد(٢٠١٢). فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام إستراتيجية الويب كويست (Quest Web) في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم – جامعة السليمانية. مجلة الفتح، ٧(٤٩)، ٦٢ – ٩٧.
- عماد الدين المجيد الوسيمي(٢٠١٣،نوفمبر). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية من المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد ٤٣، الجزء الأول، ص ص ١١ -٦٧.

- فادي حسنين(٢٠١١). فاعلية استخدام تقصي الويب (W.Q.S) في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. (رسالة ماجستير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- فاطمة عبد الفتاح أحمد(٢٠١٣). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل وتنمية مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسوان.
- فؤاد أبو حطب، وأمال صادق (٢٠٠٠). علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- كرامي بدوي أبو مغنم، وعلام على محمد(٢٠١٢، يوليو). أثر استخدام رحلات التعلم الاستكشافية عبر الويب لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو استخدامها في تعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، العدد ٣٢، ص ص ١٠٦ – ١٥١.
- ماهر إسماعيل صبري، وليلى رمضان الجهني(٢٠١٣ ، فبراير). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد ٣٤، الجزء الأول.
- محمد أحمد شوقي (١٩٨٩). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، الرياض: دار المريخ. أحمد حسين اللقاني، وعلي حسين الجمل(١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد الحيلة، محمد بكر نوفل(٢٠٠٨). أثر إستراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٤(٣)، ٢٠٥ – ٢١٩.
- محمد علي ناجي (٢٠١٢ ، ٩ - ١١ يوليو). نموذج مقترح لتوظيف الرحلات المعرفية (Web Quest) في التعليم القائم على المشاريع باستخدام تقنيات الويب 2.0. المؤتمر الدولي للتعليم الالكتروني في الوطن العربي، تحدياته وآفاق تطويره، الجامعة المصرية للتعليم الالكتروني.
- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٩، نوفمبر). المدخل المنظومي والرحلات المعرفية (Quest Web) في التدريس الجامعي، المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي" اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي"، جامعة المنصورة، ص ص ٦٣١ – ٦٤٦.
- محمد مسعد سليمان (٢٠١٥، يناير). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات البر مجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، العدد(١٠)، الجزء الثاني، ص ص ٢٤٦ – ٢٦١.
- مراد شلباية وأخرون (٢٠٠٠). مهارات الحاسوب. الأردن: دار المسيرة.
- ممدوح عبد المنعم الكناني، وعيسى عبد الله جابر (١٩٩٥). القياس والتقويم النفس والتربوي، الكويت: مكتبة الفلاح.

- منال عبد العال مبارز، وحنان محمد ربيع (٢٠٠٩، أكتوبر). أثر إستراتيجية تقصي الويب في تنمية مهارات البحث والاستقصاء في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تكنولوجيا التعليم. المجلد ١٩، العدد الرابع، الجزء الأول.

- مؤنس أديب حمادنه، وحسين مشوح محمد(٢٠١٥). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين التفكير الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات في الأردن. الدورة الثامنة لجائزة خليفة التربوية. دبي.

- ميرفت عبد الرحمن الطويلعي (٢٠١٢). أثر الرحلات المعرفية عبر الويب الويب كويست في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: السعودية.

- ميرفت عبد الرحمن الطويلعي (٢٠١٣، ديسمبر). استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة دراسة عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٤، الجزء الأول، ص ص ٩٣ – ١٢١.

- نسرين بسام فايز سمارة (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية. (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان: الأردن.

- هالة عبد المنعم محمد، وبشرى عبد الباقي أبو زيد (٢٠١٢، ٩ – ١١ يناير). استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ودورها في اكتساب مهارات التفكير العلمي لدى طلاب مرحلة التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية. المؤتمر الدولي للتعليم الالكتروني في الوطن العربي، تحدياته وآفاق تطويره، الجامعة المصرية للتعليم الالكتروني.

- هناء زهران، نشوى شحاتة (٢٠١١). فاعلية رحلة معرفية عبر شبكة الانترنت في تحصيل طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية لمادة جغرافيا النظم الطبيعية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. ٧(٣٠)، ٢٢٦ -٢٥١.

- وائل السيد زعويل(٢٠٩). نظام تعليمي إلكتروني لتنمية مهارات البرمجة بلغة اليزيك المرئي لطلاب كلية التربية النوعية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية النوعية جامعة طنطا.

- وداد عبد السميع إسماعيل، وياسر بيومي أحمد (٢٠٠٨، يناير). أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد١.

- ياسر أحمد عبد المعطي (٢٠١٢). برنامج تدربي مقترح قائم على الإنترنت لتنمية مهارات البرمجة لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التربوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

• **المراجع الأجنبية**:

- Abbitt, J., & Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of Web Quests: A review of research. *AACE Journal*. 16(4), pp. 441-456.
- Allan, J.& Street, M.(2007).The Quest for Deeper Learning: An Investigation into the Impact of a Knowledge-Pooling Web Quest in Primary Initial Teacher Training. *British Journal of Educational Technology*. 38(6), 1102 -1112.
- Aoki, J.(2004). The Impact Of A Web Quest On-Pre-Service Elementary School Teachers In An Undergraduate Life Science Studies Course, A Snapshot. World Conference on E-Learning In Crop, Gout Health & Higher Ed.2004. (1), 1614-162.
- Bassendowski, S.(2007). Nursing Quest: Supporting an Analysis of Nursing Issues. *Journal of Nursing Education*. 46(2), 92-96.
- Dodge, B.(1997). "Some Thoughts About Web Quests". Available at: http://webquest.sdsu.edu/about webouests.html.
- Dodge, B. (2001, May). Five Rules for Writing a Great Web Quest. *Learning & leading with Technology*. Vol. (28), pp: 7-9
- Dodge, B. (2002). Web Quest taxonomy: A taxonomy of tasks. Available at: http://edweb.sdsu.edu/-burke/syllabus03/.
- El Khateeb, E.(2012). The Impact of Using Web Quests on the Palestinian Seventh Grade's English Reading Comprehension Skills and their Attitudes towards Web Quest. Unpublished mastrs' thesis. The Islamic University of Gaza, Palestine.
- Eva, V. & Gordaliza, R.(2012,April 26-27). Using Web Quests in initial teacher training. The 8th International Scientific Conference elearning and software for Education. Bucharest: pp.371-376
- Gaskill, M., McNnlty, A. & Brooks, D. (2006, April). Learning from Web Quests. *Journal of Science Education and Technology*. 15(2), 133-136.
- Gorrow, T.; Bing , J. & Royer, R. (2004). The Effect of A Web Quest on The Achievement and Attitudes of Prospective Teacher

Candidates in Education Foundations. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference.

- Halat,E.(2007).A Good Teaching Technique: Web Quests. *A Journal of Educational Strategies*.81(3),pp.109-112.
- Halat, E.(2008). A Good Teaching Technique: Web Quests. *The Clearing house*. 81(3). proudest education journals database (documents id:1428819511)
- Hassaaien, A.(2006). Using Web Quests to Support Learning with Technology in Higher Education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 5(1), 41-49.
- Hassanien, A.(2006). An Evaluation Of The Web quest As A Computer Based Learning Tool. *Research In Post-Compulsory Education*. 11 (2), 235-250.
- Hassanien, A.(2008). An Evaluation of the Web quest as a computer- based Learning Tool. *Research in Post-Compulsory Education*. 11(2), PP. 235-250.
- Ikpeze, H. & Boyd, F. (2007). Web-based Inquiry learning: Facilitating Thoughtful literacy with web Quests. *The Reading Teacher Journal*. 60(7), 644- 654.
- Isabel, T. (2004). The Effect of the Web Quest Writing Instruction On EFL Learners, Writing Performance, Writing Apprehension And Perception. *DAI-A*. 65/05, P. 1703.
- Jacqueline, L.& et. al.(2007, March). Confronting Challenges in Online Teaching: The Web Quests Solution. *Merlot Journal of Online Learning And Teaching*. 3 (1), PP. 40-57
- Lahaie, u. (2008). Is Nursing Ready for Web Quests. *Journal of Nursing Education*.47 (12) proudest Education Journals Database, (documents id:1602606611).
- Leite, L.& Vieira, P.& Silva, R.& Neves ,T. (2007). The Role of Web Quest in Science Education for Citizenship. *Interactive Educational Multimedia*. 1(15), 18- 36-

- MacGregor, S. & Lou, Y.(2005). We-based learning: How task scaffolding and wet site design support knowledge acquisition. *Journal of Research Technology in Education*. 37(2), pp.161-175.
- March.T.(2004,January). The Learning Power of Web Quests. *Educational Leadership*. 61 (4), PP.42-47.
- March, T.(2007). Revising Web Quests in a web2world: How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. *Interactive Educational Multimedia*. 15, pp. 1-17.
- Pereira, O.& Alexandra, L.(2004). Web Quest by Using Micro word. College Dante Alighieri and Pontifical Catholic University, Saopaulo-Sp.
- Perkins, R.(2005). Teachers Attitudes Toward Web Quest As Method Of Teaching. *Computers In The Schools*.22(l-2),123-132.
- Raia, G.(2009, April). Keys to inclusion. new Jersey Coalition for Inclusive Education (NJCIE), 2(3).
- Ruthven, K.; Hennesy.S. &. Deany, R. (2005). Incorporation Internet Resources into Practice. *Computer & Education*. 44(1), 1-34
- Sen, A.& Neufeld, S.(2006). In Pursuit of alternatives in ELT methodology: Web Quests. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. TOJET. 5(1).
- Shari, W. (2004). Reporting On The Process Of Legislation: A Civics Web Quest. *Social Studies And The Young Learner*. 17 (1), 11-14.
- Shelly, K. (2004). The Well-Constructed Web Quest. *Social Studies And The Young Learner*. 16(4), 17-19.
- Simina,V. & Hamel, M. (2005). CASLA Through Asocial Constructivist Perspective: Web Quest In Project-Driven Language Learning. Re Call, 17(2), 7-22.
- Stair, L.(2004). Creating a web quest: It is easier than you think, Education World. Available at: http/www.educationworld.com.

- Stucky,B. ; Zheng, R.; Menchana, M.; & Stoddart, S. (2005). Web Quest Learners. *Tech Trends Linking Research & Practice To Improve Learning*. 49(41), 41-49.
- Vangurn,P., Sunal C., Wilson, E. & Wright, V.(2004). Web Quests in Social Studies Education. *Journal of interactive on line Learning*. 3 (2).
- Wang, F. & Hannifin, M. (2009). Scaffolding Preservice, Teaehers' Web Quest Design A qualitative study. *Journal Comput High Education*. Do 110. 1007/ s 125 28 – 009- 9025-4
- Zanetis, J.(2010). The Beginner's Guide to interactive virtual Field trips. *Learning with Technology*. 37 (6).

❋❋❋❋❋

البحث السادس:

فاعلية استعمال استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات

إعداد :

أ.م/محسن علي محمد التميمي

معهد إعداد معلمات الدجيل

المديرية العامة لتربية صلاح الدين

فاعلية استعمال استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات

أ.م/ محسن علي محمد التميمي

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي الى الكشف عن فاعلية استعمال إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات، اختيرت عينة البحث من طالبات متوسطة رقية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين، وتم توزيعها وبصورة عشوائية الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (٢٥) طالبة لكل مجموعة، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين لبعض المتغيرات والتي يعتقد الباحث قد يكون لها أثر على نتائج البحث. طبقت التجربة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥ على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق إستراتيجية (فكر – زواج – شارك) وحسب الخطط التدريسية المعدة لها، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واستغرقت التجربة فصلا دراسيا كاملا. أعد الباحث اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (٣٥) فقرة اختبارية وتأكد الباحث من صدقة وثباته، كما تبنى الباحث اختبار للتفكير الرياضي المعد من قبل الباحثان (مدركة وشيماء، ٢٠١٤) لكونه ملائم للمرحلة الدراسية ولقرب الفاصل الزمني بين أعداده وتطبيقه.مكون من (١٦) فقرة منها (١٢) فقرة موضوعية و (٤) فقرات مقالية. وبعد ذلك تم تحليل النتائج باستخدام الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين، وتبين تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل والتفكير الرياضي نحو مادة الرياضيات. وفي ضوء النتائج وضع الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية فكر زاوج شارك – التحصيل – التفكير الرياضي – طالبات الصف الثاني المتوسط .

The Effectiveness of Using Strategy (Think - Pair - Share) in the Achievement of second grade students at middle and their mathematical thinking towards mathematics

Mohsen Ali Mohammed Al Tamimi

Abstract:

The current research aims to reveal the effectiveness of using strategy (Think - Pair - share) in the achievement of second grade students at middle and Sports of thinking about mathematics, students who are studying in the usual way to test mathematical thinking.Selected sample of medium students paper for girls of the General Directorate for Educational Salah al-Din, were distributed randomly to experimental groups and the control group and the rate of (25) students per group, was parity between the two groups for some of the variables that are believed researcher action that may have an impact on the search results.Applied experience at the beginning of the first semester of the academic year 2014 -2015 the students in the experimental and control groups, has been teaching the experimental group in accordance with the strategy (think - marriage - took part)

and as lesson plans its stomach, and studied the control group in the usual way, and took the experiment classrooms full. Prepared researcher achievement test of multiple choice component (35) test paragraph and make sure researcher of charity and persistence, as adopted researcher test to think about sports prepared by two researchers (unconsciously and Shaima 0.2014) suitable for being a stage school but near the interval between the prepared and applied.Consisting of (16) of which paragraph (12) objective and paragraph (4) paragraphs of the essay.And then the results were analyzed using samples t-test (t - test) for two independent samples, showing superiority of students who studied in the accordance with the strategy of the experimental group (Think - Pair - share) to students of the control group who studied in the usual way in mathematical achievement and thinking about math test.In light of the results researcher put a set of proposals and recommendations.

Keywords: ***(Think - Pair – Share)*** *–* ***Achievement - mathematical thinking*** >

- **مشكلة البحث**: The Research problem

من خلال خبرة الباحث المتواضعة في الميدان التربوي في تدريس مادة الرياضيات والتي تمتد لأكثر من (٣٥) عاما مدرسا ومديرا ومشاركا في الكثير من الندوات والمؤتمرات العلمية والدورات التربوية داخل العراق وخارجه لاحظ عدم أدراك المدرسين لفلسفة مناهج الرياضيات وابتعاد طلبتهم عن ممارسة التفكير الرياضي وعدم مشاركتهم في الحوار والنقاش مما جعلهم فاقدين لروح البحث والتفكير السليم وهذا بدوره أدى الى تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المراحل كافة ولاسيما المرحلة المتوسطة.

أن أحد أسباب تدني التحصيل في مادة الرياضيات يعود الى تركيز المدارس على مبادئ قديمة كتعليم الطلبة على حفظ المعلومات ومهارات العد مطالبة بكم من المعلومات وليس بنوعيتها وكل هذا على حساب القدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والاستنتاجات والبرهان والربط ...الخ .(الحسين، ٢٠٠١: ٨٦).

لذلك ارتأى الباحث تجريب إستراتيجية (فكر– زواج – شارك) لعلها تسهم في تحسين التحصيل وتحفيز المتعلم على التفكير السليم بعيدا عن الحفظ والاستظهار، إذ أن تحسين التفكير يعد من العمليات العقلية التي لا يمكن للمتعلم الاستغناء عنها وبذلك تبرز مشكلة البحث في السؤال الأتي: ما فاعلية إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات؟

• **أهمية البحث**: The Importance of the Research

يسعى القائمون والمعنيون والمهتمون بشؤون التربية والتعليم الى تطوير شامل لجميع جوانب العملية التعليمية من حيث الإدارة والمناهج والخبرات والأنشطة والكتب وطرائق التدريس، ومعنى ذلك الاهتمام بفروع المعرفة كافة بما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث من اجل الوصول الى تعلم هادف وإعداد المتعلم الى الحياة العملية من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والتي تتناسب مع قدراته وإمكانياته واستعداداته وكفاياته العلمية واتجاهاته وميوله. (دروزة، ٢٠٠٠: ١ - ١٢)

ومن اهم أهداف التربية الحديثة هو تحسين التفكير لدى المتعلمين وأعداد طلبة قادرين على مواجهة التحديات وممارسة عملية التعلم مدى الحياة، لذا يجب مساعدة المتعلمين لفهم أنفسهم وتحديد حاجاتهم ومشاكلهم فضلاً عن جعل الخبرات التي يمرون بها والمهارات التي يتعلمونها وثيقة الصلة بحياتهم سواء كان داخل حدود المدرسة أو خارجها، والمنهج من أهم الأدوات وأقدرها على ترجمة أهداف التربية وتحقيقها، أذ أن المنهج بمفهومه الحديث يشمل جميع الخبرات التربوية والعلمية وتهيئتها للمتعلمين لمساعدتهم على نمو شخصياتهم وإكسابهم أنماط من السلوك أو تعديلها نحو الاتجاه المرغوب، كما أن المنهج له علاقة وثيقة بطرائق التدريس حيث أن طريقة التدريس هي التي تترجم المنهج إلى ما تهدف إليه المدرسة من قيم وميول واتجاهات عند طلبتها. (السامرائي، ١٩٨٧: ٢١) (مرعي ومحمد، ٢٠١٥: ٢٩).

لذلك نادى المربون وذوي الاختصاص في طرائق التدريس الى أعادة النظر في أساليب تدريس الرياضيات التي تؤكد على التفاعل البناء بين المعلم والمتعلم والتثبت من فاعليتهما في رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين وفي تشكيل سلوك المتعلمين مما له اثر في تنمية أساليب التفكير المتعددة لدى المعلم والمتعلم. (النعيمي، ٢٠١٤: ٥٨)

ويرى الباحث أن طرائق التدريس المحفزة للتفكير هي مطلب أساسي يجب ان يتدرب عليها معلمو الرياضيات لخلق مناخ تفكيري، كما أنما تشجيع المتعلمين على تجاوز حالات الجمود العقلي وتحليل المشكلات الرياضية وتنمي لديهم القدرة على ربط المفاهيم وتنظيم العلاقات الرياضية والاتجاهات الحديثة نحو الرياضيات لا تنظر اليها على انها دراسة النظم الشكلية (Formal systems) بل تنظر اليها على أنها جسم حي (Living Body)، لأن الاتجاهات الحديثة نحو الرياضيات شعارها هو الرياضيات للحياة (Mathematic For Living). (الخطيب، ٢٠١١: ١٥) . لذلك أصبح الاهتمام بمادة الرياضيات مطلباً مهما من

متطلبات تقدم المجتمع وتطوره لما لها من أثر في تنمية التفكير وتطوير أساليبه،فضلاً عن علاقتهما الوثيقة بكل فروع العلوم. (المعيوف، ٢٠٠٠: ٢)

أن صياغة المواقف التعليمية بصورة تعاونية تزيد من تحصيل المتعلم لأن هذه المواقف تطور لديه كفاية التفكير فضلاً عن فاعليتها في ترجمة محتوى المادة الى اداء تربوي اجتماعي يساعد على تطوير المهارات العقلية والجسمية والاجتماعية للمتعلمين ويسهم في بناء ونمو شخصياتهم. (الخوالدة، ١٩٩٧: ٧)

وتعد استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) إحدى استراتيجيات التعلم النشط، كما أنها من طرائق التعلم التعاوني وهي طريقة فعالة في تهيئة بيئة تعلم نشطة تتيح للمتعلمين وقت أطول للتفكير والاستجابة، فضلاً عن أنها تعطي للمتعلم دوراً ايجابيا أثناء عملية التعلم وتساعد المتعلمين بعضهم للبعض الأخر. (جابر، ١٩٩٩: ٩١)

والتفكير هبه فطرية وهبها الله سبحانه وتعالى للعقل البشري، وجعل العقل والتفكير مدار التكليف وعليهما تقع أعباء المسؤولية، والتفكير هو جانب مهم من جوانب الخبرة التي يحتاجها المتعلمون كخزين معرفي لحل المشكلات أو المواقف التي يواجهونها، ومن هنا تبرز الحاجة الى تنظيم منهاج علمي سليم ودقيق لتهيئة أفكار المتعلمين ومعالجة جميع المواقف الحياتية التي تواجههم سواء كانت منفردة أو مجتمعة. (الحارثي، ١٩٩٩: ٢)

وتشير (خديجة، ٢٠٠٠) انه يجب الاهتمام بتعليم المتعلم كيف يفكر أكثر من الاهتمام بما يجب أن يفكر فيه من خلال تهيئة مناخ تعليمي يحث على التفكير. (خديجة، ٢٠٠٠: ١٣٣)

أن هدف العملية التعليمية في الرياضيات هو اكتساب المتعلم أساليب التفكير الرياضي و أساسيات المادة من مفاهيم وعلاقات وطرائق ومهارات. (الشارف، ١٩٩٦: ٢٨٣)

والتفكير الرياضي هو تفكير في مجال الرياضيات وهو عملية بحث عن معنى في موقف وخبرة في مجال الرياضيات وتتمثل هذه الخبرة في إعداد أو رموز أو أشكال أو مفاهيم رياضية، ويعتبر التفكير الرياضي أشمل أنواع التفكير.(أبو زينة وعبابنة، ٢٠١٠: ٢٧٤)

- **هدفي البحث** Research Aims

يهدف البحث الحالي الى معرفة:

- فاعلية استعمال إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

- فاعلية استعمال إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في التفكير الرياضي لطالبا الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

- **فرضيتي البحث**: Research Hypotheses

لتحقيق أهداف البحث الحالي صاغ الباحث الفرضيات الأتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستعمال إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستعمال إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير الرياضي في مادة الرياضيات.

- **حدود البحث**: Research Boundary

يتحدد البحث الحالي بـ :

- عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة رقية للبنات في محافظة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م.
- الفصول الخمسة الأولى من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط { (الأول: العمليات على المجموعات)،(الثاني: العلاقات)، (الثالث: العمليات على الإعداد النسبية)، (الرابع: الحدوديات)، (الخامس: الجمل المفتوحة)} ط٣، ٢٠١٤م المعتمد للعام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥.

- **تحديد المصطلحات**: Terms Definition

- **إستراتيجية** (**فكر – زاوج – شارك**):Think – pair – share .

عرفها كل من:(أبو غالي، ٢٠١٠) بأنها: ((أحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط والتي تعتمد على حركة وتفاعل ومشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية وتهدف لتنشيط وتحسين ما لدى الطلاب من معارف وخبرات سابقة)) (أبو غالي، ٢٠١٠: ١٠٤) (سعادة وآخرون، ٢٠٠٨) بأنها: ((أحدى الطرائق المشتقة والمستخدمة من التعلم التعاوني ولها خطوات ثابتة ومتدرجة وتعليمات واضحة تبدأ بالتفكير ثم المزاوجة ثم المشاركة وعلى المعلم بأن يلتزم بهذه الخطوات)). (سعادة وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٣٩)

وعرفها الباحث إجرائياً بأنها: إستراتيجية ذات أنشطة مهمة يمكن إستعمالها في الصف ولها خطوات متسلسلة تشارك فيها طالبات عينة البحث بدءا بالتفكير ثم المزاوجة ثم المشاركة في النقاش والاستجابة للسؤال المقدم من قبل المعلم.

وتبنى الباحث تعريف (سعادة وآخرون، ٢٠٠٨) كـ تعريفاً نظرياً

• **التحصيل** achievement

عرف كل من:

(أبو جادو، ٢٠٠٣) بأنه: ((محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار تحصيلي لغرض معرفة نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المعلم وما يحصل عليه المتعلم تترجم الى درجات))(أبو جادو، ٢٠٠٣: ١١)

(العزاوي، ٢٠٠١) بأنه: ((المعلومات التي اكتسبت خلال الدراسة وتقديرها بدرجات الاختبار)) (العزاوي، ٢٠٠٣: ١١)

وعرفه الباحث أجرائياً بانه: مقدار الدرجات التي تحصل عليها طالبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث

وتبنى الباحث تعريف (أبو جادو، ٢٠٠٣) كـ تعريفاً نظرياً

• **التفكير الرياضي** Mathematical Thinking

عرفه كل من:

(التميمي، ٢٠١٢) بأنه: ((سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير رياضي وهو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر، ويتطلب التوصيل إليه تأملا في الخبرة التي يمر بها الفرد)) (التميمي، ٢٠١٢: ٢٥٨)

(الخطيب، ٢٠٠٩) بأنه: ((التفكير المصاحب للفرد في مواجهة المشكلات والمسائل الرياضية في محاولة لحلها وتمده عدة اعتبارات تتعلق بالعمليات العقلية التي تتكون فيها عملية الحل والعمليات المنطقية التي تتكون منها عملية حل مسائل مختلفة لأنواع العمليات الرياضية التي تستخدم لإجابة سؤال المشكلة والمسائل الرياضية)) (الخطيب، ٢٠٠٩: ٢٤)

عرفه الباحث إجرائياً: هو الدرجة التي تحصل عليها طالبة عينة البحث في اختبار التفكير الرياضي الذي تم إعداده لهذا الغرض.

وتبنى الباحث تعريف (الخطيب، ٢٠٠٩) كـ تعريفاً نظرياً

• **الخلفية النظرية**: Theoretical study- Back

• **أولاً**: **إستراتيجية** (**فكر – زاوج – شارك**) Think – pair – share

هي أحدى إستراتيجيات التعلم النشط والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، طورها فرانك ليمان (Frank Lyman) وزملاؤه في عام ١٩٨٥ في جامعة ماري لاند mary Land، والتي نمت تحت ظل التعلم التعاوني وبحوث وقت الانتظار (wait – time research) وقد جاء أسمها من خلال خطواتها الثلاث (التفكير – المزاوجة – المشاركة). (جابر، ١٩٩٩: ٩١)

أن إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) تتميز بأنها تعطي المتعلم فرصة للتأمل داخليا مع نفسه وخارجيا مع زملائه في التفكير قبل الإجابة ثم المشاركة في تبادل الأفكار ثم التعاون معا للوصول الى أفكار وحلول للنشاط المطلوب الإجابة عليه. (زيتون، ٢٠٠٧: ٥٦٨)

ويؤكد (أبو غالي، ٢٠١٠) أن هذه الإستراتيجية تعتمد على ثلاث مراحل تعتمد كل مرحلة على سابقتها، فلا تبدأ مرحلة المزاوجة وهي المرحلة الثانية الا بانتهاء المرحلة الأولى (التفكير) ولا تبدأ مرحلة (المشاركة) وهي المرحلة الثالثة الا بانتهاء مرحلة (المزاوجة) وهي المرحلة الثانية، فهي إستراتيجية ذات تسلسل منطقي متتابع. (أبو غالي، ٢٠١٠: ٥١)

- **خطوات استراتيجية (فكر – زاوج – شارك)**:Think – pair – share

- **الخطوة الأولى**: **التفكير** Thinking

يطرح المدرس سؤالاً أو مسألة ترتبط بموضوع الدرس ويطلب من المتعلمين التفكير في السؤال بصورة منفردة ويحتاج المتعلمين الى ان يدرسوا المسألة جيدا لإعداد الإجابة ومن ثم تدوين الأفكار للتحقق من مستوى معرفتهم واستقلاليتهم في التفكير. (الديب،٢٠٠٦: ٣١٩)

كما أنه من المفروض أن تكون الأسئلة في مستوى تفكير المتعلمين وملائمة لقدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم. (الزعبي،٢٠٠٧: ٧٣)

- **الخطوة الثانية**: **المزاوجة** Raring

في هذه الخطوة يعمل المدرس على تقسيم المتعلمين الى أزواج يناقش ويتبادل الطالبان الافكار التي توصلا اليها بصورة فردية في الخطوة السابقة وبمحاولات ثنائية التوصل لفكرة منطقية يستطيعان أن يقنعوا بها الآخرين من خلال الدلائل والبراهين الى أن يتوصلا الى فكرة واحدة يتفقا عليها سويا.(سماح،٢٠٠٦: ٦٠)

- **الخطوة الثالثة**: **المشاركة** Sharing

في هذه الخطوة يطلب من الأزواج أن يشاركوا مع الصف كله فيما كانوا يتحاورون عليه ويتحدثون عنه، وتنتقل الممارسات العقلية من زوج الى زوج حتى يتاح لربع الأزواج او نصفهم ليشاركوا بإجاباتهم وعرض ما فكروا فيه وما توصلوا إليه من حلول للسؤال المطروح لباقي طلبة الصف ككل. (السعدي، ٢٠٠٨: ٥٧)

- **مميزات استراتيجية (فكر – زاوج – شارك)**

- تتيح الفرصة للمتعلمين كي يتناقشوا ويتحاوروا ويتبادلوا الأفكار.
- تكسب المتعلمين الحيوية والنشاط من خلال المزاوجة والمشاركة مع باقي المتعلمين بالأفكار والآراء وبذلك تعطي حرية للتعبير عن الرأي.

- تجعل المتعلمين يعملون ويقارنون فيما يتعلمونه ويتحدثون عنه وبذلك ترسخ المادة في أذهانهم بشكل أفضل.
- التفاعل مع الزملاء الآخرين والاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والأيجابية معهم. (الزايدي،٢٠٠٩: ٤٢)
- تساعد على تحسين فهم الطلبة وتحسين علاقتهم الاجتماعية حيث تتيح للطلبة فرصة التعاون والمشاركة في الأفكار والتوصل الى الحل تعاونيا. (زيتون،٢٠٠٧: ٥٦٨)
- المشاركة بفاعلية في الموقف التعليمي، وللمتعلم دور فعال في تنفيذ خطوات الإستراتيجية من خلال اشتراكه مع زميل آخر لمناقشة وتبادل الآراء والأفكار وإقناعه بفكره وسماع رأيه والتفاعل مع الزملاء الآخرين والاحتفاظ بعلاقات طيبة وإيجابية.
- تعطي لجميع الطلبة فرصة مناقشة أفكارهم
- تعمل على تعزيز مهارات الاتصال الشخصي (أبو الحديد،٢٠١٣: ١٣٦)

• **ثانياً : التفكير الرياضي:**

لقد أزداد الاهتمام بالتفكير الرياضي ليصبح كأحد أهم أهداف تدريس الرياضيات ليمثل المعيار الأول من معايير تعليم الرياضيات وهو تعليم الطلبة كيف يفكرون، ويتضمن هذا المعيار تطبيق المتعلم المهارات الرياضية في مجموعة كبيرة من المسائل الرياضية المألوفة وغير المألوفة وشرح وتحليل ما يقوم به من خطوات وعمليات حسابية. (المولى،٢٠٠٩: ١٠٩ - ١١٠)

وينظر للتفكير الرياضي بكونه مهارة تتطور بالتدريب والنمو العقلي وتراكم الخبرة، لذا فهو لا يأتي من فراغ او صدفة، بل لابد من خضوع المتعلم الى مواقف وأنشطة تربوية متعددة وهادفة تنمي لدية التفكير بمستوياتة المختلفة (يلينك، ١٩٩٨: ٤).

وعندما يفكر المتعلم تفكيرا رياضيا يستخدم مهارات عديدة صنفها (Jacobson, 1989) على النحو الاتي:

- العمليات المعرفية الأساسية: وهي الملاحظة – المقارنة – الاستنتاج – الاستقراء – التعميم – فرض الفروض – الاستدلال.
- العمليات المعرفية العليا: وهي حل المشكلات - إصدار الإحكام – التفكير الناقد – التفكير الابتكاري.
- عمليات ما وراء المعرفة: وهي التفكير من أجل التفكير.

(Jacobson, 1989, p322)

• **مجالات التفكير الرياضي:**

- الاستقراء: هو تتبع الجزيئات من اجل الوصول الى نتيجة كلية، وهو عملية الوصول الى قاعدة عامة او تعميم عدد محدود من الملاحظات أو المشاهدات والحالات الخاصة. (أبو رسل، ١٩٩٩: ٢١)

- الاستنتاج: استخدام منهج التفكير الاستنتاجي للوصول الى نتيجة خاصة من مبدأ عام أو فروض، او هو تطبيق القاعدة العامة على حالة أو حالات خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة العامة. (الخطيب، ٢٠٠٩: ٣٥)
- التعميم: هو علاقة ثابتة بين مفهومين أو اكثر(البكري والكسواني، ٢٠٠٢: ١١٢)
- التفكير المنطقي: هو نوع من التفكير يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن النتيجة بما فيها من علاقات، أي استخلاص النتائج الصحيحة من المقدمات وهذا يخضع لقواعد تعرف بقواعد المنطق، واستخدام أدوات الربط المنطقية مثل ربط النفي (ليس)، ربط الضم (و)، وربط الفصل (أو)، والرابط الشرطي (أذا كان .... فان ...)، والربط الشرطي الثنائي (أذا وفقط أذا). (الشيخ وأبو زينة، ١٩٨٥: ١٩)
- حل المسألة الرياضية: بانه حل لموقف جديد ومميز يواجه المتعلم ولا يكونٍ لديه حل جاهز له في حينه فيتطلب منه أن يفكر مستخدما ما تعلمه سابقا من معرفة رياضية لإيجاد الحل المناسب لهذا الموقف. (أبو زينة،١٩٩٩: ٢٠٢)
- البرهان الرياضي: هو سلسلة من العبارات الرياضية المترابطة لإثبات صحة نتيجة معينة عن طريق الاستدلال والمنطق منٍ خلال استخدام مجموعة من التعاريف والمسلمات والنظريات المبرهنة مسبقا. (أبو زينة، ١٩٨٦: ١٥١)
- التخمين: هو عملية الحصول على إجابة تقديرية لموقف معين دون استخدام العمليات الحسابية بإعطاء إجابة شفوية أو كتابية للمسألة في مجالات الحسابات والقياس والكميات وحل المسألة بحيث تكون الإجابة قريبة من الواقع دون استخدام أدوات القياس. (العبسي،٢٠٠٩، ٢٠٤ – ٢٠٥)
- التعبير بالرموز: هو التفكير من خلال الرموز والمجردات وليس من خلال البيانات المحسوسة. (الخطيب، ٢٠٠٩: ٣٧)

- **دراسات سابقة** : Theoretical study Back

دراسة(Dales,2007):اجريت هذه الدراسة في الفلبين وهدفت الى معرفة اثر استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل الطلاب في جامعة ولاية بوكيد تون . بلغت عينة الدراسة (٦٤) طالب موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (٣٢) طالب لكل مجموعة ، درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) وضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية . استخدمت تحليل التباين كوسيلة إحصائية لمعالجة البيانات وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الرياضيات.(Dales,2007:54).

دراسة (الريحان، ٢٠١١) :هدفت الدراسة الى معرفة أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي وتنمية تفكيرهم الرياضي تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالب من طلاب الخامس العلمي من إحدى

مدراس مدينة الموصل مقسمين الى مجموعتين احدهما تجريبية درست على وفق إستراتيجيات التعلم النشط والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. تطلبت أداة الدراسة أداتين الاولى اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات أعده الباحث وتكون من (٢٠) فقرة اختبارية موضوعية من نوع المزاوجة والاختيار من متعدد وتأكد من صدقة وثباته. أما الأداة الثانية فهي أختبار جاهز للتفكير الرياضي معد من قبل الباحث (المختار، ٢٠٠٥)، تكون من (٣٠) فقرة اختبارية موزعة على خمس مجالات من مجالات التفكير الرياضي التي تقيس القدرات العقلية الرياضية ممثلة بمهارات (الاستنتاج - الاستقراء - التعبير بالرموز – التعميم – البرهان الرياضي) وتأكد أيضا من صدقة وثباته. استخدم الباحث الاختبار التائي (t – test) لمعالجة البيانات الإحصائية وظهر ان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحصيل مادة الرياضيات وفي تنمية مهارات التفكير الرياضي ككل ولصالح المجموعة التجريبية وتنمية مهارات (الاستنتاج – الاستقراء – التعميم). بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في تنمية مهارات (التعبير بالرموز والبرهان الرياضي).

(دراسة الكبيسي، ٢٠١١): هدف البحث لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني المتوسط. تكونت عينة البحث من (٤٢) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط موزعين على مجموعتين الاولى تجريبية درست على وفق إستراتيجية التدريس التبادلي والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. اعد الباحث اختبار للتفكير الرياضي مكون من (٣٨) فقرة من نوع الاختبار الموضوعي وتاكد من صدقة وثباته. استخدم الباحث الاختبار التائي (t –test) لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية كما ظهر وجود فرق باختبار التفكير الرياضي ولكن يوجد ضعف لدى الطلاب في التفكير الرياضي بصورة عامة.

دراسة (حسين،٢٠١٣): هدفت الدراسة الى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة الفيزياء وتنمية استطلاعهم الفيزيائي تكونت عينة البحث من (٩٨) طالب تم اختيارهم عشوائيا في ثلاث شعب من شعب الصف الثاني المتوسط لأحدى المدارس المتوسطة في مدينة الموصل، حيث وزعوا عشوائيا الى ثلاث مجموعات: الأولى تجريبية مكونة من (٣٤) طالب، درست باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، والمجموعة الثانية تجريبية مكونة من (٣٢) طالب، درست باستخدام (تكلم – أكتب)، والمجموعة الثالثة ضابطة مكونة من (٣٢) طالب، درست بالطريقة الاعتيادية.

تمثلت أدوات البحث بإعداد اختبار تحصيلي مكون من ٣٢٠) فقرة من نوع الاختبار الموضوعي وتأكد الباحث من صدقه وثباته. كما تبنى الباحث مقياس الاستطلاع العلمي المعد من قبل (Campbell, 1971) ترجمة (زيتون، ١٩٩٦) مكون من (٣٧) فقرة وتأكد الباحث من صدقه وثباته. استخدم الباحث تحليل التباين (one way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين الأوساط للتحقق من فرضيات البحث، كما استخدم اختبار شيفيه لإيجاد الفرق المعنوي بين مجموعات البحث الثلاث عينة الدراسة. أظهرت النتائج أن إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) أكثر فعالية من إستراتجية (تكلم – أكتب) في التحصيل وتنمية الاستطلاع الفيزيائي.

- **إجراءات البحث** procedures of the Research
- **أولا**: **التصميم التجريبي** Experimental Design

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لعينتين مستقلتين لأنه أكثر ملائمة لإجراءات بحثه والمخطط (١) يوضح ذلك:

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	العمر الزمني محسوباً بالأشهر التحصيل الدراسي السابق لمادة الرياضيات ، اختبار الذكاء	إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)	التحصيل التفكير الرياضي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

مخطط (١) التصميم التجريبي للبحث

- **ثانيا**: **مجتمع البحث** Population of Research

يمثل مجتمع البحث الحالي طالبات الصف الثاني المتوسط في مدارس محافظة صلاح الدين المنتظمات في المدارس النهارية التابعة للعام الدراسي ٢٠١٤ – ٢٠١٥.

- **ثالثا**: **عينة البحث** sample of the Research

اختيرت عينة البحث من طالبات (متوسطة رقية للبنات) الواقعة في قضاء الدجيل وهي إحدى المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين ، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، فيما مثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة والتي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، وتم استبعاد الطالبات الراسبات إحصائيا كي لا تؤثر خبرتهن السابقة، وبذلك بلغ عدد طالبات عينة البحث (٥٠) طالبة موزعات على مجموعتين وبواقع (٢٥) طالبة لكل مجموعة.

• **رابعاً: التكافؤ** Equivalent

على الرغم من اختيار الباحث لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية التي قد تحقق التكافؤ الا ان احتمالية عدم تكافؤ المجموعات أمر وارد، الا أن الباحث حرص على ان يتحقق من هذا التكافؤ لاسيما في المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرين التابعين لذلك حدد الباحث عدد من المتغيرات المراد ضبطها قبل الشروع بالتجربة وهي:

- العمر الزمني Age. ويقصد به عمر الطالبة محسوبا بالأشهر، وقد تم الحصول عليه من البيانات الموجودة في سجل المدرسة لغاية ٢٠١٤/١٠/٢٢.
- التحصيل السابق في الرياضيات prior Achievement in Mathematics
- الذكاء Intelligence

والجدول (١) يوضح بيانات التكافؤ

جدول (١) بيانات التكافؤ

المتغير	المجموعات	المتوسط	التباين	القيمةالتائية المحسوبه	الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	١٧١.٨٤	٦.٧	٠.٥٢٩	غير دال[١]
	ضابطه	١٧٠.٤٤	٥.٩٩		
التحصيل السابق في الرياضيات	تجريبية	٦٨.٥٢	١٢.٥	(٠.٦٤٧	غير دال[٢]
	ضابطه	٦٦.٥٦	١٣.١		
الذكاء	تجريبية	١٧.٦	٧.٩	٠.٣٠٦	غير دال[٣]
	ضابطه	١٧.٨٤	٨.١		

وفي البحوث التجريبية غالباً ما تكون هناك عوامل دخيلة مصاحبة للتجربة قد يكون لها تأثير في نتائج البحث،وتم السيطرة على هذه العوامل وأبعادها منها:

- اختبار أفراد العينة: سيطر الباحث على الفروق الفردية بين طالبات عينة البحث عن طريق الاختيار العشوائي لكل من المجموعتين فضلا عن إجراء عملية التكافؤ بينهما.
- الحوادث المصاحبة للتجربة: ومن اجل السيطرة على هذه العوامل درس الباحث المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسه طيلة مدة التجربة وبمعدل (٥) حصص أسبوعيا لكل مجموعة لتقليل أثر ذلك المتغير على الطالبات.
- المادة الدراسية/ درست الموضوعات الدراسية نفسها للمجموعتين التجريبية والضابطة، فضلا عن إعداد خطط تدريسية تناسب هذه الموضوعات.
- الاندثار التجريبي: لم يحصل ترك لأي طالبة من طالبات عينة البحث أو الانقطاع طوال مدة التجربة.

[١] أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) ودرجة حرية (٤٨)
[٢] أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) ودرجة حرية (٤٨)
[٣] أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) ودرجة حرية (٤٨)

• **خامساً: تحديد مستلزمات البحث** :

• **تحديد المادة العلمية**: Identifying content subject

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس إثناء مدة التجربة بالفصول الخمسة الأولى (الأول: العمليات على المجموعات، الثاني:العلاقات، الثالث: العمليات على الأعداد النسبية، الرابع: الحدوديات، الخامس: الجمل المفتوحة) من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثاني المتوسط.

• **صياغة الأغراض السلوكية**: Formulation Behavioral objective

تم صياغة الاغراض السلوكية بالاستعانة بالاهداف السلوكية الموضوعة في بداية كل فصل من فصول المقرر الدراسي، كما تم صياغة أهداف سلوكية أخرى تتناسب مع متغيرات البحث الحالي، وبلغ عددها (١٥٨) هدفاً سلوكيا بالاعتماد على تصنيف بلوم (Bloom) للمستويات الثلاث الأولى (التذكر – الفهم – التطبيق)، وتم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس الرياضيات للتأكد من صلاحيتها وشمولها لمحتوى المادة الدراسية، واعتمد الباحث نسبة (٨٠٪) فأكثر كنسبة اتفاق.

• **إعداد الخطط التدريسية** Planning of Instruction preparation

ان متطلبات التدريس الناجح هو إعداد الخطط التدريسية، لذا أعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية لموضوعات الرياضيات التي ستدرس في التجربة وعلى ضوء الأهداف السلوكية المصاغة ومحتوى الكتاب المدرسي، حيث اعد المجموعة الأولى على وفق إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) للمجموعة التجريبية، والمجموعة الثانية على وفق الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وللتأكد من صلاحيتها في تحقيق الأهداف المنشودة تم عرضها على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس الرياضيات لإبداء أرائهم ومقترحاتهم لتحسين صياغتها.

• **سادساً** : **أداوت البحث** Tools of the Research

• **الاختبار التحصيلي** The Test Achievement

أعد الباحث اختبارا تحصيلياً مكون من (٣٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذو أربعة بدائل عن كل فقرة، أحدى هذه البدائل صحيحة معتمداً على جدول المواصفات وفق الأهداف السلوكية التي تم صياغتها وحسبت الخصائص السايكومترية لفقرات الاختبار التحصيلي على النحو الأتي:

• **صدق الاختبار** Validity Test

من أجل التأكد من الصدق الظاهري للاختبار التحصيلي، قام الباحث بعرضه بصيغته الأولية مع قائمة الأهداف السلوكية على مجموعة من المحكمين في الرياضيات وطرائق تدريسها، وأعتمد نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر

لقبول الفقرات اعتمادا على معادلة الاتفاق لكوبر، وبعد أخذ الباحث بآراء المحكمين في تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها لغوياً وبذلك عد الاختبار صادقاً في قياس تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار**:

طبق الاختبار استطلاعيا على عينة بلغت (١٠٠) طالبة من طالبات مدرسة زينب للبنات التابعة الى تربية صلاح الدين، وبعد تصحيح الإجابات رتبت درجات الطالبات تنازليا، وتم اخذ ٢٧٪ من أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا و٢٧٪ من أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا.

- **صعوبة فقرات الاختبار** Difficulty of Test Items

استعمل الباحث قانون معامل الصعوبة على فقرات الاختبار، ووجد أنها تراوحت بين (٠.٢٧ – ٠.٧٦)، وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسبا، إذ يرى (بلوم وأخرون،١٩٨٣) أن الفقرات تعد جيدة أذا تراوحت معامل صعوبتها بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠). (بلوم وأخرون، ١٩٨٣: ١٠٧)

- **قوة تمييز الفقرات**: strength of Discrimination of Items

حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة التمييز الخاصة بها فوجد أن قيمتها تتراوح بين (٠.٣٤ – ٠.٧١) ، وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية، أي يرى (Eble, 1972,399) أن أي فقرة ذات معامل تمييز ٠.٣١ فما فوق تعد مقبولة في قدرتها التمييزية.

- **الثبات**: Reliability

تم حساب ثبات الاختبار بواسطة معادلة كودر ريتشاردسون – ٢٠ كون الاختبار موضوعي ويصحح بدرجة (١ أو صفر) فمن الممكن حساب الثبات بهذه الطريقة، إذ بلغت قيمة الثبات ٨٧٪ وهي نسبة ثبات عالية.

- **اختبار التفكير الرياضي** Test of the mathematical Thinking

بعد اطلاع الباحث على الكثير من الأدبيات والدراسات المحلية والعربية السابقة التي تناولت التفكير الرياضي، اعتمد الباحث التفكير الرياضي المعد من قبل الباحثان (مدركة وشيماء، ٢٠١٤) إذ وجد فيه أداة ملائمة لقياس التفكير الرياضي لدى طالبات عينة البحث وذلك للأسباب التالية:

- من أحدث المقاييس التي حصل عليها الباحث في هذا المجال وبذلك يعد مقياس جديد لقرب الفاصل الزمني بين أعداده وتطبيقه على البحث الحالي.
- أعد المقياس لمادة الرياضيات للصف الثاني المتوسط وأنه يحقق غرض البحث بالرغم من المميزات التي تمتع بها المقياس من حيث صدقه وثباته ارتأى الباحث عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين لإيجاد الصدق

الظاهري للتثبت من سلامته مرة ثانية وأعتمد الباحث نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر حول صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار، وبذلك عد الاختبار صادقا.

- **سابعاً**: **إجراءات تطبيق التجربة** procedures Appliance of Experiment

- باشر الباحث بتدريس مجموعتي البحث اعتبارا من يوم الثلاثاء ٢٨/١٠/٢٠١٤ وانتهت التجربة يوم ٢٠١٥/١/١٧. وبواقع خمس حصص أسبوعيا لكل مجموعة.
- درست المجموعة التجريبية (شعبة ب) على وفق إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، كما درست المجموعة الضابطة (شعبة ج) على وفق الطريقة الاعتيادية.
- تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي يوم الاثنين ٢٠١٥/١/٥.
- تم تطبيق الاختبار التحصيلي النهائي يوم الأربعاء ٢٠١٥/١/٧.

- **عرض النتائج**: Results presentation

ستعرض النتائج التي توصل إليها الباحث وكالاتي:

بما ان الفرضية الأولى: والتي تنص (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

ولمعرفة الدلالة الاحصائية تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية، إذ بلغ (٢٦.٦٠) بانحراف معياري (٣.١٨٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٧.٤) بانحراف معياري (٣.٦٠٥)، وباستعمال الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.٣٢٦)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية في اختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				محسوبة	جدولية	
التجريبية	٢٥	٢٦.٦	٣.١٨٨	٣.٣٢٦	٢.٠٢	دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥
الضابطة	٢٥	٢٣.٤	٣.٦٠٥			

أما بالنسبة للفرضية الثانية والتي تنص (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي على وفق إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الرياضي.

ولمعرفة الدلالة الأحصائية، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية، إذ بلغ (١٩.٣٦) بانحراف معياري (٢.٩٨٤)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٥.٥٦) بانحراف معياري (٣.٣٠٥)، وباستعمال الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين بلغت عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية في اختبار التحصيل النهائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				محسوبة	جدولية	
التجريبية	٢٥	١٩.٣٦	٢.٩٨٤	٤.٢٦٩	٢.٠٢	دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥
الضابطة	٢٥	١٥.٥٦	٣.٣٠٥			

- **تفسير النتائج** : Results Interpretation

فيما يخص الفرضية الأولى أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ويعتمد الباحث أن هذا التفوق ناتج عن تفاعل طالبات المجموعة التجريبية مع خطوات إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) والتي أسهمت في تهيئة بيئة تعاونية وتحقيق تعلم فعال جعل الطالبة محور العملية التعليمية مما أثار نشاطها الذهني وجعلها قادرة للوصول الى المعلومة نفسها، وأتاح لها فرصة كبيرة للتعبير عن الرأي بحرية من خلال تطبيق خطوات هذه الإستراتيجية ابتداءً من التفكير الفردي ومن ثم خطوة المزاوجة والتي من خلالها مكنت الطالبة من تبادل الأفكار والآراء مع وزميلتها والاتفاق على حل مثالي للسؤال المطروح في جو اجتماعي تعاوني، ومن ثم الوصول الى خطوة المشاركة والمناقشة الجماعية وقيام الطالبات بتوضيح أفكارهن للصف ككل ثم النقاش والحوار والتفاعل والاندماج مما أدى الى تشويقهن للمادة العلمية والوصول الى الحلول المثالية وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة هي دراسة (الريحان، ٢٠١١) و (غالب وتغريد،٢٠١٤).

اما فيما يخص الفرضية الثانية والتي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التفكير الرياضي، ويعتقد الباحث أن هذا التفوق يعود الى أن إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ساعدت على تحسين أداء طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الرياضي، إذ أن أولى خطواتها تتضمن عمليات التفكير فضلاً عن الدور الايجابي الذي مارسته الطالبات في المناقشة والحوار وتبادل الآراء والأفكار والتعاون من خلال خطوتي المزاوجة والمشاركة مما أثار اهتمام الطالبات ودفعهن الى ممارسة عمليات التفكير، فضلاً عن كونها أسلوباً جديداً جذب انتباه الطالبات من خلال الأنشطة التي تتحدى تفكيرهن وبالتالي توسيع عمليات التفكير الى مستويات عليا مثل التحليل والتركيب والتقويم وبالتالي زيادة التفكير الرياضي لدى الطالبات مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة هي: دراسة (حسن،١٩٩٩) و(الريحان، ٢٠١١) و (الكبسي، ٢٠١١) و (مدركة وشيماء، ٢٠١٤).

- **الاستنتاجات**: Conclusion

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم الاستنتاجات الآتية:

- أسهمت استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في رفع مستوى تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات.
- استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) انعكس على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق هذه الاستراتيجية في تفكيرهن الرياضي.

- **التوصيات**: Recommendations

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج أوصى ما يأتي:

- استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تدريس مادة الرياضيات.
- تدريب مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات على كيفية استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك).
- حث مدرسي ومدرسات الرياضيات على ضرورة الاهتمام بالتفكير الرياضي مما له أثر واضح في زيادة التحصيل.

- **المقترحات**: Propositions

- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على متغيرات دراسية أخرى.
- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على عينات من صفوف ومجتمعات دراسية أخرى.

- **مصادر البحث**: Research Boundary

- ابو جادو، صالح محمد،٢٠٠٣، علم النفس التربوي،ط٢،دار المسيرة،عمان.
- ابو الحديد، فاطمة عبد السلام، ٢٠١٣، طرق تعليم الرياضيات وتاريخ تطورها، ط١، دار صفا، عمان.

- أبو رسل، محمد عبد الكريم، ١٩٩٩، مناهج تدريس الرياضيات وأساليب تدريسها، ط١، مكتبة دار الفرقان، أربد.
- ابو زينة، فريد كامل، ١٩٨٦، نمو القدرة على التفكير الرياضي عند الطلبة في مرحلة الدراسة الثانوية وما بعدها، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد السادس، العدد (٢١).
- _____، ١٩٩٩، الرياضيات منهجها وأصول تدريسها، ط٢، دار الفرقان، عمان.
- ابو زينة، فريد كامل وعبابنة، عبد الله، ٢٠١٠، مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ابو غالي، سليم محمد، ٢٠١٠، أثر توظيف إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، الجامعة الإسلامية (غزة)، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- البكري، أمل والكسواني، عفاف، ٢٠٠٢، أساليب تعلم العلوم والرياضيات، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- بلوم، بنيامين وآخرون،١٩٨٣، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرين، نيويورك، بغداد، دار الكتب للطباعة والنشر.
- التميمي، عبد الرحمن بن إبراهيم فريح، ٢٠١٢، أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث متوسط، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٢١)، يناير،٢٠١٢.
- جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط١،دار الفكر العربي، القاهرة.
- الحارثي، إبراهيم احمد مسلم، ١٩٩٩، تعليم التفكير، مطابع الحمص، دار الرواد، الرياض.
- الحسين، إبراهيم، ٢٠٠١، مهارات التفوق الدراسي، درا الرضا للنشر، دمشق.
- حسين، زين العابدين عبد الله، ٢٠١٣، "أثر إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة الفيزياء وتنمية استطلاعهم الفيزيائي"، جامعة الموصل،كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- خديجة أحمد بخيت، ٢٠٠٠، فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، المجلد الأول، (٢٥ – ٢٦) يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- الخطيب، خالد محمد، ٢٠٠٩، الرياضيات المدرسية (مناهجها، تدريسها، والتفكير الرياضي)، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان.
- الخطيب، محمد أحمد، ٢٠١١، مناهج الرياضيات الحديثة تصميمها وتدريسها، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- الخوالدة، محمد محمود وآخرون، ١٩٩٧، طرائق تدريس عامة، ط٢، وزارة التربية والتعليم، اليمن.

- دروزة، أفنان نظير، ٢٠٠٠، إجراءات في تصميم المناهج،ط٢، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، مركز التوثيق والمخطوطات (٢٩).
- الديب، محمد مصطفى،٢٠٠٦، إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني،ط١،عالم الكتب، القاهرة.
- الريحان، حسين عبيد، ٢٠١١،"تدريس الرياضيات وفقاً للتعلم النشط وأثره في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي وتنمية تفكيرهم الرياضي"،جامعة الموصل، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الزايدي، فاطمة بنت خلف الله عمير، ٢٠٠٩، "أثر التعلم النشط في تنمية الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف المتوسط بمدينة مكة المكرمة"، جامعة أم القرى،كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الزعبي، علي محمد، ٢٠٠٧، "أثر إستراتجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي واستخدام الأسئلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف التاسع"،مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد (٨)، العدد (٣).
- زيتون، عايش محمود،٢٠٠٧، النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم،ط٢، دار الشروق، عمان.
- السامرائي، قصي محمد لطيف، ١٩٨٧، "أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ"، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- سعادة، جودت أحمد وآخرون، ٢٠٠٨، التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات)، ط١، دار وائل، عمان.
- السعدي، رفاه عزيز كريم، ٢٠٠٨، "بناء برنامج تدريسي لمهارات التواصل الرياضي للطلبة، المطبقين وأثرة في مهارات التواصل الرياضي لطلبتهم"، جامعة بغداد، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- سماح عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٦، "أثر استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية"، مصر، جامعة قناة السويس، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الشارف، أحمد العريفي، ١٩٩٦، المدخل لتدريس الرياضيات، مطبعة السابع من ابريل، طرابلس.
- الشيخ، عمر حسن وأبو زينة فريد، ١٩٨٥، "تطور القدرة على التفكير المنطقي الفرضي عند الطلبة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي"، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(١).
- العزاوي، علياء محسن محمد، ٢٠٠١، "أثر التعليم التعاوني في تحصيل طلبة معاهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن، جامعة بغداد"، كلية الفنون الجميلة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- العبسي، محمد مصطفى، ٢٠٠٩، الألعاب والتفكير في الرياضيات، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- قطامي، يوسف، ٢٠١٣، إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد ثامر، ٢٠٠٨، طرق تدريس الرياضيات وأساليبه (أمثلة ومناقشات)،ط١،مكتبة المجتمع العربي،عمان.
- مرعي توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة، ٢٠١٥، المناهج التربوية الحديثة، ط١٢ ، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- مدركة صالح عبد الله، وشيماء كريم حسون، ٢٠١٤، أثر التدريس على وفق إستراتيجيات الأحداث المتناقضة في بعض مجالات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة أبحاء الذكاء، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، العدد (١٧)، ٢٠١٤.
- المعيوف، رافد بحر، ٢٠٠١، "أثر إستراتيجية إتقان التعلم باستخدام الحاسوب تقنية علاجية في تحصيل الطلبة بمادة الرياضيات وتفكيرهم الإبداعي"، جامعة بغداد، كلية التربية أبن الهيثم، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- المولى، حميد مجيد، ٢٠٠٩، التفكير والحدس، دار الينابيع، دمشق.
- النعيمي، حمدية محسن علوان، ٢٠١٤، أثر أنموذج مكارثي في تحصيل تلميذات المرحلة الابتدائية واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات، دراسات تربوية، المجلد (٧)، السنة (٢٧) تموز، ٢٠١٤.
- يلينك، ميلوس، ١٩٩٨،التفكير الرياضي (الاستقرائي)، ترجمة معهد التربية، عمان، دائرة التربية والتعليم – الاونروا / اليونسكو.
- Dales , Zita , I., "Achievement in Mathematics Using The Think – pair- Share ", Bukidnon State University Research Journal , 4th st, malaybalay city , 2007.
- Ebel, R.L. : 1972, Essential of Education, measurement 2nd. , New Jersey, Engle wood cliffs, prentice – Hall.
- Jacobson, D. Paul E. : methods for Teaching Axils Approach, 3rd Ed. 1989, Ohio, Me mill publishing co. columbines.
- Livingston, J. A, 1997, Metacogion: An Over, Retrieved.

❋❋❋❋❋

البحث السابع:

فعالية برنامج تدريبى لخفض التلعثم فى تحسين مهارات الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال

إعداد :

د/ محمد النوبى محمد على
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية فرع الدقهلية جامعة الأزهر

فعالية برنامج تدريبى لخفض التلعثم فى تحسين مهارات الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال

د/ محمد النوبى محمد على

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى بحث فعالية برنامج تدريبى لخفض التلعثم فى تحسين مهارات الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى عينة مكونة من (١١) طفلا وطفلة من المترددين على معهد السمع والكلام بإمبابة بمحافظة القاهرة . وقد تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (٦ -١٣) عاما ، بمتوسط (١٠,١) عاما، وانحراف معياري (٢,٠٣) ، وتراوحت نسب ذكائهم مابين (٧٩ - ٩٣) ، بمتوسط (٨٦,٦) وانحراف معياري (٦,٣)، وتم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين:تجريبية وبلغ عدد أفرادها (٥) ،وضابطة وبلغ عدد أفرادها(٦). واشتملت أدوات الدراسة على مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس اضطراب التلعثم، ومقياس مهارات الطلاقة اللغوية ، ومقياس السلوك الانسحابى، والبرنامج التدريبى . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التلعثم، ومقياس مهارات الطلاقة اللغوية ، ومقياس السلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية في القياسات المتكررة " أثناء البرنامج "لصالح القياسات التنازلية للتلعثم، والسلوك الانسحابى،ولصالح القياسات التصاعدية فى الطلاقة اللغوية (في الاتجاه الأفضل).كما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التلعثم ، والطلاقة اللغوية ، والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي(في الاتجاه الأفضل . بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التلعثم ، والطلاقة اللغوية ، والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتبعى (١) ، والتتبعى(٢) . كما أوصت الدارسة بأهمية التشخيص والعلاج المبكر لاضطراب التلعثم مع تنوع البرامج التدريبية المقدمة لتلك الفئة .

الكلمات المفتاحية :البرنامج التدريبى– التلعثم – مهارات الطلاقة اللغوية– السلوك الانسحابى–الأطفال .

The effectiveness of a training program to reduce stuttering in improving language fluency and reducing the withdrawal behavior of children

Dr. Mohamed El Nuby Mohamed Ali

Abestract :

The study aimed to examine The effectiveness of a training program to reduce stuttering in improving language fluency and reducing the withdrawal behavior of children among a sample of(11) children from attending the hearing and speech Institute of Imbaba in Cairo .Ages ranged between Time (6-13) years, with an average (10.1) years, and a standard deviation (2.03), and ranged between IQ ratios (79-93), average (86.6) and standard deviation (6.3), the participants were divided into two groups: experimental and the number of members (5), and a control and the number of its members (6).The study included tools on the Stanford Binet scale, scale stuttering disorder, and the measure of fluency skills, and measure

withdrawal behavior, and Training program, it has indicated the results of the study to the presence of statistically significant differences among the middle ranks degrees of stuttering, and the measure of fluency skills, and measure withdrawal behavior experimental group in the repeated "during the program" measurements in favor of top-down for bumble measurements, withdrawal behavior, in favor of a progressive measurements in fluency skills (in the best direction).as There are significant differences among the middle ranks degrees stuttering, language fluency, withdrawal behavior experimental group in the two measurements pre and post in favor of the dimensional measurement (in the best direction).while significant differences No statistically among the middle ranks degrees of stuttering, language fluency, withdrawal behavior experimental group in dimensional measurements, monitoring and iterative.It also recommended the study of the importance of early diagnosis of the disorder stuttering with training programs provided to that class diversity.

Keywords: Training Program - stuttering - fluency skills – withdrawal behavior - children.

• مقدمة :

يعد التواصل من المميزات البشرية التى أنعم بها المولى سبحانه وتعالى على الإنسان دون باقي المخلوقات الأخرى ، وتسهم اللغة ممثلة فى الطلاقة اللغوية فى تبادل المعرفة وانتقالها بين الأفراد ، ويظهر عمل الجهاز الكلامى بالتحكم فى إصدار الكلام، وإنتاجه بشكل سلسل ووظيفى ، ومن ثم فإن أي خلل قد يحدث فيها يؤدى إلى إعاقة عملية خروج الكلام وإنتاجه وقد يسبب اضطرابات الكلام ، والتى أحد أنواعها التلعثم أو التأتأة أو التهتهة أو اللجلجة (Stammering – Stuttering).

وأظهرت الجمعية البريطانية للتلعثم (The British Stammering Association, 2007)[١] **أن التلعثم يظهر لدى معظم الأطفال قبل فترة المراهقة، وتصل إلى أعلى مستوى لها في عند عمر الرابعة من العمر ؛ حيث يطلق عليه التلعثم الارتقائي ، وأن من بين كل عشرين طفلا تحت عمر الخامسة يعانون من التلعثم ، والذى يقلل من فعالية الطلاقة اللغوية** Fluency **مع الآخرين ، وقد يؤدى إلي ظهور السلوك الانسحابى بالانعزال عن الآخرين ، والخوف من التحدث في أي موقف سواء كان ذلك الموقف عاديًا أو ضاغطا.**

وحدد الدليل الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5,2013) **عدة معايير لتشخيص التلعثم منها وجود اضطراب في سلاسة الكلام يشمل واحدا أو أكثر**

[١] قام الباحث بتوثيق البحث الحالى بطريقة APA 5

من : التكرار للكلمات - تمديد الصوت - أو التوقف ضمن الكلمة – وجود توتر جسدي - أو إطناب ويقصد به استعمال كلمات بديلة لتجنب الكلمات الإشكالية، ويسبب هذا الاضطراب القلق عند التحدث ، كما تبدأ هذه الأعراض في مرحلة الطفولة ، ويشترط لوجوده ألا ينسب هذا الاضطراب إلى وجود عجز حسي أو حركي أو عصبي.

كما يصاحب التلعثم حالة مستمرة من القلق والتوتر نتيجة وجود تهديدات يشعر بها الأطفال ، وتظهر الاحباطات المتكررة عند ظهور المواقف الكلامية التى يفشل فى نطقها بصورة صحيحة.

ويرتبط مفهوم الطلاقة اللغوية وخاصة التعبيرية بقدرة المتعلم على التعبير عن المواقف المتاحة بسهولة وسلامة، وفقاً لإعادة صياغة بالكلام المنطوق بصورة مترابطة للجمل والعبارات، وتحمل أيضا القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتسلسلة التي تساعد على تكوين الجمل المعبرة عن الأفكار بشكل صحيح(السرور، ٢٠٠٢). وتسبب لهؤلاء الأطفال العزلة والانسحاب من المواقف الحياتية مع الآخرين .

فى حين أظهر Coplan (2012) Zheng ; Weeks & Chen ; تصورات الأطفال عن الانسحاب الاجتماعي من خلال استكشاف المواقف والاستجابات لمختلف أشكال الانسحاب الاجتماعي في الصين وكندا في المدارس الابتدائية المبكرة ، وقد تم وصف سلوكيات أقران الأطفال الخجولين وغير المنظمين ، وغير الملتزمين اجتماعيا ، وقد ألقت هذه النتائج بعض الضوء الإضافي على الاختلافات المحتملة بين الثقافات في مختلف أشكال الانسحاب الاجتماعي.

فى حين تناولت البرامج التدخلية لخفض التلعثم على فنية واحدة أو أكثر، والتى قد تؤدى لعدم فعالية التدخل التدريبى بدرجة مرتفعة ؛ فضلاً عن أهمية التدخل لخفض حدة هذا الاضطراب لما له من تأثيرات سلبية متعددة لدى الأطفال ... ، وهذا الأمر دفع الباحث إلى اختبار فعالية برنامج تدريبى متنوع لخفض التلعثم فى تحسين الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى هؤلاء الأطفال .

- **مشكلة البحث** :

قام الباحث بالإطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت خفض التلعثم مثل دراسة Ingham; Wang; Ingham; Bothe & Grafton (2013) ،ودراسة Euler; Lange; Schroeder & Neumann(2014، ونتائج دراسة Zloof & Ezrati-Vinacour (2015) ،ودراسة Brown; Millard & Zebrowski (2015) ، ونتائج دراسة Simonska, 2015)، ودراسة Langevin; Lomheim & Williston (2015.

وقد تناول بعض هذه الدراسات فعالية بعض البرامج فى خفض التلعثم ، وأخرى لتحسين الطلاقة اللغوية وثالثة قامت بخفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال ؛ بالإضافة إلى قيام الباحث بعدة زيارات لبعض مراكز التلاميذ ذوى اضطراب التلعثم بالقاهرة وبعض المحافظات، وخاصة معهد السمع والكلام بإمبابة بالقاهرة.

وتحددت مشكلة البحث الحالية في التساؤلات التالية :

- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات التلعثم ، والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى ؟
- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات التلعثم ، والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والمتتبعى (١) والتتبعى(٢) ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث لخفض اضطراب التلعثم ، وتحسين مهارات الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال. كما هدفت إلى اختبار فعالية البرنامج التدريبى ، والتأكد من استمرار فعاليته بعد توقفه فى القياسين التتبعى (١) ، والتتبعى (٢).

- **أهمية البحث** :

تظهر أهمية البحث فى اختبار فعالية البرنامج التدريبى فى خفض التلعثم ، والسلوك الانسحابى ، وتحسين الطلاقة اللغوية لدى الأطفال .

وقد تفيد هذه الدراسة صانع القرار في تعميم استخدام البرنامج التدريبى لخفض التلعثم لدى هؤلاء الأطفال فى مدارس ومراكز الرعاية الخاصة بهم وخاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

- **مصطلحات البحث** :

- **أولاً: اضطراب التلعثم** :

يطلق عليه اضطراب في طلاقة اللسان وعدم القدرة على خروج الكلام بطريقة انسيابية مصحوبة بإطالة مشوه للكلام ، ويظهر من خلال التكرارات اللاإرادية للحروف وللمقاطع وللكلمات ، ووجود وقفات زائدة عند الكلام ، أو إطالة ، أو وقفة نتيجة لقطع تدفق الكلام ، نتيجة صعوبة في الانتقال من الصوت الأول إلى الصوت الثاني .

- **ثانياً: مهارات الطلاقة اللغوية**:

يعرف الباحث مهارات الطلاقة اللغوية بكونها القدرة على انتاج وتوليد عدد كبير من الكلمات التى تبدأ بحرف ما وتنتهي بحرف ما ، أو أكبر عدد من الكلمات التي تضم حروف معينة ، والقدرة على إنتاج المترادفات ، والجمل

والفقرات والأفكار ذات الصلة بموضوع ما ، والاستجابة لمثير لغوى معين لفترة زمنية ،.

• **ثالثاً** : **السلوك الانسحابى**:

يعرف الباحث السلوك الانسحابى بكونه سلوك انعزالى يظهر بصورة لا توافقية ، وتشير للانعزالية والانغلاق على الذات ، والقصور فى إقامة العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الاخرين ، وتجنب المشاركة فى لمواقف الاجتماعية .

• **رابعاً**: **البرنامج التدريبى**:

يعرف البرنامج التدريبى إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مجموعة من الفنيات التى تستخدم لخفض حدة التلعثم والسلوك الانسحابى وتحسين الطلاقة اللغوية التي قدمت لأفراد المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي المستند عليها والتى تمثلت فنياته فى : أسلوب صرف الانتباه ، أسلوب الاسترخاء الكلامي ، أسلوب العلاج النفسي ، أسلوب العلاج الكلامي ، العلاج السلوكي .

• **الإطار النظرى والدراسات السابقة** :

• **أولاً** :**اضطراب التلعثم لدى الأطفال** :

يوصف التلعثم كأحد اضطرابات البعد الزمني للكلام : ويعبر عنه بانقطاع انسياب الكلام فيحدث التكرار أو الإطالة في الأصوات والمقاطع أو التوقف الوقتي عن الكلام، بالإضافة إلى ردود أفعال قائمة على المجاهدة والإحجام (شقير، ٢٠٠٢). وتتنوع أنواع التلعثم مابين التكرار :Repetitions في الصوت نفسه بالتتابع، لدرجة تلفت انتباه المستمع، والتكرار يكون لبعض عناصر الكلام مثل: (تكرار لحرف مثل: م م م محمد، أو تكرار لمقطع مثل: فا فا فانوس، أو تكرار للكلمة: لكن لكن انظر، أو تكرار للعبارة: دعني - دعني ، أو الإطالة :Prolongation فى نطق الصوت لفترة أطول خاصة في الحروف المتحركة، والتوقف الكلامي :Blockages ويظهر من خلالها عجز المتلعثم عن إصدار أي صوت على الإطلاق على الرغم من الجهد العنيف الذي يبذله (أمين ،١١٩، ٢٠٠٠)

ويتم تشخيص التلعثم وفقا لوصف (Shames & Ramig, 2002) من خلال عدة معايير لتقييم الطفل المتلعثم وتمثلت فى : تكرار متعدد لجزء من الكلمة وإعادة للحرف الأول أو المقطع الأول للكلمة، وإطالة للصوت، وظهور عدد من الوقفات غير المألوفة وإبدال للكلمات وتداخل في الأصوات أو الكلمات، أو أشباه الجمل، هذا إضافة إلى تجنب الحديث، وارتفاع طبقة الصوت وعلو الصوت خلال تكرار وإطالة الأصوات أو المقاطع أو الكلمات؛ وصعوبة في ابتداء الكلام أو الصوت والمحافظة على تدفق الهواء اللازم للكلام. وتناولت العديد من الدراسات السابقة بعض البرامج المتنوعة لخفض التلعثم لدى الأطفال ، كما فى دراسة(Kotby;

Moussa;El-Sady & Nabieh(2003 والتى قارنت بين التأثير قصير المدى لثلاث طرق علاجية تتبع العلاج السلوكي، وهى : طريقة عدم التفادي لفان ربير Van .Riper، طريقة دمج الأصوات لسترومستا Stromsta، وطريقة سميث أكسنت Smith Accent للتنفس البطني لدى (١٢٠) متلعثم،(٩٩) من الذكور (٢١) من الإناث ، وتوصلت الدراسة إلي وجود تحسن في كل المتغيرات بصورة دالة فيما عدا الانشطار الداخلي للفونيم، فعلي الرغم من زيادته في التقييم الثاني بعد(٨)أسابيع، لكنه انخفض مرة أخري وبصورة دالة في التقييم النهائي لكل المجموعات التجريبية.

وقدمت دراسة التوني (٢٠١٠) برنامج للبر مجة اللغوية العصبية وأخر معرفي سلوكي لعلاج اضطرابات التلعثم لدى عينة مكونة من (١٠) أطفال متلعثمين خضعوا لبرنامج البر مجة اللغوية، والثانية ضمت أيضاً (١٠) أطفال متلعثمين خضعوا لبرنامج معرفي سلوكي، وقد أثبتت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامجين البر مجة اللغوي والبرنامج المعرفي السلوكي في خفض شدة التلعثم .

كما توصلت دراسة Euler; Lange; Schroeder & Neumann(2014) إلى فعالية عدة برامج تدخلية لعلاج للتلعثم في ألمانيا لدى (٢٣١) حالة علاجية فردية. كما تم تفضيل اثنين من التدخلات هما منهج تعديل سلوك التلعثم ومدخل تشكيل الطلاقة مقارنة بأساليب التنويم المغناطيسي الإيحائي، وضبط التنفس والعلاج logopedic غير المحدد. كما أشارت النتائج إلي كفاءة التدخلات المكثفة مقارنة بالتدخلات طويلة الأمد، وفعالية التدخلات الجماعية مقارنة بالفردية.

كما أكدت دراسة Brown; Millard & Zebrowski (2015) على فعالية أحد البرامج العلاجية المكثفة ، والذى أشتمل علي : التدريب علي المهارات الكلامية، والعلاج المعرفي السلوكي، ومهارات الاتصال لمدة أسبوعين ، لخفض الأعراض الظاهرة والكامنة للتلعثم لدى (٣٨) من المراهقين المتلعثمين والذين تراوحت أعمارهم من(١٦ -١٨.١١) عاما . وأشتمل القياس شدة وتكرار سلوك التلعثم بالإضافة إلي مجموعة من المقاييس النفسية علي مدار (١٢) شهرا. كما أشارت النتائج إلي عدم وجود أية تغيرات في فترة الشهرين السابقين للبرنامج. أما بعد تطبيق البرنامج، انخفضت شدة وتكرار سلوك التلعثم أثناء القراءة، واستمر هذا لفترة خمسة أسابيع وفقاً للقياس التتبعي.

وقدم البحث الحالى مدخلاً أخر لخفض التلعثم وتحسين الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى تمثل فى البرنامج التدريبى المتنوع .

• **ثانياً : الطلاقة اللغوية لدى الأطفال :**

وتشير لنطق وصياغة الأفكار في جمل مفيدة ذات كلمات مترابطة، وسهولة التعبير عنها، ويمكن قياسها من خلال قيام المتعلم بتركيب كلمات معينة لتأليف نص منظم له معنى (لاي، ٢٠١٥، ٨٢). وتحتوى الطلاقة اللغوية على المحصول اللغوية الناتج من اكتساب المفردات والتراكيب اللغوية والقدرة على استقبالها وإرسالها والمعاني والأفكار والمشاعر والتوجيهات والتى تبرز في نَصّ الكلمات والجمل والفقراتالمناسبة للصياغة الكلام وبنية التعبير عن المعاني في سياقات لها أهداف محددة .ويتم بناء الرسالة اللغوية في فئتي الكتابة والتحدث بوصفهما وجهي الإنتاج في عملية التواصل اللغوي (صبري، ٢٠٠٨، ٧).

وتظهر فيها القدرة على صياغة الأفكار في جمل مفيدة ذات كلمات مترابطة، وسهولة التعبير عنها، ويمكن قياسها من خلال قيام المتعلم بتركيب كلمات معينة لتأليف نص منظم له معنى لاي (٢٠١٥، ٨٢). وترتبط أهمية الطلاقة التعبيرية بمهارتي: التحدث ويطلق عليها طلاقة تعبيرية شفوية إبداعية ، والكتابة وتسمى طلاقة تعبيرية كتابية إبداعية ، وكلاهما يعكس المستوى الحقيقي لمدى تمكن الفرد من سائر المهارات اللغوية (علي، ٢٠٠٧، ٢٠).

وتناولت بعض الدراسات السابقة برامج لتنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية لدى الأطفال مثل دراسة (Wick, 2006) والتى قامت بتحسين مستوي الطلاقة الخاصة بالقراءة الجهرية ومهارات ما وراء المعرفة باستخدام الحاسب الآلي لدي(١١٧) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وقد أسفرت النتائج عن وجود بعض التحسينات الخاصة بمستوي الطلاقة لدي التلاميذ أثناء تطبيق البرنامج.

كما أشارت نتائج دراسة محمد(2016) لفعالية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية في مجالي (التحدث الإبداعي – الكتابة الإبداعية) لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية لدى المتعلمين بالصف الثاني الإعدادي .

• **ثالثاً : السلوك الإنسحابى لدى الأطفال :**

يمتنع كثيراً من الأطفال ذوى الانسحاب الاجتماعي عن الأنشطة الاجتماعية بحضور أقرانهم . وقد يرجع ذلك لعدم وجود تفاعل اجتماعي في مرحلة الطفولة إلى مجموعة متنوعة من الأسباب، بما في ذلك الخوف الاجتماعي والقلق أو تفضيل العزلة، ما يتعرض الأطفال ذوى الانسحاب الاجتماعى بشكل متزامن لتوقع الخطر ، وظهور مجموعة واسعة من نتائج التكيف السلبي ، بما في ذلك الصعوبات الاجتماعية والعاطفية (مثل القلق، وانخفاض تقدير الذات، وأعراض الاكتئاب،وصعوبات الأقران) مثل الرفض،

والإيذاء، وضعف جودة الصداقة)، والصعوبات المدرسية (مثل العلاقات الرديئة بين المعلمين والطفل، والصعوبات الأكاديمية، وتجنب الذهاب للمدارس Rubin(2009, Coplan & Bowker ;).

كما أظهر Bertoletti;Zanoni;Giorda& Battaglia(2016) تأثير تعدد الأشكال الجيني واستجابة الدماغ لتعبيرات الوجه على درجة انسحاب الأطفال ، وتنبأ تعدد الأشكال A118G للاختلاف الوراثي لجين المستقبلات الأفيونية (OPRM1)للحساسية الفردية للرفض الاجتماعي ، وتم إجراء تنشيط للدماغ بالرنين المغناطيسي الوظيفي أثناء الرفض الاجتماعي المحاكي، كما تم التحقيق فى درجة توقع تعدد الأشكال لانسحاب الطفولة ، كمؤشر على الحساسية للرفض الاجتماعي لدى عينة من الأطفال من ذوى النمط الوراثي OPRM1، C4، وذلك للتعبير عن الغضب، وهي أكثر عرضه لظهور السلوكيات الانسحابية ، والتى تختلف فى معالجة المحفزات العاطفية.

وتناولت عدة دراسات فعالية بعض البرامج لخفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال مثل دراسة kopper (2005) على فعالية الإرشاد الجمعي لدى (٨٠) طالباً من طلبة المدارس الذين يعانون من العزلة.

فى حين أشارت دراسة Perri & Richard (2009) على فعالية التدريب على الضبط الذاتي لخفض مستوى الخجل لدى طلبة الصف العاشر.

كما أكدت نتائج دراسة عبد الله (٢٠١٤) على فعالية الإرشاد باللعب في تخفيف السلوك الانسحابي لدي عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ، ومدى استمرارية فعالية البرنامج بعد الانتهاء من التطبيق (بشهرين) على أبعاد مقياس السلوك الانسحابي لدي (١٠) أطفال بالمرحلة الابتدائية، بمتوسط عمري (٨.٢٣).

فى حين أكدت نتائج دراسة دهيس (٢٠١٦) والتى أشارت لفعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعديل بعض المشكلات السلوكية كالسلوك الانسحابي وزيادة التفاعل الاجتماعي لدى (٢٠) تلميذ من تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١٢) عاماً .

ويظهر تفاعل البرامج التدخلية لخفض التلعثم من خلال التدريب على فنيات وأنشطة متعددة، لتصب فى خفض التلعثم وتحسين الطلاقة اللغوية ، وقد يظهر أثر ذلك على السلوك الانسحابى لدى الأطفال .

• **فروض البحث** :

فى ضوء ما سبق من عرض للإطار النظرى والدراسات السابقة ،تمت صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالى :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التلعثم ، والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التلعثم ، والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعى(١) والتتبعى (٢).

• **الخطوات الإجرائية للدراسة**:

اختار الباحث معهد السمع والكلام لاختبار عينة الدراسة من الأطفال المتلعثمين والمترددين على المعهد ، وقد اطلع الباحث علي ملفات الأطفال المترددين ، وقام باختيار عينة أولية بناء على التشخيص السابق فى ملفاتهم ثم قام بتطبيق مقياس التلعثم للتأكد من دقة التشخيص .

وقد قام الباحث بمراعاة بعض المعايير أثناء اختياره عينة الدراسة، ومنها : عدم وجود أي إعاقات بدنية أو صعوبات في التعلم، وعدم وجود أي مشاكل أخري في النطق أو النمو اللغوي تكون متزامنة مع التلعثم، وعدم وجود أي مشاكل في السمع، وألا يكون هناك برامج تدخلية أخرى لنفس العينة .

وقد تم إجراء قياس قبلى لاختيار عينة الدراسة ، وانطبقت الشروط على (١١) من الأطفال المتلعثمين ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٦ -٩) أعوام من المترددين على معهد السمع والكلام .

وتم تطبيق مقياس الذكاء ، وأجراء التكافؤ وتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين : الأولى تجريبية وعددها (٥) أطفال ، والثانية ضابطة وعددها (٦) أطفال .

• **عينة البحث**:

وصلت عينة الدراسة النهائية الى (١١) تلميذاً وتلميذة نتيجة عدم انتظام طفلة من أفراد العينة التجريبية فى البرنامج ، وتكونت المجموعة التجريبية من (٥) أطفال، والمجموعة الضابطة من (٦) أطفال .

• **أدوات البحث** :

تمثلت أدوات الدراسة فى الأدوات التالية :

• **أولا** : **مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء(الصورة الخامسة)** (**الصورة غير اللفظية**): **تعريب/طه ؛ عبد السميع ؛ أبو النيل** (٢٠١١).*٢

مواصفات الاختبار: يهدف المقياس إلى قياس (٥) عوامل أساسية هى : الاستدلال السائل Fluid Reasoning ، المعرفة Knowledge ، الاستدلال الكمى

** [٢] أ. د/ إيهاب عبد العزيز الببلاوى أستاذ الصحة النفسية ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
أ. د./ رشاد عبد العزيز موسى ، كلية التربية،جامعة الأزهر.

Visual- Spatial المعالجة البصرية – المكانية ،Quantitive Reasoning Processing، والذاكرة العاملة Working Memory ، ويتوزع كل عامل إلى مجالين (لفظى وغير لفظى)، وتكون كل اختبار فرعى من مجموعة من الاختبارات المصغرة Testes متفاوتة الصعوبة (تبدأ من الأسهل إلى الأصعب) ، ويتكون كل واحد من الاختبارات المصغرة من مجموعة مكونة من (٣ - ٦) فقرات أو مهام ذات مستوى صعوبة متقارب ، وهى الفقرات أو المهام ، أو المشكلات التى يتم اختبار المفحوص فيها بشكل مباشر . وتم حساب الثبات بطريقتى إعادة التطبيق وتراوحت مابين (٠,٨٣٥، ٠,٩٨٨) ، والتجزئة النصفية وتراوحت ما بين (٠,٩٥٤ ، ٠,٩٩٧)، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتى تراوحت ما بين (٠,٩٩٧، ٠,٩٩١) وتم حساب الصدق بحساب معامل ارتباط نسب الذكاء للمقياس بالدرجة الكلية والتى تراوحت ما بين (٠,٧٤ ، ٠,٧٦) .

وتم استخدام الصورة غير اللفظية لقياس نسبة الذكاء اللفظية ؛ إذ يتناسب المجال غير اللفظى مع الأفراد الذين يعانون من اضطرابات فى التواصل، والإعاقات اللغوية .

وقد تراوحت نسب ذكاء الأطفال فى المجال غير اللفظى ما بين (٨٥ -٩٥) درجة على مقياس ستانفورد بينيه الصورة غير اللفظية.

- **ثانياً: مقياس اضطراب التلعثم لدى الأطفال إعداد الباحث.**

قام الباحث بمراجعة بعض الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة النحاس (٢٠٠٨) ،ودراسة Baxter; Johnson; Blank; Cantrell; Brumfitt; Enderby & Goyder (2015) ، ودراسة Brown; Wilson; Packman; Halaki; Onslow & Menzies (2016) ، ودراسة Vong; Wilson & Lincoln. (2016) ، والمقاييس السابقة التى تناولت التلعثم ، ومنها: مقياس التلعثم ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد علي مقياس شدة التلعثم إعداد: ريلاي(1984) Rilay ، ترجمة البهاص ،سيد أحمد (٢٠٠٥)، ومعايير تشخيص التوحد الواردة فى الدليل الخامس للاضطراب العقلية -DSM V(2013)، ومقياس شدة التلعثم المطور تطوير (الخمايسة، ٢٠٠٣) .

- **الخصائص السيكومترية: أولاً: صدق المقياس :**
- **صدق المحكمين :**

قام الباحث بعرض فقرات مقياس التلعثم على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات والمعاهد ، وبعض المتخصصين فى اضطرابات التخاطب، وتم الإبقاء على الاستجابات التى بلغت نسبة الاتفاق عليها(٨٠) ٪ فأكثر .

• **الصدق التلازمى** :

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس شدة التلعثم تطوير الخمايسة (٢٠٠٣) كمحك تلازمى ومقياس شدة التلعثم المطور تطوير (الخمايسة، ٢٠٠٣) وتكون المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية، وهي: سلوك تكرار التلعثم، والفترة الزمنية للوقفات، والمصاحبات الجسمية.

• **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس من خلال الطرق التالية :

• **إعادة الاختبار**:

حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون ،وذلك بإجراء تطبيقين على العينة بفاصل زمني قدره (١٥) يوما ، وكان معامل الارتباط بينهما على التوالى كالتالى للأبعاد :(٠.٦٧٤، ٠.٧٦٢ ، ٠.٦٣٣ ، ٠.٧٨٦ ،وللدرجة الكلية ٠.٧٠٨)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالثبات.

• **الفا كرونباخ**:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، ووصلت قيمته للأبعاد التالية : الحركات المتكررة، الحواس، الأنشطة، الأفكار، والأشياء ٠.٥٤٣، ٠.٦٤٩، ٠.٧٣٧،٠.٦٩٢ وللدرجة الكلية ٠.٦٥٥ ، وهى قيمة تدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

• **الاتساق الداخلي** :

تم حساب الاتساق الداخلى لمقياس السلوك النمطى التكرارى تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس وأبعاده والتى تراوحت ما بين (٠.٤٠، ٠.٧٦) ، وأتضح أن المفردات رقم (٧، ٩ ،١١، ١٩)لم يكن معامل ارتباطها ذا دلالة إحصائية ، ولذا فإن هذه المفردات تم حذفها من المقياس وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس(١٦) مفردة تندرج تحت (٤)أبعاد (الصورة النهائية للمقياس).

• **ثانياً: مقياس مهارات الطلاقة اللغوية لدى الأطفال إعداد الباحث**:

قام الباحث بمراجعة الإطار النظرى وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Wick, 2006) ، ودراسة Lo; Cooke & Starling (2011) ، ودراسة (Juilfs, 2014) ، ودراسة Gorkaltseva; Gozhin & Nagel (2015) ، ودراسة محمد(2016)، ودراسة دهيس (٢٠١٦) ، والإطلاع على بعض المقاييس السابقة التى تناولت مهارات الطلاقة اللغوية لدى الأطفال ، ومنها: مقياس الطلاقة اللغوية إعداد : العيسوى (٢٠٠٥) ؛ ونظرا لاختلاف البيئة الثقافية والعمر الزمنى والعقلى لأفراد العينة عن عينات الدراسات السابقة لجأ الباحث إلى إعداد هذا المقياس .

اقتراح عدد من مهارات الطلاقة اللغوية الخاصة بالمقياس وعرضها على عدد من السادة المحكمين من بعض أساتذة الجامعات المصرية ، وبعض اخصائى اضطرابات التخاطب ، وتم تطبيق استبيان مفتوح على بعض أخصائى الأطفال المتلعثمين تضمن أهم مهارات الطلاقة اللغوية لدى هؤلاء الأطفال داخل المنزل وخارجه، ، ووصلت عدد أبعاد المقياس (٦) أبعاد ،، و(٢٤) فقرة .وتكونت استجابات المقياس .

- **الخصائص السيكومترية: اولا: صدق المقياس** :
- **صدق المحكمين** :

وتم الإبقاء على الاستجابات التى بلغت نسبة الاتفاق عليها (٨٠) ٪ فأكثر فى تحكيم المقياس من قبل بعض أساتذة الجامعات وبعض الاخصائيين بمعهد السمع والكلام بإمبابة .

- **الصدق التلازمي**:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس مهارات الطلاقة لدى الأطفال كمحك تلازمى إعداد :العيسوى(٢٠٠٥) والتى تكون أبعاده من: الطلاقة اللفظية ، طلاقة التداعى الارتباطية، الطلاقة التعبيرية، الطلاقة الفكرية ، والدرجة الكلية، ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية على التوالى لمقياس الطلاقة وبين مقياس الطلاقة اللغوية إعداد الباحث والذى تكونت أبعاده من : انتاج الكلمات، انتاج الجمل، انتاج الفقرات، إنتاج الأفكار ذات الصلة بموضوع ما، الاستجابة لمثير لغوى معين، الفترة الزمنية للإنتاج اللغوي، والدرجة الكلية ، وكانت معاملات الارتباط كالتالى : (٠,٦٣٢،، ٠,٥٨٧،، ٠,٦٨٤،، ٠,٧١٦،، ٠,٦٨٣،، ٠,٥٤٨،، ٠,٦٤١،،) وهى دالة عند مستوى(٠.٠١) ، الامر الذى يدل على صدق المقياس الحالي.

- **ثانياً: ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس من حلال الطرق التالية :

- **إعادة الاختبار**:

وتم ذلك بإجراء تطبيقين على العينة بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً بين التطبيق الأول والثانى ، وبلغ معامل الارتباط بطريقة بيرسون للأبعاد(٠.٦٥٤ ،٠.٦٢٩ ، ٠.٦٥٧،٠.٧٢١، ٠.٦٧٠،٠.٧٦٩ وللدرجة الكلية ٠.٦٨٣)، وهو دال عند مستوى (٠١,) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

- **الثبات بالتجزئة النصفية**:

تم تجزئة مفردات مقياس مهارات التواصل الوظيفى إلى نصفين بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٢٠) من الأطفال ؛ إذ يحتوى النصف الأول على البنود الفردية والنصف الثانى على البنود الزوجية. وبلغ معامل بيرسون لأبعاد المقياس

وللدرجة الكلية وهى(٠.٥٨٠، ٠.٦٦١، ٠.٧٠٦، ٠.٦٢٧، ٠.٦٤٢، ٠.٧٢٠ ، ٠.٦٥٦) ، وتعد معاملات الثبات بالتجزئة النصفية هى معاملات مقبولة.

- **رابعاً: مقياس السلوك الانسحابى لدى الأطفال إعداد الباحث**:

قام الباحث بمراجعة الإطار النظرى وبعض الدراسات السابقة والإطلاع على بعض المقاييس التى تناولت السلوك الانسحابى لدى الأطفال مثل مقياس مظاهر العجز في التفاعل الاجتماعي إعداد :الغامدي، ٢٠٠٣، ومقياس الانسحاب الاجتماعي إعداد : سمعان ؛وابو فخر(٢٠١٠)، والدراسات السابقة ذات العلاقة ، ومنها: دراسة (Donahueu, 2007) ، ودراسة (Perri & Richard, 2009) ، ودراسة دهيس (٢٠١٦) .ونظراً لاختلاف البيئة الثقافية والعمر الزمنى والعقلى لأفراد العينة عن عينات الدراسات السابقة لجأ الباحث إلى إعداد هذا المقياس .

- اقتراح عدد من المهارات الخاصة بالمقياس وعرضها على عدد من السادة المحكمين من بعض أساتذة الجامعات بقسم علم النفس والصحة النفسية بجامعات الأزهر والزقازيق ، وبعض أولياء أمور الأطفال

كما قام الباحث بتطبيق استبيان مفتوح على بعض أخصائى وأولياء أمور الأطفال المتلعثمين تضمن أهم أبعاد السلوك الانسحابى المنتشر لدى هؤلاء الأطفال ، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) عبارة تندرج تحت (٤) أبعاد.

- **الخصائص السيكومترية: أولا: صدق المقياس** :
- **صدق المحكمين** :

وتم الإبقاء على الاستجابات التى بلغت نسبة الاتفاق عليها(٨٠) ٪ فأكثر فى تحكيم المقياس من قبل بعض أساتذة الجامعات وبعض الاخصائيين والقائمين على تقديم العلاج للأطفال .

- **ثانياً: ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس من حلال الطرق التالية :

- **إعادة الاختبار**:

وتم ذلك بإجراء تطبيقين على العينة بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً بين التطبيق الأول والثانى ، وبلغ معامل الارتباط بطريقة بيرسون للأبعاد(٠.٦٧٠، ٠.٥٧٨ ، ٠.٦٣٩، ٠.٧٤٣، ٠.٦٤٣)، وللدرجة الكلية ٠.٦٥٧)، وهو دال عند مستوى (٠١,) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- **الثبات بالتجزئة النصفية**:

تم تجزئة مفردات مقياس السلوك الانسحابى إلى نصفين بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٢٠) من الأطفال ؛ إذ يحتوى النصف الأول على البنود الفردية والنصف الثانى على البنود الزوجية. وبلغ معامل بيرسون لأبعاد المقياس التالية:قصور في التفاعل مع الآخرين ، الاستسلام للفشل والهزيمة، العزوف عن

ممارسة الأنشطة مع الآخرين، الميل إلى الانطواء والعزلة ، وللدرجة الكلية هي (٠.٥٦٠، ٠.٧٣٤، ٠.٦٥٠، ٠.٧٣٢، ٠.٦٦٩) ، وتعد معاملات الثبات بالتجزئة النصفية هى معاملات مقبولة.

• **خامساً: البرنامج التدريبى لخفض اضطراب التلعثم لدى الأطفال:**

إعداد الباحث قام الباحث بعدة خطوات لإعداد برنامج البرنامج التدريبى تمثلت فى الإطلاع علي الأدب النظرى والدراسات السابقة والخاصة بالبرنامج التدريبى لخفض التلعثم ، والطلاقة اللغوية، والسلوك الانسحابى ، وكذلك على بعض البرامج التى استخدمت بعض البرنامج التدريبية مع الأطفال مثل دراسة :البيلاوى(٢٠٠٥)، ودراسة أمبابي(٢٠٠٧) والتى تناولت خفض حدة التلعثم عن طريق التحكم في التنفس، وإدماج الأصوات،وفنية التظليل ، والإطالة ، والكلام الإيقاعي ، وطريقة عدم التفادي، والسيكودراما، صدى الصوت أو التغذية المرتدة، والعلاج النفسي القائم علي التحليل النفسى، والعلاج السلوكي عن طريق المواجهة .

وتم اقتراح بعض البرنامج التدريبى القائمة على ميول واهتمامات أفراد العينة التجريبية فى البرنامج التدريبى ، ثم قام الباحث بوضع تصميم مقترح لبرنامج البرنامج التدريبى .

عرض الباحث البرنامج على بعض المتخصصين❖❖[٣] في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية ، وعلم النفس فى بعض كلية التربية بجامعة الأزهر والزقازيق ،وبعض أطباء معهد السمع والكلام بإمبابة بمحافظة القاهرة ، وبعض اخصائيين مراكز التخاطب .

• **الأساس النظري للبرنامج:**

أعتمد البرنامج التدريبى علي نظرية التعلم الاجتماعي من خلال تدريب أفراد العينة على بعض التدريبات والفنيات .

• **أهمية برنامج الأنشطة الفنية:**

تتضح أهمية البرنامج التدريبى في الحد من اضطراب التلعثم ،وتحسين الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى أفراد العينة .

• **أهداف البرنامج:**

الهدف العام: تمثل الهدف العام فى اختبار فعالية البرنامج التدريبى لخفض التلعثم وتحسين الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال ، وذلك من خلال استخدام البرنامج التدريبى .

الهدف الإجرائى : وتمثل فى خفض التلعثم لتحسين الطلاقة اللغوية فى خفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال والتأكد من استمرارية فعالية البرنامج .

** [٣] أ. د/ إيهاب عبد العزيز البيلاوى أستاذ الصحة النفسية ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
أ. د./ رشاد عبد العزيز موسى ، كلية التربية،جامعة الأزهر.

• **مكونات البرنامج**:

تكون البرنامج التدريبى على عدداً من الجلسات اشتملت على فنيات متنوعة تهدف لخفض التلعثم لدى أفراد العينة .

• **الدراسة الاستطلاعية**:

تم تطبيق البرنامج المقترح كتطبيق استطلاعى ، وذلك على (٢) من الأطفال المتلعثمين من نفس مجتمع الدراسة ، وذلك بمساعدة طبيبة التخاطب، وذلك للتعرف على مدى مناسبة البرنامج التدريبى لخصائص أفراد العينة، ، وصلاحية المكان المخصص لتقديم البرنامج التدريبى عليه، ومدى مناسبة الفنيات والأدوات المستخدمة فى البرنامج.

• **أولاً: عرض النتائج**:

للتحقق من فروض الدراسة الحالية قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام معادلة مان ويتني وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث، كما تم استخدام معادلة ويلكوكسون لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والبعدي والتتبعى (١) ، والبعدي والتتبعي (٢) ،والتتبعى (١) والتتبعي (٢) .

• **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول : على أنه " لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات التلعثم والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس التلعثم والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى.

• **القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة للتلعثم** :

تم إجراء اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس التلعثم .

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي للتلعثم

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
التكرارات	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠		
الوقفات	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠		
التطويل	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠		
الأعراض الجسمية	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠.٠٥ = ١٠قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ٦

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التلعثم للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	ضابطة		تجريبية		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التكرارات	١٥.٣٣	٠.٨١٦	٩.٦٠	١.١٤	٠.٩٤
الوقفات	١٦.١٦	٠.٧٥٢	٩.٤٠	١.١٤	٠.٩٦
التطويل	١٤.٦٦	٠.٨١٦	٨.٨٠	١.٣٠	٠.٩٣
الأعراض الجسمية	١٥.٣٣	١.٣٦	٩.٠٠	١.٠٠	٠.٩٣
الدرجة الكلية	٦١.٥٠	٢.٢٥	٣٦.٨٠	٢.٧٧	٠.٩٧

- **القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة للطلاقة اللغوية** :

تم إجراء اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي .

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للطلاقة اللغوية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
انتاج الكلمات	تجريبية	٥	٩.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
انتاج الجمل	تجريبية	٥	٩.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
انتاج الفقرات	تجريبية	٥	٩.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
إنتاج الأفكار ذات الصلة بموضوع ما	تجريبية	٥	٩.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الاستجابة لمثير لغوى معين	تجريبية	٥	٩.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الفترة الزمنية للإنتاج اللغوي	تجريبية	٥	٩.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٥	٩.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		

قيمة ((U الجدولية عن مستوى ٠.٠٥ = ١٠ قيمة U)) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ٦

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الطلاقة اللغوية للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	ضابطة		تجريبية		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
انتاج الكلمات	٦.٣٣	١.٠٣	١٣.٢٠	٠.٨٣٦	٠.٩٦
انتاج الجمل	٥.٦٦	٠.٥١٦	١٢.٦٠	٠.٥٤٧	٠.٩٨
انتاج الفقرات	٥.٦٦	٠.٨١٦	١٢.٤٠	١.٣٤	٠.٩٤
إنتاج الأفكار	٦.٠٠	٠.٦٣٢	١٣.٠٠	١.٠٠	٠.٩٧
الاستجابة لمثير لغوى	٦.٠٠	٠.٦٣٢	١٢.٢٠	١.٣٠	٠.٩٤
الفترة الزمنية للإنتاج اللغوي	٥.٣٣	٠.٥١٦	١٢.٦٠	١.١٤	٠.٩٧
الدرجة الكلية	٣٥.٠٠	١.٤١	٧٦.٠٠	١.٠٠	٠.٩٩

• **القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة للسلوك الانسحابى** :

تم إجراء اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس السلوك الانسحابى.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك الانسحابي

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
قصور في التفاعل مع الآخرين	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠		
الاستسلام للفشل والهزيمة	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠		
العزوف عن ممارسة الأنشطة مع الآخرين	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠		
الميل إلى الانطواء والعزلة	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠		
الدرجة الكلية	ضابطة	٦	٨.٥٠	٥١.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	تجريبية	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠		

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠.٠٥ = ١٠ قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ٦

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس السلوك الانسحابي للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	ضابطة		تجريبية		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
قصور في التفاعل مع الآخرين	١٨.١٦	٠.٧٥٢	١٠.٨٠	٠.٨٣٦	٠.٩٧
الاستسلام للفشل والهزيمة	١٦.٣٣	٠.٨١٦	٩.٨٠	٠.٨٣٦	٠.٩٦
العزوف عن ممارسة الأنشطة مع الآخرين	١٦.٠٠	٠.٦٣٢	٩.٤٠	٠.٥٤٧	٠.٩٨
الميل إلى الانطواء والعزلة	١٨.١٦	٠.٧٥٢	١٠.٠٠	٠.٧٠٧	٠.٩٨
الدرجة الكلية	٦٨.٦٦	١.٠٣	٤٠.٠٠	١.٨٧	٠.٩٩

الفرض الثانى :ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات التلعثم والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعى والمتابعة . وتم حساب نتائج الاختبارات فى التالى :

• **نتائج اختبار التلعثم فى القياسين القبلى والبعدى** :

تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار التلعثم.

جدول (٧) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لأبعاد التلعثم والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التكرارات	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٤٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الوقفات	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٤٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
التطويل	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٤٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الأعراض الجسمية	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٤١	٠.٠٤١
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٤٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد التلعثم ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التلعثم للمجموعة التجريبية

البعد	قبلي		بعدي		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
التكرارات	١٥.٦٠	١.١٤	٩.٦٠	١.١٤	٠.٩٣
الوقفات	١٥.٨٠	١.٠٩	٩.٤٠	١.١٤	٠.٩٤
التطويل	١٤.٨٠	١.٤٨	٨.٨٠	١.٣٠	٠.٩١
الأعراض الجسمية	١٤.٤٠	١.٦٧	٩.٠٠	١.٠٠	٠.٨٩
الدرجة الكلية	٦٠.٦٠	٢.٥١	٣٦.٨٠	٢.٧٧	٠.٩٧

• **نتائج اختبار الطلاقة اللغوية فى القياسين القبلى والبعدى** :

تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار الطلاقة اللغوية .

جدول (٩) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لأبعاد الطلاقة اللغوية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
انتاج الكلمات	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢.٠٧٠	٠.٠٣٨
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
انتاج الجمل	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢.٠٦٠	٠.٠٣٩
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
انتاج العبارات	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢.٠٢٣	٠.٠٤٣
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
إنتاج الأفكار	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢.٠٤١	٠.٠٤١
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الاستجابة لمثير لغوى	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٤٢
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الفترة الزمنية للإنتاج اللغوى	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٤٢
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٢.٠٢٣	٠.٠٤٣
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد الطلاقة اللغوية ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية.

جدول (١٠)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الطلاقة اللغوية للمجموعة التجريبية

البعد	قبلى		بعدى		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
انتاج الكلمات	٦.٦٠	٠.٥٤٧	١٣.٢٠	٠.٨٣٦	٠.٩٧
انتاج الجمل	٥.٦٠	٠.٥٤٧	١٢.٦٠	٠.٥٤٧	٠.٩٨
انتاج الفقرات	٦.٢٠	٠.٨٣٦	١٢.٤٠	١.٣٤	٠.٩٤
إنتاج الأفكار	٥.٨٠	٠.٤٤٧	١٣.٠٠	١.٠٠	٠.٩٧
الاستجابة لمثير لغوى	٥.٨٠	٠.٨٣٦	١٢.٢٠	١.٣٠	٠.٩٤
الفترة الزمنية للإنتاج اللغوى	٦.٠٠	٠.٧٠٧	١٢.٦٠	١.١٤	٠.٩٦
الدرجة الكلية	٣٦.٠٠	١.٤١	٧٦.٠٠	١.٠٠	٠.٩٩

- **نتائج اختبار السلوك الانسحابى فى القياسين القبلى والبعدى** :

تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار السلوك الانسحابي والتي تم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج.

جدول (١١) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لأبعاد السلوك الانسحابي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور في التفاعل مع الآخرين	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٤٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الاستسلام للفشل والهزيمة	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٤١	٠.٠٤١
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
العزوف عن ممارسة الأنشطة مع الآخرين	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٧٠	٠.٠٣٨
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الميل إلى الانطواء والعزلة	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠١٢	٠.٠٣٤
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٤٢
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد السلوك الانسحابي ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية.

جدول (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس السلوك الانسحابي للمجموعة التجريبية

البعد	قبلى		بعدى		حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
قصور في التفاعل مع الآخرين	١٨.٤٠	٠.٨٩٤	١٠.٨٠	٠.٨٣٦	٠.٩٦
الاستسلام للفشل والهزيمة	١٦.٢٠	٠.٨٣٦	٩.٨٠	٠.٨٣٦	٠.٩٥
العزوف عن ممارسة الأنشطة مع الآخرين	١٦.٠٠	٠.٧٠٧	٩.٤٠	٠.٥٤٧	٠.٩٧
الميل إلى الانطواء والعزلة	١٨.٢٠	٠.٨٣٦	١٠.٠٠	٠.٧٠٧	٠.٩٨
الدرجة الكلية	٦٨.٨٠	١.٦٤	٤٠.٠٠	١.٨٧	٠.٩٩

ولحساب نتائج اختبار التلعثم تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار التلعثم ، والتي تم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج. وقد تم حساب نتائج الاختبارات التالية :

- **نتائج اختبار التلعثم فى القياسين البعدى والمتابعة**:

وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد التلعثم والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون .

جدول (١٣) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد التلعثم والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التكرارات	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	-١.٤١٤	٠.١٥٧
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
الوقفات	الرتب السالبة	٢	٢	٤	-٠.٥٧٧	٠.٥٦٤
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	التساوى	٢				
	المجموع	٥				
التطويل	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣	-١.٤١٤	٠.١٥٧
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
الأعراض الجسمية	الرتب السالبة	١	١	١	-١.٠٠٠	٠.٣١٧
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣.٣٨	١٣.٥٠	-١.٦٥٦	٠.٠٩٨
	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن في أبعاد التلعثم ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية.

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين البعدي والمتابعة للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التلعثم للمجموعة التجريبية

البعد	متابعة		بعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التكرارات	٩.٢٠	٠.٨٣٦	٩.٦٠	١.١٤
الوقفات	٩.٢٠	١.٣٠	٩.٤٠	١.١٤
التطويل	٨.٤٠	١.١٤	٨.٨٠	١.٣٠
الأعراض الجسمية	٨.٨٠	٠.٨٣٦	٩.٠٠	١.٠٠
الدرجة الكلية	٣٥.٦٠	٢.٤٨	٣٦.٨٠	٢.٧٧

- **نتائج اختبار الطلاقة اللغوية فى القياسين البعدى والمتابعة** :

وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد الطلاقة اللغوية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون.

جدول (١٥) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد الطلاقة اللغوية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
انتاج الكلمات	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٠٠	١.٠٠٠
	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
انتاج الجمل	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠.٠٠	١.٠٠
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٥				
	المجموع	٥				
انتاج العبارات	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١.٠٠	٠.٣١٧
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
إنتاج الأفكار	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠.٤٤٧	٠.٦٥٥
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
الاستجابة لمثير لغوى	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٠٠	١.٠٠
	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
الفترة الزمنية للإنتاج اللغوى	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٠٠٠	١.٠٠
	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠.٣٧٨	٠.٧٠٥
	الرتب الموجبة	٢	٣	٦		
	التساوى	١				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد الطلاقة اللغوية ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

جدول (١٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين البعدي والمتابعة للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الطلاقة اللغوية للمجموعة التجريبية

البعد	متابعة		بعدى	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
انتاج الكلمات	١٣.٢٠	٠.٨٣٦	١٣.٢٠	٠.٨٣٦
انتاج الجمل	١٢.٦٠	٠.٥٤٧	١٢.٦٠	٠.٥٤٧
انتاج العبارات	١٢.٨٠	١.٠٩٥	١٢.٤٠	١.٣٤
إنتاج الأفكار	١٢.٨٠	٠.٨٣٦	١٣.٠٠	١.٠٠
الاستجابة لمثير لغوى	١٢.٢٠	١.٣٠	١٢.٢٠	١.٣٠
الفترة الزمنية للإنتاج اللغوى	١٢.٦٠	٠.٨٩٤	١٢.٦٠	١.١٤
الدرجة الكلية	٧٦.٢٠	١.٩٢	٧٦.٠٠	١.٠٠

ولحساب نتائج اختبار السلوك الانسحابي من خلال حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار السلوك الانسحابى والتي تم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج.

- **نتائج اختبار السلوك الانسحابى فى القياسين البعدى والمتابعة** :

وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد السلوك الانسحابي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون.

جدول (١٧) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد السلوك الانسحابي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور في التفاعل مع الآخرين	الرتب السالبة	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠	-١.٣٤٢	٠.١٥٧
	الرتب الموجبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				
الاستسلام للفشل والهزيمة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠.٠٠٠	١.٠٠٠
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٥				
	المجموع	٥				
العزوف عن ممارسة الأنشطة مع الآخرين	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠.٠٠٠	١.٠٠٠
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٥				
	المجموع	٥				
الميل إلى الانطواء والعزلة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠.٠٠٠	١.٠٠٠
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٥				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	-٠.٤٤٧	٠.٦٥٥
	الرتب الموجبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن في أبعاد السلوك الانسحابي ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية.

جدول (١٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين البعدي والمتابعة للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس السلوك الانسحابي للمجموعة التجريبية

البعد	متابعة		بعدى	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
□قصور في التفاعل مع الآخرين	١٠.٢٠	٠.٨٣٦	١٠.٨٠	٠.٨٣٦
الاستسلام للفشل والهزيمة	٩.٨٠	٠.٨٣٦	٩.٨٠	٠.٨٣٦
العزوف عن ممارسة الأنشطة مع الآخرين	٩.٤٠	٠.٥٤٧	٩.٤٠	٠.٥٤٧
الميل إلى الانطواء والعزلة	١٠.٠٠	٠.٧٠٧	١٠.٠٠	٠.٧٠٧
الدرجة الكلية	٣٩.٨٠	١.٣٠	٤٠.٠٠	١.٨٧

يتضح من جدول (٥١) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يتقارب من المتوسط الحسابي للقياس المتابعة مما يشير إلى بقاء أثر تفوق المجموعة التجريبية في القياس المتابعة ويعد مؤشرا على فاعلية البرنامج التدريبي في السلوك الانسحابي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **نتائج اختبار التلعثم فى القياسين البعدى والتتبعى** :

تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار التلعثم والتي تم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج.

جدول (١٩) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التلعثم والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التكرارات	الرتب السالبة	٢	٢.٠٠	٤.٠٠	٠.٥٧٧-	٠.٥٦٤ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠		
	التساوى	٢				
	المجموع	٥				
الوقفات	الرتب السالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠٠-	٠.٣١٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
التطويل	الرتب السالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠٠-	٠.٣١٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
الأعراض الجسمية	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٠٠٠	١.٠٠ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٢.٣٣	٧.٠٠	٠.٧٥٦-	٠.٤٥٠ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
	التساوى	١				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد التلعثم ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وجدول (٥٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين البعدي والتتبعي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التلعثم للمجموعة التجريبية

البعد	تتبعى		بعدى	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
التكرارات	٩.٤٠	٠.٨٩٤	٩.٦٠	١.١٤
الوقفات	٩.٢٠	٠.٨٣٦	٩.٤٠	١.١٤
التطويل	٨.٦٠	١.٥١	٨.٨٠	١.٣٠
الأعراض الجسمية	٩.٠٠	١.٠٠	٩.٠٠	١.٠٠
الدرجة الكلية	٣٦.٢٠	٢.٩٥	٣٦.٨٠	٢.٧٧

- **نتائج اختبار الطلاقة اللغوية فى القياسين البعدى والتتبعى** :

تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الطلاقة اللغوية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون.

جدول (٢١) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الطلاقة اللغوية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
انتاج الكلمات	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠.٥٧٧	٠.٥٦٤ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	التساوى	٢				
	المجموع	٥				
انتاج الجمل	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١.٠٠٠	٠.٠٣١٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
انتاج الفقرات	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١.٠٠٠	٠.٣١٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
إنتاج الأفكار	الرتب السالبة	٢	٢.٢٥	٤.٥٠	٠.٨١٦	٠.٤١٤ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	التساوى	٢				
	المجموع	٥				
الاستجابة لمثير لغوى	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٠٠	١.٠٠ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
الفترة الزمنية للإنتاج	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١.٠٠٠	٠.٣١٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٣.٧٥	٧.٥٠	٠.٠٠٠	١.٠٠ غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن فى أبعاد الطلاقة اللغوية ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

جدول (٢٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين البعدي والتتبعي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الطلاقة اللغوية للمجموعة التجريبية

البعد	تتبعى		بعدى	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
انتاج الكلمات	١٣.٠٠	١.٠٠	١٣.٢٠	٠.٨٣٦
انتاج الجمل	١٢.٨٠	٠.٤٤٧	١٢.٦٠	٠.٥٤٧
انتاج الفقرات	١٢.٦٠	١.١٤	١٢.٤٠	١.٣٤
إنتاج الأفكار	١٢.٦٠	٠.٨٩٤	١٣.٠٠	١.٠٠
الاستجابة لمثير لغوى	١٢.٢٠	١.٣٠	١٢.٢٠	١.٣٠
الفترة الزمنية للإنتاج	١٢.٨٠	٠.٨٣٦	١٢.٦٠	١.١٤
الدرجة الكلية	٧٦.٠٠	١.٢٢	٧٦.٠٠	١.٠٠

- **نتائج اختبار السلوك الانسحابى فى القياسين البعدى والتتبعى** :

تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد ،وذلك بتطبيق اختبار السلوك الانسحابي والتي تم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج.

جدول (٢٣) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد السلوك الانسحابي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور في التفاعل مع الآخرين	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	-١.٤١٤	٠.١٥٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوى	٣				
	المجموع	٥				
الاستسلام للفشل والهزيمة	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-١.٠٠٠	٠.٣١٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
العزوف عن ممارسة الأنشطة مع الآخرين	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-١.٠٠٠	٠.٣١٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
	التساوى	٤				
	المجموع	٥				
الميل إلى الانطواء والعزلة	الرتب السالبة	٢	٢.٠٠	٤.٠٠	-٠.٥٧٧	٠.٥٦٤ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠		
	التساوى	٢				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٤.٥٠	٩.٠٠	-٠.٤١٤	٠.٦٧٩ غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠		
	التساوى	٠				
	المجموع	٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

ولمعرفة مقدار التحسن في أبعاد السلوك الانسحابي، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

جدول (٢٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين البعدي والتتبعي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس السلوك الانسحابي للمجموعة التجريبية

البعد	تتبعى		بعدى	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
□قصور في التفاعل مع الآخرين	١٠.٤٠	٠.٥٤٧	١٠.٨٠	٠.٨٣٦
الاستسلام للفشل والهزيمة	١٠.٠٠	٠.٧٠٧	٩.٨٠	٠.٨٣٦
العزوف عن ممارسة الأنشطة مع الآخرين	٩.٦٠	٠.٨٩٤	٩.٤٠	٠.٥٤٧
الميل إلى الانطواء والعزلة	٩.٨٠	٠.٤٤٧	١٠.٠٠	٠.٧٠٧
الدرجة الكلية	٣٩.٨٠	١.٣٠	٤٠.٠٠	١.٨٧

- **مناقشة النتائج** :

مناقشةٍ نتائج الفرض الأول : أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التلعثم والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

أ - بالنسبة للتلعثم لدى الأطفال : أظهرت نتائج الفرض الحالى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التلعثم ، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه البعدى، بما يعني حدوث خفض فى التلعثم ...الأمر الذى يشير إلى أن هناك تأثير إيجابى للبرنامج التدريبى فى خفض التلعثم لصالح أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى .

وقد اتفقت بعض الدراسات السابقة مع نتيجة الفرض الحالى فى خفض التلعثم لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة فى القياس البعدى ، كما فى دراسة حسيب (٢٠٠٩) والتى تناولت فعالية برنامج تدريبي ، ودراسة Euler; Lange; Schroeder & Neumann(2014) والتى قدمت عدة برامج تدخلية ، ودراسة (Zloof & Ezrati-Vinacour, 2015) والتى تناولت فعالية التنويم المغناطيسي الإيحائي، ودراسة (Simonska, 2015) والتى تعرضت لفعالية برنامج ليدكوم في العلاج المبكر علي المدي البعيد (بعد انقضاء عامين)، ودراسة (Kelman & Wheeler, 2015) والتى بحثت فعالية العلاج المعرفي السلوكي، ودراسة De Sonneville-Koedoot; Bouwmans; Franken & Stolk (2015) والتى قامت بإجراء تقييم اقتصادي لبرنامج ليدكوم (Lidcombe Program).

وترجع خفض التلعثم وتحسين الطلاقة وخفض السلوك الانسحابى لتعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبى من خلال تطبيق **اللعب التخيلى بالتحدث** لخفض القلق وتخيل طلاقته فى الكلام؛**ولعب الأدوار** بأداء أفراد العينة لأدور المتلعثمين وعكس الأدوار وعرض طريقة المرآة ؛ ولذا ظهرت فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة .

ب -**بالنسبة للطلاقة اللغوية لدى الأطفال :** وقد اتفقت بعض الدراسات السابقة مع نتيجة الفرض الحالى فى تحسين الطلاقة لدى الأطفال ومنها دراسة (Wick, 2006) والتى قامت بتحسين مستوي الطلاقة الخاصة بالقراءة الجهرية ، ودراسة (Juilfs, 2014) والتى تناولت فعالية برنامج قرائي صيفي لمدة ثلاث أسابيع علي مستوي طلاقة القرائية الجهرية ..

ويرجع الباحث فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين الطلاقة اللغوية من خلال استخدام فنيات فعالة مثل: **الكلام الايقاعى** وهو نطق الكلام بصورة بها سجع معين او قافية معينة(أر بر فر تر) ، **وطريقة التباطىء** فى الكلام والقراءة والاسترخاء الاستهلالي قبل الكلام .

جـ -**بالنسبة للسلوك الانسحابى لدى الأطفال :** اتفقت بعض الدراسات مع نتائج الفرض الحالى فى خفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال ومنها دراسة (Donahueu, 2007) والتى أكدت على فعالية برنامج إرشادي جمعي (باستخدام أسلوب عكس المشاعر وإعطاء التغذية الراجعة ، وتعليمهن المشاركة الاجتماعية، وكيفية التحدث مع الآخرين باستخدام أساليب معرفية سلوكية) في خفض سلوك العزلة ، ودراسة (Perri & Richard, 2009) والتى أظهرت فعالية التدريب على الضبط الذاتي لخفض مستوى الخجل ، ودراسة دهيس (٢٠١٦) والتى توصلت إلى فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعديل بعض المشكلات السلوكية كالسلوك الانسحابي وزيادة التفاعل الاجتماعي.

ويرجع الباحث فعالية البرنامج التدريبى فى خفض السلوك الانسحابى إلى خفض العزلة وارتفاع مستوى التفاعل المشاركة مع الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج .

مناقشة نتائج الفرض الثانى : وقد أشارت نتائج الفرض الثالث إلى : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التلعثم والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى، وذلك فى القياس القبلي والبعدي والتتبعى(١) والتتبعى(٢) لصالح الاتجاه الأفضل . وتفرع من ذلك الفرض النتائج التالية :

يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التلعثم والطلاقة اللغوية والسلوك الانسحابى للمجموعة التجريبية في قياس البعدي والتتبعى (١) إلى لما تضمنته البرنامج التدريبى من فنيات متنوعة تباينت ما بين النفسى والسلوكى والأنشطة الكلامية والتدريبات اللغوية ...الأمر الذى أشار لاستمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على القصص خلال فترة القياس التتبعى (١) ، وقد يعود لاعتماد التدريب على أكثر من فنية مما جعل أثر البرنامج أكثر استمرارية.

- **التوصيات والبحوث المقترحة :**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى الباحث بالآتي:

- **توصيات**:

- تطبيق البرنامج التدريبى فى المؤسسات والمدارس والمراكز التى يلتحق بها الأطفال وخاصة فى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية .
- الكشف المبكر فى المدارس عن الأطفال ذوى اضطرابات التلعثم .
- مشاركة معلمي وأولياء أمور الأطفال في البرنامج التدريبى لخفض التلعثم وتحسين الطلاقة اللغوية لدى الأطفال.
- تدريب القائمين بالرعاية والأخصائيين ومعلمين الأطفال فى المراحل الدراسية على كيفية تطبيق البرنامج التدريبى لخفض التلعثم وتحسين الطلاقة اللغوية.

- **البحوث المقترحة** :

- فعالية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لخفض التلعثم وتحسين الطلاقة اللغوية لدى الأطفال .
- فعالية التدريب على القراءة الجهرية فى خفض التلعثم وتحسين الطلاقة اللغوية لدى الأطفال .

- **المراجع العربية** :

- البلاوى ، إيهاب(٢٠٠٥).**اضطراب طلاقة الكلام**.الرياض:مطبوعات كلية التربية،جامعة الملك سعود .
- البلاوى ،إيهاب(٢٠١٠).اللجلجة – تعريفها. أشكالها وأنواعها – والسلوكيات المرتبطة بها – وعلاجها. *مجلة احتياجات خاصة*. جامعة الملك سعود. يناير.
- البهاص، سيد (٢٠٠٥). **أداة قياس شدة التلعثم للأطفال والمراهقين**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- التوني، سهير (٢٠١٠) .تنمية الثقة بالنفس باستخدام فنيات البرمجة اللغوية العصبية والعلاج المعرفي السلوكي لعلاج الأطفال المتلعثمين، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عين شمس، كلية تربية البنات.
- الخمايسة ، زيدان (٢٠٠٣). **مقياس شدة اللجلجة**. عمان: مدينة الحسين الطبية.

- الرعود، عبد الله ؛ عواد ، أحمد(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لخفض مستوى اللجلجة وتشكيل الطلاقة اللفظية لدى الأفراد الراشدين في الأردن ، *المجلة المصرية للعلوم الإنسانية*، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، (٣)، ١٣٣ -١٦٨.
- السرور ، ناديا (٢٠٠٢). **مقدمة في الإبداع** . عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .
- السعداوى،سامى (٢٠١٤).فعالية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات الإخوة العاديين لخفض السلوك الانسحابى لدى أخيهم المتلجلج. *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية جامعة الزقازيق .
- العيسوى ، جمال (٢٠٠٥). فاعلية استخدام أسلوب القدح العلمى فى تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الأمارات ، *مجلة كلية التربية جامعة الإمارات* ، ٢٠(٢٢)، ٩٨ -١٣٩.
- النحاس، محمد محمود (٢٠٠٦). سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- النحاس، محمد (٢٠٠٨). العلاج النفسي (ألتخاطبي) لصور التلعثم، مؤتمر الإعاقة والخدمات ذات العلاقة، *ملتقى الجمعية الخليجية الثامن*، الشارقة، ١٨/ ٢٠ مارس.
- امبابي ، هند (٢٠٠٧).برنامج ارشادي لتنمية مفهوم الذات وعلاقته بالاضطرابات السلوكية لدى الاطفال المتلعثمين، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الأطفال . كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.
- الغامدي ،عزة (٢٠٠٣). العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد (دراسة إكلينيكية، *رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية التربية - الأقسام الأدبية، إدارة كليات البنات بالرياض، المملكة العربية السعودية.
- أمين ، سهير (٢٠٠٠). **اللجلجة التشخيص والعلاج**. عمان: دار الفكر العربي.
- باي ،حورية(٢٠٠٢). علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية. دبي: دار القلم.
- حسيب ، محمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية، *ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة*، جامعة بنها، كلية التربية.
- دهيس، نهلة (٢٠١٦). فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- سمعان، مريم ؛ ابو فخر، غسان (٢٠١٠). الانسحاب الاجتماعي لدى الاطفال المتخلفين عقليا وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية في مراكز رعاية وتأهيل المعوقين ذهنيا في محافظة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*،٢٦(٤)، ٧٧٠ -٨١٢.
- شقير، زينب (٢٠٠٢). **اضطرابات اللغة والتواصل**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- طه ، محمد ؛ عبد السميع ، عبد الموجود ؛ أبو النيل ، محمود (٢٠١١). **مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء : الصورة الخامسة (مقدمة الإصدار العربى ودليل الفاحص)** . القاهرة : المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية .

- عبد الله ، عادل (٢٠٠٣). **مقياس السلوك الانسحابى** . القاهرة : دار الرشاد .
- عبد الله، حسناء (٢٠١٤).فاعلية الإرشاد باللعب في تخفيف السلوك الانسحابي لدي عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بمدينة المنيا، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية جامعة المنيا .
- عثامنة، فايز ؛ المومني، محمد (٢٠١٠). مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، يونيو، المجلد(٧)، العدد(٢)، ص ص ٨٧ -١١٠.
- لافي ، سعيد (٢٠١٥). **تعليم اللغة العربية المعاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.

• المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical Manuel of mental disorders (DSM-5). Washington, DC: Author.
- Andrews, C.; O'Brian, S.; Onslow, M.; Packman, A.; Menzies, R. & Lowe, R. (2016). Phase II trial development of a syllable-timed speech treatment for school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 48, 44-55.
- Australian Stuttering Research (2004). Social Anxiety in Stuttering: Measuring Negative Social Expectancies. *Journal of Fluency Disorder*, 29(3), 201-212.
- Baxter, S.; Johnson, M.; Blank, L.; Cantrell, A.; Brumfitt, S.; Enderby, P. & Goyder, E. (2015). The state of the art in non pharmacological interventions for developmental stuttering. Part 1: a systematic review of effectiveness. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(5), 676-718.
- Bloodstein, O. (2007). **A Handbook on stuttering (8th eds.)** Chicago: national Easter seal society.
- Brown, B. ; Millard, S. & Zebrowski, P. (2015). On the Efficacy of Stuttering Treatment for Adolescents who Stutter: Long-term and Short Term Outcomes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 193, 335.
- Brown, L.; Wilson, L.; Packman, A.; Halaki, M.; Onslow, M. & Menzies, R. (2016). An investigation of the effects of a speech-restructuring treatment for stuttering on the distribution of intervals of phonation. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 13-22.
- Coplan ,R.; Zheng ,S.; Weeks,M. & Chen,X. (2012).Young children's perceptions of social withdrawal in China and Canada, *Journal Early Child Development and Care* , 182(5), 591-607.

- De Sonneville-Koedoot, C.; Bouwmans, C.;Franken, M. & Stolk, E. (2015). Economic evaluation of stuttering treatment in preschool children: The RESTART-study. *Journal of communication disorders*, 58, 106-118.
- Donahue, M.(2007). Helping Adolescents with Withdrawn. Applying the Therapy in Withdrawn Counseling ,*Psychological Abstract*. (6-9). Ellis, A. 1987. The Practice of Rational-Emotive Therapy. New York.
- Euler, H. ; Lange, B. ; Schroeder, S. & Neumann, K. (2014). The effectiveness of stuttering treatments in Germany. *Journal of fluency disorders*, 39, 1-11.
- Fuchs, C.(2007). A self- Control Therapy Program for withdrawal Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, (2), 206-215.
- George. S. & Wiig., E. (2002). Human Communication Disorder: And Introduction. *Emerril Publishing Company* .Columbus. London.
- Gorkaltseva, E.; Gozhin, A. & Nagel, O. (2015). Enhancing Oral Fluency as a Linguo didactic Issue. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 141-147.
- Gottman, F.(2006). Social Skills Intervention in the Treatment of Isolated Students. *Psychological Bulletined*, 91 (4).
- Hewat, S.; Onslow, M.; Packman, A. & O'Brian, S.(2006).A phase II clinical of self-imposed time-out treatment for stuttering in adults and adolescents. **Disability and Rehabilitation**, 28(l), 33-42.
- Ingham, R. ; Wang, Y.; Ingham, J. ; Bothe, A. & Grafton, S. (2013). Regional brain activity change predicts responsiveness to treatment for stuttering in adults. **Brain and language**, 127(3), 510-519.
- Juilfs, K. (2014). **The Impact of a Three-Week Summer Reading Program on Students' Oral Reading Fluency**. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Kalinowski, J. (2006). Stuttering, San Diego: **Plural Publishing**, 31 – 37.
- Kelman, E. & Wheeler, S. (2015). Cognitive Behaviour Therapy with children who stutter. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 193, 165-174.
- Kopala-Sibley, D. & Klein, D.(2016). Distinguishing types of social withdrawal in children: Internalizing and externalizing outcomes of

conflicted shyness versus social disinterest across childhood, *Journal of Research in Personality*, In Press, Corrected Proof, Available online 17 February.

- Kopper, B.(2000). The Relationship between Self-Control and Isolation Behavior, *Journal of Abnormal Psychology*, 104 (4), 592-600.
- Kordell, J. (2015). Outcomes of a Combined Mindfulness, Stuttering Modification, and Fluency Shaping Intervention for Children who Stutter.*Master Dissertation*. University of South Florida, United States.
- Kotby, M.; Moussa, A.; El-Sady, S. & Nabieh, A.(2003): A comparative study between certain behavioral methods in treatment of stuttering. *International Congress Series*, 1240,.1243-1249.
- Langevin, M., Lomheim, H., & Williston, H. (2015). Teleparticipation in a Group Stuttering Treatment Program: Perspectives of Clients and Student Speech-Language Pathologists. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 193, 347-348.
- Lark.S (2005). **Relaxation Techniques for Relief of Anxiety and Stress**. The Menopause Self Help Book. Celestial Arts, Berkeley.
- Link, S. (2009). The Effects of Cognitive Behavioral Group International, *Psychological Reports*, 712, (6): 631-639.
- Lo, Y.; Cooke, N. & Starling, A. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 115-140.
- National institute on deafness and other communication disorder. (2010). **Information about stuttering**. 31 Center Drive, MSC 2320, Bethesda, MD USA.
- Nicolosi, L.; Harryman, E.& Kresheck, J. (2004). **Terminology of communication disorder.** New Yourk: Lippincott Williams & Wilkns Company.
- Perri , M.& Richard, C.(2009). Training Counseling Program on Self-Control for Shy Students. *Journal of Adolescent*, 18, 253-270
- Riper, C. (2009). **Speech Correction: Principles and Methods**. 7th Ed. N.J. Prentice- Hall: Englewood Cliffs.
- Riper, V.(2009). **Speech correction: principles and methods.** 7th Ed. N.J. Prentice- Hall.

– Rubin,K.; Coplan, R . & Bowker , J.(2009). Social Withdrawal in Childhood, *The publisher's final edited version of this article is available at Annu Rev Psychol*.60: 141–171.

–The British Stammering Association, (2007). Stammering Information: Information for teenagers and young adults who stammer. London.

–Thomas, C. & Howell, P.(2001). Assessing efficacy of stuttering treatments. *Journal of Fluency Disorders,* 26 311-333.

–Thomas, Carys & Howell, peter (2001): Assessing efficacy of stuttering treatments. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 311-333.

–Vong, E.; Wilson, L. & Lincoln, M. (2016). The Lidcombe Program of early stuttering intervention for Malaysian families: Four case studies. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 29-39.

–Ward, D.(2006). Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding treatment. Hove: Psychology Press.

–Wendy, H.; Marilyn, L. ; Deborah , K.; Kess, G.; Herman, P. & Wouter, H. (2006).The relationship between pre- treatment clinical profile and treatment outcome in an integrated stuttering program. **Journal of fluency Disorders** ,31,43-63.

–Yamada, J.& Homma, T. (2007). A simple and effective treatment for stuttering: speech practice without audience. **Medical llypotheses**. 69, 1196-1199.

–Zloof, A. & Ezrati-Vinacour, R. (2015). Hypnosis as a Technique for the Treatment of Stuttering. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 193, 357.

❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين

إعداد :

د/ محمد عباس محمد عبد الرحيم
مدرس الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة
كلية التربية بتفهنا الأشراف دقهلية جامعة الأزهر

دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين

د/ محمد عباس محمد عبد الرحيم

• **الملخص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار الفكري والفلسفي لظاهرة التنمر المدرسي من حيث: المفهوم وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به، والتطور التاريخي، والعناصر، والخصائص، والأنواع، والأسباب، والأماكن، والآثار الناتجة عنه، وأشهر البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي، والتعرف على الإجراءات التي يستخدمها مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي ببعض الدول المتقدمة، وكذلك التعرف على الواقع النظري لدور مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي في ضوء القرارات الوزارية واللوائح، وتحديد مستوي (توافر – أهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي التي ترجع إلي متغيرات (نوع التعليم الفني - نوع مدرسة التعليم الفني - معلم مدرسة التعليم الفني - جنس معلم مدرسة التعليم الفني - المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني)، ووضع نموذج مقترح لتفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وتم تصميم استبانة طبقت على عينة قوامها (٤٧٣) معلم من معلمي المدارس الثانوية الفنية. وأشارت الدراسة الميدانية إلي نسبة توافر ضعيفة لدور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت (٣٨.٦٣٪)، بينما بلغت نسبة أهمية هذا الدور (٨٦.٠٢٪) وهي مرتفعة، مما يعنى ضرورة بذل مزيد من الجهد كي يقوم مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بأدوارهم على أكمل وجه في مواجهة التنمر المدرسي، وباستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار التاء أشارت الدراسة الميدانية إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي ترجع إلي متغيرات (نوع التعليم الفني - نوع مدرسة التعليم الفني - معلم مدرسة التعليم الفني - المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني). وفى الختام قدم الباحث نموذجًا مقترحًا لتفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي، يتضمن مفهومًا وفلسفة ومرتكزات وأهدافًا وإجراءات أو آليات تطبيقه، التي يجب أن يتخذها مدير المدرسة، وينتهى النموذج ببعض الضمانات التي تجعل التطبيق ممكنًا، مثل وضع وزارة التربية والتعليم مشروع قانون يوضح مظاهر التنمر المدرسي، والإجراءات العقابية حيال هذه المظاهر، ودور مدير المدرسة في مواجهته، وتعزيز سلطة المعلمين القانونية على طلابهم، وتوفير التمويل اللازم للتدريب ولعقد ندوات للتوعية بظاهرة التنمر المدرسي. (٣١٥ كلمة)

الكلمات المفتاحية (دور مديري المدارس – المدارس الثانوية الفنية -تنفيذ اللوائح والقوانين – المشاركة المجتمعية - الإرشاد الطلابي – الأنشطة المدرسية - التنمر المدرسي - المعلمين).

The role of technical secondary school principals in Sharkia governorate in confronting school bullying, from teachers' point of view

Dr .Mohamed Abbas Mohamed Abd-Elraheem

Abstract:

The current study aimed to identify the intellectual and philosophical framework for the phenomenon of school bullying in terms of :the concept and its relationship to some of the related concepts, historical development, elements, characteristics, types, causes, places, its effects, the worldwide most famous intervention programs in preventing it, and to learn about the procedures used by school principals in confronting school bullying in some developed countries , as well as identifying the theoretical reality of the role of principals in confronting school bulling in the light of ministerial decrees and regulations, and to determine the level of (availability - importance) of The role of technical secondary school principals in Sharkia governorate in confronting school bullying, from teachers' point of view, and to find out differences with statistical significance from sample's point of views in the (availability - importance) of the role of technical secondary school principals in Sharkia governorate in confronting school bullying Due to the variables of (Technical education type – the type of technical education school - teacher of technical education school - teacher of technical education school sex – educational qualification of technical education school teacher), and introducing a suggested paradigm to activate The role of technical secondary school principals in Sharkia governorate in confronting school bullying, the study used a descriptive approach to achieve its goals, a questionnaire was designed and applied on a sample of (473) teachers from technical secondary school teachers.The field study indicated a low proportion of availability of The role of technical secondary school principals in Sharkia governorate in confronting school bullying, from teachers' point of view, it reached (38.63%), while the ratio of the importance of this role was (86.02%), which is high, and reveals the need to do more efforts to make technical secondary school principals in Sharkia do their roles to the fullest in confronting school bullying, and using one - way ANOVA and T test, the field study indicated differences with statistical significance in the (availability - importance) of the role of technical secondary school principals in Sharkia governorate in confronting school bullying Due to the variables of (Technical education type - the type of technical education school - teacher of technical education school - educational qualification of

technical education school teacher).In conclusion , the researcher presented a suggested paradigm to activate The role of technical secondary school principals in Sharkia governorate in confronting school bullying, includes its concept, philosophy , foundations , the objectives , procedures or application mechanisms, that must be taken by the school principal , and the paradigm ends with some guarantees that make application possible, such as setting a law by Ministry of Education that reveals aspects of school bullying, and punitive procedures regarding these aspects, and the role of the school principal in confronting it, and the strengthening of the legal authority of the teachers on their students, and to provide funding for training and holding seminars to raise awareness of the phenomenon of school bullying. (315 words)

Keywords: (the principals' roles - technical secondary school - Implementation of laws and regulations -Community participation - students Counseling - School activities - School bullying - teachers)

- **مقدمة** :

تشير الإحصاءات العالمية إلى أن ما يقرب من (١٥ - ٢٠٪) من تلاميذ الصفوف من الثالث إلي السادس يتعرضون للتنمر من أقرانهم داخل المدرسة، وأن هذه النسبة تزداد إلى ٣٠٪ في الصفوف من السابع إلى التاسع (Corvo & Delara, 2010, 186) ، ويشير هلسبيرج وسباك (Hillsberg & Spack) إلى أنه من خلال الدراسات الإحصائية في الولايات المتحدة الأمريكية تبين أن (١٦٠٠٠٠) تلميذًا يهربون من المدارس خوفًا من تنمر زملائهم بهم، وأن ما يقرب من ثلث طلاب المدارس من سن (١١ – ١٨) سنة قد واجهوا بعض أشكال التنمر أثناء وجودهم في المدرسة (Hillsberg & Spack, 2006, 23).

كما تشير الإحصاءات أيضًا إلى تعرض نصف الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر، إلا أنه غالبًا ما يخفي الأطفال معاناتهم عن الأهل بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف (أبو الديار، ٢٠١٢، ٣٠).

ووفقاً لمنظمة اليونسكو (UNESCO) فإن التنمر قد ينطوي على العنف المادي والمعنوي في نفس الوقت، إلا أنه ينبغي التفريق بين العنف الذي يحتاج إلى معالجة جنائية كجريمة، وبين العنف الذي يحتاج إلى معالجة تربوية من قبل سلطات التعليم؛ فعلى سبيل المثال يجب التعامل مع الهجوم بسكين أو سلاح ناري من قبل الشرطة والجهات الأمنية، في حين أن الدفع أو الركل أو القتال العادي ينبغي أن يعالج من قبل السلطات التعليمية (UNESCO, 2011, 16).

وهناك قاسمٍ مشترك بين التنمر والسلوك العدواني، فعلى الرغم من أن التنمر يعتبر شكلا من أشكال السلوك العدواني، إلا أنه لا ينبغي أن يتساوى أبدًا مع العدوان، فليس كل عدوان يعتبر أو ينطوي على تنمر، ولكن كل تنمر ينطوي على عدوان (Sokol & Farrington, 2010, 1759).

وتري (عبد الجواد وحسين) أن التنمر مستوي أقل في الشدة من العدوان لأنه في الأصل شكل من أشكاله، إلا أنه أقل في المستوي بالرغم من كثرة حدوثه، فموقف واحد من السلوك العدواني قد يؤدي إلى جريمة، وهذا لا يحدث في التنمر، فالسلوك التنمري الواحد بشكل منفرد وعرضي لا يشكل خطورة على الضحية أو على المتنمر، فالخطورة تكمن في التكرار، والتعمد، والرغبة في الإيذاء، ولذلك تختلف الطريقة العلاجية لكلا السلوكين (عبد الجواد وحسين، ٢٠١٥، ٥،٤).

وعلى الرغم من التباين في نسب انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب في دول العالم إلا أن الباحثين قد اتفقوا على أن مظاهر التنمر تتمثل في العدوان اللفظي والتحرش ونشر الشائعات والرفض الاجتماعي والعزلة، وأن الذكور هم أكثر عرضة للانخراط في التنمر اللفظي بينما التنمر الاجتماعي هو أكثر شيوعًا بين الفتيات (Corvo & Delara, 2010,182).

ويؤثر التنمر المدرسي School Bullying على المتنمر نفسه، وكذلك على ضحية التنمر والبيئة المدرسية، حيث تتعدد الآثار النفسية للتنمر فتتمثل في شعور الضحية بالخوف والقلق وعدم الارتياح، والإحساس بالرفض، والانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، ويتأثر المتنمر نفسه نتيجة لسلوكه فيتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وعدم الاستفادة من البرامج التعليمية (Carrera et al., 2011, 481, 482).

وتعد المدرسة البيئة التربوية التعليمية التي تعد الفرد إعدادًا متكاملاً من جميع النواحي النفسية والجسمية والعقلية حتى يكون قادرًا على التفاعل الإيجابي مع بيئته ومجتمعه بما يعود بالنفع والفائدة عليه وعلى مجتمعه، ولكي تقوم المدرسة بدورها التربوي والتعليمي على أكمل وجه فلابد من توفر بيئة تعليمية آمنة وجاذبة يستطيع المعلمون والطلاب من خلالها القيام بعملية التعليم والتعلم بفاعلية.

وقد تؤثر البيئة المدرسية على ظهور التنمر، وخاصة في المدارس الكبيرة، وتلك التي يديرها مدير يفتقد للفاعلية، والتي تفتقد إلى النظام والانضباط إذ تشكل مثل هذه البيئة تعزيزا لهذا السلوك، وفيما يتعلق بالتحصيل الدراسي فقد أجريت دراسات متعددة لقياس هذا التحصيل، وأظهرت نتائجها ضعف المستوى التحصيلي للمتنمرين وضحاياهم (Mynard & Joseph, 1997, 47)،

وأن الطالب المتنمر يعاني من كره شديد للمدرسة، ويعاني من قلة الفهم وتشتت الانتباه والإهمال والفشل في أداء الواجبات المدرسية والغياب المتكرر(قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩، ٦١). وبما أن المتنمر يكون ضمن مجموعة من الزملاء، فإنه عادة ما يكون متمتعا بالمهارات القيادية التي تمكنه من التأثير على الآخرين وإقناعهم والسيطرة عليهم ويوصف المتنمر بأنه ذو شعبية إلا أنه غير محبوب (Smokowski & Kopasz, 2005, 108).

ولقد تطور دور مدير المدرسة خلال العقود الماضية نتيجة لتزايد المسئوليات الإدارية التي يقوم بها، إذ أصبح له دور فاعل في إدارة التعليم والتعلم، وتحديد أولويات المدرسة، والتخطيط لإدارة الموارد البشرية والمالية، وجمع المعلومات والبيانات، والاستفادة منها بالإضافة إلى الدور المركزي في توفير أفضل الفرص لتعلم الطلبة، ومن ثم يمكن القول بأن لمدير المدرسة أهمية كبرى في تحقيق النظام داخل المدرسة وتنفيذ البرامج التعليمية والتربوية.

ومن هنا يقع على عاتق مدير المدرسة مسئوليات كبيرة لأن الدور المتوقع الذي ينبغي أن يقوم به يكون في اتجاه توفير البيئة المناسبة والآمنة والمناخ الإداري الذي يشجع عملية التعليم والتعلم، ولمدير المدرسة أيضا دور كبير في مواجهة ظاهرة التنمر في مدرسته، إلا أنه على مديري المدارس أن يدركوا طبيعة الظاهرة لينجحوا في مواجهتها أو الحد منها (أبو الديار، ٢٠١٢، ١٣).

- **مشكلة الدراسة**:

يعد التنمر المدرسي من الظواهر الشائعة والخطيرة في المجتمع المدرسي، وبالرغم من خطورة هذه الظاهرة إلا أنها في المجتمع العربي لم تحظ بالدراسة الكافية والاهتمام المناسب لحجم وخطورة تلك الظاهرة، وعلى النقيض تمامًا فإن الأدبيات الأجنبية تذخر بالكتب والأبحاث والمجلات في هذا الشأن لدرجة أن هناك برامج لمنع التنمر المدرسي (Olweus, 1993, 21).

وتُؤكد وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة على انتشار ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية على اختلاف أنواعها ومراحلها بصفة عامة، وتُشير إلى انتشارها بصفة خاصة في مدارس التعليم الثانوي الفني، ويرى الباحث أن ذلك قد يرجع إلى طبيعة الدراسة في المدارس الثانوية الفنية والتي تعتمد في معظمها على الماكينات والمعدات الثقيلة والآلات الحادة، والمستوى التعليمي المنخفض لطلاب تلك المدارس، هذا بالإضافة إلى انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي لمعظم أسر طلاب تلك المدارس.

وبرجوع الباحث إلى الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، الإحصاء والمؤشرات للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م) وجد الباحث أن محافظة الشرقية هي أكبر محافظات

الجمهورية من حيث عدد طلاب التعليم الثانوي الفني حيث بلغ عدد الطلاب بها (١٤٧٧٦٩) طالبًا، تليها محافظة المنيا حيث بلغ عدد طلاب التعليم الثانوي الفني بها (١٢١١١٨) طالبًا، تليها محافظة القاهرة حيث بلغ عدد طلاب التعليم الثانوي الفني بها (١٠٢١٤١) طالبًا، وبناءً على ذلك فقد تم اختيار محافظة الشرقية كمجتمع للدراسة.

وقد قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية[*] على بعض المدارس الثانوية الفنية ذات السنوات الثلاث بمحافظة الشرقية، كما أجري الباحث مقابلات شخصية مقننة وغير مقننة[•] مع عدد كبير من أولياء الأمور والمعلمين والوكلاء والمديرين العاملين بالمدارس الثانوية الفنية ذات السنوات الثلاث بمحافظة الشرقية كما شملت المقابلات الشخصية غير المقننة أيضًا وكيل وزارة التربية والتعليم ومدير التعليم الفني بمحافظة الشرقية، ومدير الإدارة التعليمية بالزقازيق للوقوف على ملامح المشكلة، وأبعادها، ومكامن خطورتها من وجهة نظرهم، حيث إنهم يتعاملون مع هذه الظاهرة بشكل مباشر على أرض الواقع.

وقد تبين للباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية - سالفة الذكر - على بعض المدارس الثانوية الفنية ذات السنوات الثلاث بمحافظة الشرقية تعدد الشكاوى من مديري هذه المدارس والوكلاء والمعلمين وأولياء الأمور من تفشي هذه الظاهرة بين الطلاب.

وقد أشارت نتائج المقابلات الشخصية غير المقننة - سالفة الذكر - في مجملها إلى انتشار ظاهرة التنمر بين طلاب هذه المرحلة بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى ضعف الممارسات الإدارية من قبل مديري هذه المدارس لمواجهة هذه الظاهرة، لأنه يتم التركيز على الأساليب التقليدية في مواجهة هذه الظاهرة رغم خطورتها مثل تأنيب المتنمرين، واستدعاء أولياء الأمور، والفصل المؤقت من المدرسة، بينما لم يلمس الباحث استخدام مديري المدارس لإستراتيجيات وبرامج حديثة لمواجهة هذه الظاهرة مثل برنامج منع التنمر لدان ألويس Dan Olweus (Olweus, 1993, 21)، ومن ثم أصبح الدور الذي يجب أن يقوم به مدير المدرسة في مواجهة هذه الظاهرة أكثر أهمية وإلحاحًا بسبب خطورتها.

إن من مسئوليات مدير المدرسة الثانوية توفير الأمن والأمان للطلاب داخل المدرسة وتوفير بيئة مدرسية آمنة لهم تشجع عملية التعليم والتعلم كما نص على ذلك القرار الوزاري (وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٢٨ لسنة ٢٠٠٤م) (وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم ١٧٩ لسنة ٢٠١٥م، ٢٧ -٢٨)،

[*] أجرى الباحث هذه الدراسة الاستطلاعية خلال شهر مارس عام ٢٠١٤م.
[•] أجرى الباحث هذه المقابلات الشخصية غير المقننة خلال شهر مارس عام ٢٠١٤م.

وانسجامًا مع التوجهات التربوية الحديثة لبناء بيئة مدرسية آمنة قائمة على الود والاحترام والثقة المتبادلة بين الطلبة أنفسهم من جهة، وإدارة المدرسة، ومعلميها وممتلكاتها من جهة ثانية، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين؟

وينبثق من التساؤل الرئيس السابق التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما ملامح الإطار الفكري والفلسفي لظاهرة التنمر المدرسي من حيث: المفهوم وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به، والتطور التاريخي، والعناصر، والخصائص، والأنواع، والأسباب، والأماكن، والآثار، وأشهر البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي؟
- ما الإجراءات التي يستخدمها مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي ببعض الدول المتقدمة؟
- ما الواقع النظري لدور مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي في ضوء القرارات الوزارية واللوائح؟
- ما مستوي (توافر – أهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي ترجع إلي متغيرات (نوع التعليم الفني - نوع مدرسة التعليم الفني - معلم مدرسة التعليم الفني - جنس معلم مدرسة التعليم الفني - المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني)؟
- ما النموذج المقترح لتفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي؟

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- تناول الدراسة لظاهرة تعليمية مهمة ألا وهي التنمر المدرسي والتي تتخلل معظم أجزاء العملية التعليمية وتمس في جوهرها كثيرًا من عناصرها مثل الطالب، والمعلم، والإدارة، وأولياء الأمور، والمناخ المدرسي.
- يعتبر التنمر المدرسي من أهم المشكلات السلوكية التي تواجه المجتمع المدرسي، والتي أصبحت منتشرة في المدارس بصورة تدعو إلى القلق.
- يعد مدير المدرسة المركز الأساسي لنجاح العملية التعليمية، وتيسير شئون وزارة التربية والتعليم ومتطلباتها، والتي تطلع من خلاله إلى تحقيق أهدافها.
- إبراز دور مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي يعد نقطة الانطلاق لتحسين المناخ المدرسي وتوفير بيئة مدرسية آمنة.

- تسهم هذه الدراسة في تقديم نموذج مقترح لتفعيل دور مدير المدرسة في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي مما يفيد صناع القرار في مؤسسات التعليم الفني في جمهورية مصر العربية على كافة المستويات.
- إطلاع المسئولين في وزارة التربية والتعليم من مخططين وصناع قرار لتبني سياسة تربوية واضحة تجاه التنمر المدرسي، ووضع برامج إرشادية وتدريبية لمديري المدارس لتفعيل دورهم في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي.
- إثراء المكتبة العربية بمثل هذا النوع من الدراسات.
- تساعد هذه الدراسة في فتح الباب أمام مزيد من الدراسات في مجال الإدارة المدرسية على مختلف المراحل الدراسية.

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلي:

- التعرف على الإطار الفكري والفلسفي لظاهرة التنمر المدرسي من حيث: المفهوم وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به، والتطور التاريخي، والعناصر، والخصائص، والأنواع، والأسباب، والأماكن، والآثار، وأشهر البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي.
- التعرف على الإجراءات التي يستخدمها مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي ببعض الدول المتقدمة.
- التعرف على الواقع النظري لدور مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي في ضوء القرارات الوزارية واللوائح.
- تحديد مستوي (توافر – أهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي التي ترجع إلي متغيرات (نوع التعليم الفني - نوع مدرسة التعليم الفني - معلم مدرسة التعليم الفني - جنس معلم مدرسة التعليم الفني - المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني).
- وضع نموذج مقترح لتفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي.

- **منهج الدراسة وأداتها وعينتها**:

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، أي وصف ظاهرة التنمر المدرسي من حيث: المفهوم، والتطور التاريخي، والعناصر، والخصائص، والأنواع، والأسباب، والأماكن، والآثار، ووصف الإجراءات التي يستخدمها مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي ببعض الدول المتقدمة، وتحليل الواقع النظري لدور مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي في ضوء القرارات الوزارية واللوائح

بهدف الوقوف على مستوى توفر وأهمية أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية لمواجهة هذه الظاهرة من وجهة نظر المعلمين.

واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن تساؤلاتها والتحقق من فروضها طبقتها على عينة قوامها (٤٧٣) معلم من معلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية.

- **حدود الدراسة**:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية**: تتحدد بدور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية (تنفيذ اللوائح والقوانين – المشاركة المجتمعية - الإرشاد الطلابي - الأنشطة المدرسية) في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين.
- **الحدود المكانية**: حيث تقتصر الدراسة الحالية على عينة عشوائية قوامها (٤٧٣) من معلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية.
- **الحدود الزمانية**: حيث تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية خلال الفترة الزمنية من بداية شهر أبريل عام ٢٠١٤م إلى بداية شهر مايو عام ٢٠١٤م.

- **فروض الدراسة**:

- الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي لدي عينة الدراسة.
- الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري).
- الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب متغير نوع مدرسة التعليم الفني (بنين – بنات - مشترك).
- الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي – معلم نظري).
- الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب متغير نوع معلم مدرسة التعليم الفني (ذكر - أنثي).
- الفرض السادس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي - غير تربوي).

• **مصطلحات الدراسة**:

• **الدور**:

عرَّف نشوان الدور بأنه "ما يقوم به كل فرد من وظائف ومهام مناطة به باعتباره عضوًا في أي تنظيم لديه أدوار محددة يجب أن يقوم بها" (نشوان، ١٤٠٦، ١١).

في حين عرَّفه المحمادي بأنه "نموذج للسلوك مبني على حقوق وواجبات معينة ويرتبط بمركز معين داخل نطاق الجماعة أو موقف اجتماعي، ويتحدد هذا الدور بمجموعة التوقعات من جانب الآخرين ومن جانب الشخص نفسه عن سلوكه" (المحمادي، ١٤٣٢، ٧).

بينما عرَّف نحيلي الدور بأنه عبارة عن العمل الذي يقوم به مدير المدرسة في أي مرحلة من مراحل التعليم (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية (نحيلي، ٢٠١٠، ١٤٤).

وفى ضوء التعريفات السابقة للدور، وفى ضوء أهداف الدراسة الحالية يمكن للباحث تعريفه إجرائيًا: بأنه جميع الممارسات والمهام والواجبات التي يقوم بها مدير المدرسة لحماية الطلاب من التنمر المدرسي وهي المتمثلة في الفقرات التي سترد في أداة الدراسة الميدانية على اختلاف أبعادها.

• **التنمر المدرسي**:

عرَّف دان ألويس النرويجي - الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس – التنمر المدرسي بأنه: أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر تتضمن إلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة، وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثل التهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته (Olweus & Limber, 2010, 124)، وسوف يتبنى الباحث هذا التعريف في دراسته الحالية.

• **الدراسات السابقة**:

سيتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية مرتبة ترتيبًا زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

أجرى بدويل (Bidwell, 1997) دراسة كان الغرض الأساسي منها الحصول علي معلومات وصفية عن طبيعة وحدوث التنمر في مدارس ساسكاتشوان من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، طبقت علي عينة عشوائية من الطلاب في الصفوف (٨ – ٥) بلغت ٢٠٠ طالب، وعينة أخري من المعلمين بلغت ٢٠٠ معلما للصفوف

من (٥ –٨)، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والمرتبطة بالدراسة الحالية فيما يخص أدوار المدرسة في منع التنمر كشفت هذه الدراسة عن أن غالبية المعلمين يؤيدون فكرة الحديث عن التنمر، وتحدث المتنمر والضحية مع بعضهم البعض، وتسوية النزاعات بينهما، ومعاقبة المتنمر، وتحمل المتنمر المسئولية وتقبل العواقب السيئة لسلوكه غير المقبول، وتنفيذ مزيد من البرامج الوقائية والتعليمية مثل حل النزاعات، ووساطة الأقران، ومهارات التأقلم، وتعليم الأطفال احترام الذات، وتأكيد الذات، واحترام الآخرين لمنع التنمر والانخراط بصورة أكثر في المدرسة، وإشراك أولياء الأمور للتحدث مع أبنائهم ومعلميهم وذوي السلطة، إلي جانب اجتماعات المدرسة مع مجموعة من المعلمين والإداريين والطلاب المتورطين بالتنمر والآباء والأمهات للتعامل مع الوضع الحالي، وللحصول علي وجهات نظر متعددة يمكن أن تكون مشتركة.

وهدفت دراسة داك وآخرون (Dake et al., 2003, 355 - 447) إلي التعرف علي تصورات وممارسات المعلمين التي يقومون بها من أجل منع ظاهرة التنمر المدرسي، وقد استخدمت الدراسة عينة عشوائية من المعلمين ومن العينة الاجمالية التي بلغت ٧٠٠ معلم، استجاب ٣٥٩ معلم بنسبة (٥٢.٤٪)، وتوصلت الدراسة إلي أن ٨٦.٣٪ من المعلمين قد أجروا نقاشات جادة مع المتنمرين والضحايا، وأن أقل من الثلث وبنسبة ٣١.٧٪ من المعلمين قد اقتطع من وقت الحصص لمناقشة ظاهرة التنمر، وأن ٣١.٢٪ حاولوا اشراك التلاميذ في أنشطة ضد التنمر، وتوصلت الدراسة أيضًا إلي أن المعلمين لا يتصورون وجود عقبات في تطبيق تلك الأنشطة، وعن تصورات المعلمين فقد رأوا أن أنشطة ما بعد التنمر تعتبر أكثر السبل فعالية في تقليل التنمر، يليها تحسين الإشراف علي الطلاب، ثم الأنشطة البيئية لمنع التنمر، وقد أوصت الدراسة بضرورة اعتبار التنمية المهنية والتثقيف المستمر للمعلمين أمران ضروريان لزيادة معرفة المعلمين بالأنشطة الأكثر فعالية لمنع التنمر المدرسي.

وأجرى دالهيمير(Dahlheimer, 2004) دراسة هدفت إلي اكتساب المعرفة من تصورات المعلمين عن سلوكيات التنمر في الغرب الأوسط بمنطقة شمال منتصف الولايات المتحدة الأمريكية بالمرحلة الثانوية من حيث أشكاله، وأماكن حدوثة، آثاره وأدوار المعلمين في منع التنمر، تألفت عينة الدراسات من ٢٠ معلما في المرحلة الثانوية، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والمرتبطة بالدراسة الحالية أن استراتيجيات التدخل التي تساهم في التقليل من التنمر ومنعة تتمثل في: القواعد الصفية المؤكدة للاحترام، والتحدث مع المتنمر والضحية علي حدة، والقضاء علي التوتر بين التلاميذ، ووضوح المعلم التام معهم.

بينما هدفت دراسة ونج (Wong, 2004, 537-553) إلى التعرف على الأساليب السائدة للتنمر المدرسي، وأسبابه، واستراتيجيات التعامل معه في هونج كونج. وتوصلت هذه الدراسة إلى أنه من الملاحظ أن مشكلات التنمر المدرسي هي المراحل الأولي للعنف المدرسي، كما حددت هذه الدراسة مجالات الخطر والعوامل الوقائية التي ترتبط بظهور واستمرار مشكلة ضحايا التنمر في هونج كونج، كذلك توصلت هذه الدراسة إلى أن الأساليب القمعية مثل توبيخ المتنمرين أو استدعاء أولياء أمورهم للمدرسة أو الحرمان تعد أساليب غير مجدية، وأن أساليب أخري مثل اعتماد استراتيجية شاملة لمنع التنمر تتضمن مساعدة الطلاب في تنمية قدراتهم الذاتية ومهاراتهم الاجتماعية، والعلاقات الجيدة بين أولياء الأمور والمعلمين، وبين الطلاب ومعلميهم تعد من الأساليب الأكثر جدوى للحد من التنمر.

في حين هدفت دراسة أخرى لداك وآخرون (Dake et al., 2004, 372-387) إلى الكشف عن تصورات وممارسات المديرين فيما يتعلق بالوقاية من التنمر، وتم تطوير أداة مسحية لتقييم مراحل التغيير بالنسبة للمديرين والصعوبات التي قد ترتبط بالأنشطة التي تعمل على الوقاية من التنمر، بجانب الكشف عن مدي فعالية هذه الأنشطة. واعتمدت هذه الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ٧٠٠ مدير تم إرسال أداة الدراسة إليهم عن طريق البريد وبلغت نسبة الاستجابة ٥٥٪ من العينة العشوائية، وعلى الرغم من عدم وجود أي صعوبات تعوق هذه الأنشطة، لكن الملاحظ أنه لم يلتزم بهذه الأنشطة إلا مدير واحد من بين كل خمسة مديرين، واشتملت السمات المرتبطة بتقديم هذه الأنشطة على عدد من الصعوبات للمديرين أنفسهم من بينها: ما إذا كان المدير قد تلقى تدريبا وقائيا للعنف أو التنمر، وكذا تصوراتهم المتعلقة بدرجة التنمر، بالإضافة إلى عدد حالات التنمر التي تم إبلاغهم بها. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من بينها: ضرورة عقد دورات تدريبة تتعلق بالتنمر قبل ممارسة العمل الإداري، والتأكيد على أهمية التعلم المستمر Continuous Learning في مجال التنمر.

وسعت دراسة هاريز وهاثورن (Harris & Hathorn, 2006, 49-69) إلى التعرف علي تصورات مديري المدارس المتوسطة في ولاية تكساس عن التنمر في المحيط المدرسي لمدارسهم، وعلي خلاف معظم دراسات التنمر التي تقوم علي جمع المعلومات عن التنمر من الطلاب قامت هذه الدراسة باختيار عينة عمدية قوامها ٥٩ مدير مدرسة متوسطة في ولاية تكساس لدراسة تصوراتهم عن التنمر في مدارسهم، وقد توصلت الدراسة إلي اختلاف تصورات مديري المدارس لظاهرة التنمر عن تقارير الطلاب، وأن جميع عينة الدراسة اعتبروا المدارس آمنة، وأنهم يدعمون أنشطة مختلفة لمنع التنمر في مدارسهم، كما توصلت الدراسة أيضًا إلي وجود فروق بين المديرين من حيث الوعي بظاهرة التنمر ترجع إلي متغير

الجنس وسنوات الخبرة، حيث إن المديرات كُن أكثر وعيًا بحالات السرقة أكثر من المديرين، وأن المديرين أصحاب الخبرة من ٤ إلي ١٠ سنوات كانوا أكثر ملاحظة لظاهرة التنمر عن أصحاب الخبرة الأقل والأكثر.

كما سعت دراسة سولبرج وآخرون (Solberg et al., 2007, 441- 464) إلي التعرف علي درجة انتشار ظاهرة التنمر بين الذكور والإناث في مدارس النرويج، والعلاقة بين المتنمرين والضحايا تبعًا لصفوفهم الدراسية وأعمارهم، وكذلك التعرف علي درجة التداخل بين المتنمرين والضحايا، والتعرف علي إمكانية تحول المتنمرين إلي ضحايا والضحايا إلي متنمرين، وقد استخدمت الدراسة استبانة المتنمرين والضحايا التي صممها ألويس وتم تطبيقها علي التلاميذ في فصولهم، وذلك عن طريق دراسة جميع الضحايا، والمتنمرين، والمتورطين، وقد تضمنت عينة الدراسة ٥١٧١ تلميذ في الصفوف من ٥ إلي ٩ من ٣٧ مدرسة، وتضمن الجزء الثاني من الدراسة ١٢٩٨٣ تلميذ في الصفوف من ٤ إلي ١٠، وقد توصلت الدراسة إلي أن نسبة الذكور المتنمرين كانت أكثر من الإناث، وأن تحول المتنمرين إلي ضحايا والعكس كان ضعيفا بنسبة (١٠ – ٢٠ ٪) في جميع الصفوف، وأن هذه النسبة في الصفوف الابتدائية كانت تتراوح بين (٣٠ - ٥٠٪) من إجمالي مجموعات التنمر.

وأجرت (القحطاني، ٢٠٠٨) دراسة استهدفت التعرف علي وجهات نظر أعضاء الهيئة المدرسية والطلاب والطالبات حول مدي انتشار ظاهرة التنمر في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، وعوامل انتشارها، وخصائص المتنمر والمتنمر علية، وأنماط التنمر الشائعة، وتعرف آثار الظاهرة، والإجراءات المتبعة في هذه المدراس لمنع التنمر، طبقت الدراسة علي عينة من أعضاء وعضوات الهيئة المدرسية (المدراء والمديرات والمرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات والمعلمين والمعلمات) بلغت ٢٦٤ عضوا وعضوة، وعينة من الطلاب والطالبات بلغت ٢٩٢٤ طالباً وطالبا، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والمرتبطة بالدراسة الحالية فيما يخص الإجراءات المتبعة في المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية لمنع التنمر فتمثلت في الإصلاح بين الطرفين وإنهاء المشكلة ودياً وتوبيخ إدارة المدرسة للمتنمر منفرداً أو بحضور الطلاب والطالبات، وتفعيل دور المرشد الطلابي لمواجهة وحل المشكلة.

بينما سعت دراسة بوس وآخرون (Bowes et al., 2009, 394 - 401) إلى تقييم عملية التدخل المدرسي لزيادة النشاط البدني وتقليل التنمر، حيث تعد ظاهرتي زيادة التنمر في ساحات المدارس وعدم ممارسة النشاط البدني من الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة التي تشغل بال المهتمين بأمور التعليم، ويعتبر برنامج اللعب المنظم بين الأقران من البرامج التي تم تصميمها خصيصا لذلك في المدارس الأساسية، وعن طريق برنامج " تدريب المدربين " تم ادخال هذا

البرنامج في ٤١ مدرسة. وكانت نتائج تقييم ذلك تشير إلى أن معدل ممارسة هذا البرنامج بلغت حوالي ٣٩٪، وتم تحديد الموارد المتطلبة من جانب بعض المشاركين بوصفهم ميسرين في تنفيذ هذا البرنامج، لكن لم يتم تضمين هذا الأمر ضمن الأعمال التي يجب على العاملين في المدارس القيام به، وتطلب هذا البرنامج متطوعين من المعلمين وأولياء الأمور، وبالنسبة لمسألة التمويل، لم تكن هناك نواحي تمويلية لشراء الأجهزة، كذلك ارتبط هذا البرنامج بالتغير في البيئات المدرسية. ومن خلال نتائج التقييم، تبين ضرورة القيام ببعض التغيرات من أجل استمرارية هذا البرنامج، وتوضيح التحديات التي ترتبط بتنفيذه في مرحلة التعليم الأساسي.

وهدفت دراسة ستافرندس وآخرون (Stavrinides et al., 2010, 114 - 128) إلى التعرف على مدى انتشار التنمر بين طلاب المدارس الابتدائية والثانوية في قبرص، وبلغ حجم العينة المستخدمة ١٦٤٥ طالباً في كلا المستويين الذين أنهوا الاستبيان حول التنمر وضحاياه، وقد توصلت هذه الدراسة إلي أن ٤,٥ ٪ من الطلاب متورطون (مشاركون) في حوادث التنمر بشكل واضح، وأن ٤,٧ ٪ من الطلاب ضحايا بشكل واضح، و ٢,٤ ٪ كمتنمرين وضحايا، وبشكل عام فإن ١٧ ٪ من الطلاب في قبرص يشاركون في بعض أشكال التنمر وفي الأعمال التي ينتج عنها ضحايا، وعلي الرغم من أن الذكور هم أكثر مشاركة في التنمر، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث طبيعة الضحايا، كما أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الأكبر سنًا من الذكور هم أكثر تورطا في ظاهرة التنمر، إلا أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بمتغير السن عند الضحايا.

كما هدفت دراسة كروس وآخرون (Cross et al., 2011, 398 – 404) إلى التعرف على تصورات المعلمين حول إمكانية تنفيذ إطار عام للمدارس القومية الآمنة في استراليا، وقد تم تحليل البيانات المجمعة عبر الأقاليم من ٤٣٥ معلما ممثلين من ١٠٦ مدرسة أسترالية بالإضافة إلى ٧٤١٨ طالب تتراوح أعمارهم بين ٩ إلى ١٤ عاما، فضلاً عن تحليل التقارير الطلابية حول التنمر في مدارسهم بعد مرور أربع سنوات من تفعيل هذا الإطار. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المدارس لم تنفذ هذه الممارسات الآمنة على نحو واسع، وأن المعلمين في حاجة إلى المزيد من التدريب حول موضوع التنمر، وبشكل خاص التنمر Covert، بالإضافة إلى أن ظاهرة التنمر بين الطلاب لم تتغير بشكل كبير عند مقارنة النتائج المتحققة بالبيانات التي تم تجميعها قبل تفعيل هذا الإطار بأربع سنوات.

وسعى بوكمان (Buckman, 2011, 6-12) إلى دراسة تصورات كل من الطالب والمعلم في المدرسة عن التنمر عبر مناطق تعليمية متعددة، طبقت

الدراسة على عينة من ٢١١ معلماً و٩٠٥ طالباً من أربع مدراس ثانوية، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن اختلاف رؤية المعلمين فيما يخص طرق الوقاية من التنمر عن الطلاب حيث إن الطلاب يرون أنها تتمثل في وضع القواعد الصفية ضد التنمر، وتعزيز المارة للتدخل في البلطجة، أما المعلمين فيرونها تتمثل في المناقشات الصفية عن التنمر.

وأجرت (شطيبي وبوطاف، ٢٠١٤، ٧١ – ١٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر من خلال توضيح دوافعه، مصادره، أشكاله، أماكن ممارسته، والنتائج المترتبة عليه. ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من ١٢٠ تلميذ وتلميذة من مستويات دراسية مختلفة بمرحلة التعليم المتوسط. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن سلوكيات التنمر منتشرة في الوسط المدرسي بدرجة كبيرة، وأنها تتسبب في مشكلات سلوكية وأخلاقية واجتماعية حادة، كما أنها مصدر للمخاوف والقلق وضياع للطاقات، وعامل رئيس في خلق أفراد آخرين متنمرين.

بينما أجرت (القحطاني، ٢٠١٥، ٧٩ -١٠٢) دراسة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض هدفت إلى التعرف على مدي وعي معلمات المرحلة الابتدائية بماهية التنمر، وأشكاله، وآثاره السلبية على كل من المتنمر والضحية، وأدوار المعلمات في منع التنمر، كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي واقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية من وجهة نظرهن. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة وزعت على عينة من معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بلغت ٧٦٤معلمة، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة وعي المعلمات بماهية التنمر، وأشكاله، وآثاره السلبية على المتنمر والضحية، وبأدوارهن في منعه كانت كبيرة جداً، كما كشفت هذه الدراسة عن تقليدية الإجراءات المتبعة لمنع التنمر في المدارس الابتدائية الحكومية.

وهدفت دراسة ألفريد وآخرون (Alfred et al., 2015, 1-8) إلى الكشف عن طبيعة وانتشار التنمر بين تلاميذ المدارس الابتدائية في منطقة جنوب نكاي بمقاطعة ماتابيليلاند الشمالية غرب زيمبابوي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت علي الاستبيان لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من ٣٠٠ معلم من منطقة جنوب نكاي، واستخدمت الدراسة العينة العشوائية لاختيار عينة من ٣٠ معلماً من عشرة مدارس، وأظهرت النتائج الرئيسية للدراسة أن الأشكال الأكثر شيوعاً للتنمر كانت جسدية مثل التشاجر والضرب الشديد، ولفظية مثل التهديد والمضايقة، واجتماعية مثل إجباره علي ترك

اللعب مع المجموعة أو الأقران والتجاهل، وكشفت أيضاً أن الذكور هم الأكثر مشاركة في التنمر، كما أوضحت أن سلوكيات التنمر تأثرت بالعوامل الأسرية وبالأقران وبالعوامل المدرسية، وأوصت هذه الدراسة بأن تشجع المدارسُ المعلمينَ على إشراك جميع التلاميذ في العمل المثمر طوال الوقت، والتنسيق مع الوالدين بشأن أفضل الطرق لتوجيه سلوك التلاميذ الذين يظهرون استعداداً للانخراط في التنمر.

وأجرت (الزعبي ، ٢٠١٥، ١٦٣ - ١٩٦) دراسة هدفت إلى معرفة درجة وعي الطالبات المتدربات في مدارس المفرق بأسباب ظاهرة التنمر بين طلبة الصفوف الثلاثة الأولى وإجراءاتهن للتصدي لها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدت استبانة تكونت من ٤٧ فقرة موزعة على جزئين، الأول اشتمل على ٣٧ فقرة تناولت أسباب ظاهرة التنمر، وموزعة على ستة مجالات، أما الثاني فتكون من ١٠ فقرات تناولت إجراءاتهن للتصدي لها، وطبقت الأداة على عينة مكونة من ١٠٠ طالبة متدربة، اخْتِرْنَ بالطريقة القصدية، وأظهرت نتائج السؤال الأول: أن درجة وعي الطالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التنمر في مجالات الدراسة الستة كانت بمستوى متوسط، حيث احتل المجال التكنولوجي/ الإعلامي المرتبة الأولى، وأظهرت نتائج السؤال الثاني: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تعزى لمتغير طبيعة المدرسة في المجالين الاجتماعي/ الأسري، والمدرسي/ الأكاديمي، ولصالح المدارس الحكومية، وأظهرت نتائج السؤال الثالث: أن تحديد أخلاقيات التعامل مع الآخرين داخل الغرفة الصفية وخارجها وتنبيه المتنمرين إلى العقوبات المترتبة على مخالفتهم أنظمة المدرسة من إجراءات المتدربات الأولى للتصدي لظاهرة التنمر، وأوصت الباحثة بضرورة زيادة وعي طلبة كلية التربية بأسباب ظاهرة التنمر وفنيات معالجتها في مساقات تربوية متخصصة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

بتفحص نتائج الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يتضح أنها تناولت بعض الجوانب المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، إلا أنها لا تغنى عنها، وتتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية حول أهمية الموضوع حيث تناولت بعض الدراسات واقع التنمر في مدارس التعليم المتوسط، كما اهتمت دراسات أخري بالوقوف علي درجة وعي المعلمين بظاهرة التنمر وواقع الأساليب المتبعة في منعه، بينما توجهت بعض الدراسات إلي التركيز علي السياسات والممارسات المتبعة للوقاية من التنمر، في حين انصب اهتمام بعض الباحثين حول دراسة الدور الذي يمكن أن تؤديه الإدارة المدرسية في توفير بيئة آمنة وكيفية مواجهة ظاهرة التنمر. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تركيزها على دراسة التنمر في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية، والدور الذي يقوم به

مديرو تلك المدارس في سبيل مواجهة تلك الظاهرة من أجل التوصل إلى نموذج مقترح لتفعيل هذا الدور.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على الأطر النظرية لكل من التنمر ودور مديري المدارس في مواجهته، كما تستفيد الدراسة الحالية أيضًا من تلك الدراسات في بناء أداة الدراسة (الاستبيان)، ووضع النموذج المقترح.

- **خطة السير في الدراسة**:

اتبع الباحث في الإجابة عن تساؤلات الدراسة ما يلي:

- للإجابة عن التساؤلات الأول والثاني والثالث والرابع والخامس قام الباحث بالرجوع إلى المصادر والدراسات والبحوث السابقة في مجال ظاهرة التنمر المدرسي ودور مديري المدارس في مواجهتها، ثم بعد ذلك قام الباحث ببناء استبانة - في ضوء ما تجمع لديه من أبعاد لدور مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي - تم تقنينها وتطبيقها على العينة المختارة، وإخضاع نتائجها للمعالجة الإحصائية المناسبة، وفى ضوء تلك النتائج تم تحديد مستوي (توافر – أهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي التي ترجع إلي متغيرات (نوع التعليم الفني - نوع مدرسة التعليم الفني - معلم مدرسة التعليم الفني - جنس معلم مدرسة التعليم الفني – المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني).
- للإجابة عن التساؤل السادس قام الباحث - في ضوء ما توافر لديه من معلومات عن مستوي (توافر – أهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين - بمحاولة تقديم نموذج مقترح لتفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي.

- **الإطار النظري للدراسة**:

- **أولاً: الإطار الفكري والفلسفي لظاهرة التنمر المدرسي في الأدب التربوي**:

تتناول الدراسة في هذا الجانب مفهوم التنمر المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به، والتطور التاريخي لدراساته، وعناصر عملية التنمر، وخصائص التلاميذ المتنمرين وضحايا التنمر، وأنواع التنمر المدرسي، وأسبابه، والأماكن التي يحدث فيها، وآثاره على المتنمر وعلى الضحية، وأشهر البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي كما يلي:

• **مفهوم التنمر المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به:**

تعددت تعريفات التنمر المدرسي بتعدد وجهات نظر الباحثين حول هذه الظاهرة كما تعددت بتعدد المدارس الفكرية التي ينتمي إليها هؤلاء الباحثين ويمكن استعراض بعضٍ هذه التعريفات فيما يلي:

يُعَرَّف التنمر لغوياً بأنه: التشبه بالنمر، يقال (نَمِر نَمراً) كان على شبه من النمِر، وهو أنمر وهي نمراء، (نَمر) فلان: أي غضب وساء خلقه، (تنَمر) لفلان: أي تنكر له وتوعده بالإيذاء (المعجم الوجيز، ٢٠٠١، ٦٣٥).

بينما يُشير سويرر وآخرون (Swearer et al.) إلي أن التنمر طبقاً لما ورد في قاموس علم النفسٍ الأمريكي هو تهديد مستمر، وسلوك عدواني، يوجه نحو الآخرين وخصوصاً أولئك الذين هم أضعف أو أصغر (Swearer et al., 2009, 2,3).

ويعد دان أُلويس النرويجي من أوائل من عرف التنمر بطريقة علمية مبنية على تجارب بحثية حيث عرفه بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين، ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد (Olweus, 1993, 9).

ويري والتر (Walter) أن هناك تعريفات نظرية عديدة لسلوك التنمر في الأدبيات السيكولوجية، تختلف في شكلها اللغوي، لكن مضامينها متشابهة، وتركز في مجملها على أن التنمر هو سلوك فردي، أو جمعي غير سوي تتم فيه ممارسة السلطة، والسيادة بين طرفين، الأول يسمى مستقوى أومتنمر (Bully) والثاني يسمى ضحية(Victim) ، ويتضمن إلحاق الأذى الجسدي، والنفسي، والاجتماعي، والجنسي، واللفظي المباشر أو غير المباشر بالمعتدى عليهم باستخدام أساليب، ووسائل عديدة ومتنوعة(Walter, 2006, 17).

في حين قدَّم بيرماستر (Burmaster) تعريفاً للتنمر بأنه سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية، ويتكرر مع مرور الوقت، وللتنمر أشكال عديدة تشمل الاعتداء الجسدي، والإهانات اللفظية، وتهديدات غير لفظية، كما تشمل أيضاً استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لإرسال رسائل مركبة ومحيرة وأحياناً رسائل تهديدية (Burmaster, 2007, 132).

وعرَّفَه كوروز وآخرون (Quiroz et al.) بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين عندما يستخدم فرد أو مجموعة قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتنمر إما قوة جسدية، أو العمر الزمني، أو الحالة المالية، أو المستوى الاجتماعي، والمهارات التكنولوجية، وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة (Quiroz et al., 2006, 26).

كما عرَّفتْه شطيبي وبوطاف بأنه عبارة عن السلوكيات العنيفة (مادية أو معنوية) غير المعلنة التي تصدر عن تلميذ أو مجموعة من التلاميذ سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا، بعدد كبير من التكرارات، في أماكن تقل فيها الرقابة، تجاه التلاميذ الأصغر سنًا والأضعف بنيةً، والأكثر خجلًا، بهدف القهر أو التسلط أو التخويف والابتزاز، أو المساومة الجنسية، وتؤدي إلى حدوث عمليات انتقام أو تنمر معاكس أو انسحاب نهائي من الحياة الدراسية (شطيبي وبوطاف، ٢٠١٤، ٧٥).

بينما يري جنسون وديترتش (Jenson & Dietrich) أن كلمة التنمر المدرسي هي عملية اجتماعية يمارس فيها الطفل أو المراهق سلطته أو نفوذه على تلميذ آخر بطريقة سلبية لتحقيق نتيجة أو تأثير مرغوب Jenson & Dietrich, 2007, 287).

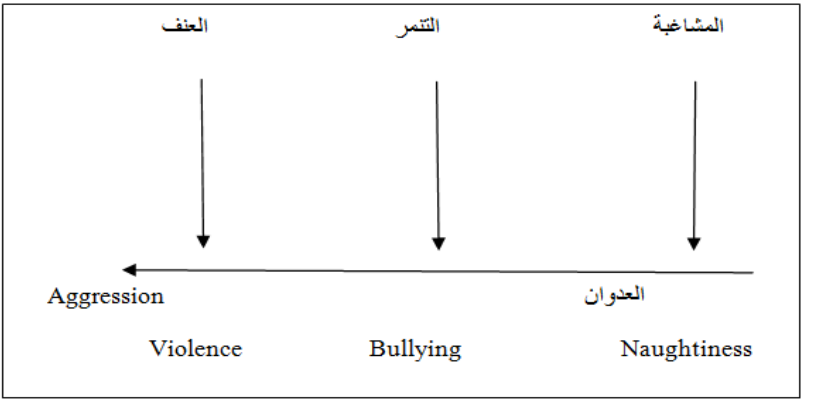
في حين عرَّف دان أُلويس النرويجي - الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس – التنمر المدرسي بأنه: أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر تتضمن إلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة، وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثل التهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته (Olweus & Limber, 2010, 124)، وسوف يتبنى الباحث هذا التعريف في دراسته الحالية.

ويلفت أُلويس وسيو(Olweus & Sue) النظر إلى أنه كي يصنف الوضع بأنه تنمر لابد أن يكون هناك عدم توازن في الطاقة أو القوة (علاقة قوة غير متماثلة)؛ بمعنى آخر أن الطلاب الذين يتعرضون لأفعال سلبية يعانون بصفة عامة من صعوبة الدفاع عن أنفسهم، ولا حيلة لهم أمام الطلاب الذين يتسببون في مضايقتهم، أما حينما ينشأ خلاف بين طالبين متساويين تقريبا من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تنمرا، وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة التنمر(Olweus & Sue, 2002, 3)

ويتداخل مفهوم التنمر Bullying مع مفهومي العنف Violence والعدوان Aggression، وقد حاول كورفو ودلارا (Corvo & Delara) التمييز بينهم وتوصلا إلى أنه: إذا كان العنف يمثل المرحلة المأساوية للعدوان (العدوان المادي) فإن التنمر هو المرحلة الأولى من العدوان حيث يبدأ من ترصد الضحية وتسجيل

تحركاتها والتخطيط للإيقاع بها، وقد يزداد فيتحول إلى عدوان لفظي أو عنف جسدي وأن الجرائم الإلكترونية في العصر الحديث تنتمي للتنمر أكثر من انتمائها للعنف والعدوان(Corvo & Delara, 2010, 183)، في حين توصل جورديلو (gordillo) – من خلال دراسة عامليه فارقة بين المفاهيم الثلاثة – إلى تمايز التنمر عن كل من العنف والعدوان في خصائص ثلاث متمثلة في: اختلاف ميزان القوى بين المتنمر والضحية، وتوافر نية إلحاق الضرر بالضحية، والميل لإضفاء الشرعية على ما يقوم به المتنمر (gordillo, 2011, 1608).

ويمكن توضيح العلاقة بين التنمر وبعض المفاهيم المرتبطة به من خلال الشكل رقم (١) التالي (البهاص، ٢٠١٢، ٣٦١):



شكل رقم (١) العلاقة بين التنمر وبعض المفاهيم المرتبطة به

يتضح من الشكل رقم (١) السابق أن التنمر يقع على متصل العدوان الذي يأتي في بدايته المشاغبة وفي نهايته العنف (العدوان المادي).

- **التطور التاريخي لدراسات التنمر المدرسي**:

ظهر الاهتمام بدراسة التنمر في السبعينيات من القرن الماضي على يد الباحث النرويجي دان ألويس الذي أهتم بالأفراد المتنمرين وضحاياهم، ولقد بدأ الاهتمام البحثي الرئيسي في التنمر في الدول الإسكندنافية، عندما قامت السلطات التعليمية فيها بدراسات استكشافية كثيرة حول التنمر في المدارس في بيرجن بالنرويج منذ عام ١٩٨٣ واستمرت لمدة عامين ونصف العام قامت خلالها بضبط حوالي (٢٥٠٠) طالب متهمين بالتنمر، وقامت بعدها النرويج بترتيب حملات مقاومة ومنع للتنمر على مستوى جميع المدارس الابتدائية والثانوية، وكانت أول حملة منظمة تحت إشراف الباحث دان ألويس لمدة أربع سنوات من عام ١٩٩٠ إلى ١٩٩٤(o'connel et al., 1997, 29).

وبعد الدراسات التي قام بها أُلويس بدأت الدراسات بإيقاع بطيء في البداية ثم بدأت تتزايد الدراسات ويتسارع إيقاعها، وأجريت العديد من الدراسات في العديد من البلدان من بينها: بريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وهولندا، وإيطاليا، وإسبانيا، واليابان (Rigby, 2007, 12).

كما شهدت العقود الثلاثة الماضية في الولايات المتحدة اهتماماً متزايدا بظاهرة التنمر المدرسي، وذلك بسبب الاهتمام المتزايد من قبل وسائل الإعلام بجرائم الانتحار وجرائم القتل والتي كان التنمر فيها عاملاً مساعدا، وقد تضمن تقريراً للمخابرات الأمريكية حول سمات الطلاب المتورطين في جرائم إطلاق النار في المدارس أن من بين ٣٧ حالة لإطلاق النار في المدارس كانت نسبة الثلثين من منفذي هذه الحالات قد تعرضوا للاضطهاد، أو التهديد، أو التنمر، أو الإصابة من قبل الآخرين قبل أن يقوموا هم بإطلاق النار (Dake et al., 2004, 372).

وفي عام ٢٠٠٣، كانت استراليا واحدة من الدول السابقة في تطوير سياسة قومية موحدة تحت مسمي إطار المدارس القومية الآمنة، وذلك للوقاية من العنف والتنمر والسلوكيات العدوانية الأخرى، وكيفية إدارة كل هذا، لكن لم يتم تقييم مدي فعالية هذا الإطار رسميا، وفي عام ٢٠٠٧، تم تحليل البيانات المجمعة عبر الأقاليم من ٧٤١٨ طالب أعمارهم من ٩ سنوات إلى ١٤ عاما، وأيضا ٤٣٥ معلماً ممثلين من ١٠٦ مدرسة أسترالية للكشف عن رؤى وتصورات المعلمين حول إمكانية تنفيذ هذا الإطار (Cross et al, 2011, 399).

- **عناصر عملية التنمر**:

تتكون عملية التنمر من عناصر ثلاثة وهي (Stevens et al., 2002, 423) :

- المتنمر: هو الذي يتشاجر مع الآخرين كي يحاول فرض سيطرته عليهم والاستيلاء على ممتلكاتهم.
- الضحية: وهو الطفل الذي يكون عرضة للاعتداء وسلب الممتلكات.
- المتفرجون: وهم الملاحظون لعملية التنمر وينقسمون إلى ثلاثة أنواع وهي:
  - ✓ المعزّزون: وهم الذين يقدمون الدّعم للمتنمر بسبب علاقة الصداقة التي تربطهم به، وبذلك فهم مشاركون فعليون في الاعتداء.
  - ✓ المدافعون (الحراس): وهم الذين يتعاطفون مع الضحية ويقدمون له يد العون.
  - ✓ الخارجون: وهم المحايدون الذين لا ينحازون لأي من الطرفين.

- **خصائص التلاميذ المتنمرين وضحايا التنمر المدرسي**:

صنف وونج (Wong) التلاميذ المتنمرين Bullying Students إلى نمطين وهما (Wong, 2009, 77, 78):

- المتنمر العدواني: ويتسم بالاندفاعية والرغبة في إيذاء الآخرين لفظياً وجسدياً ويرى أن عدوانيته تحقق ذاته وتحل مشكلاته وتنفس عن مشاعره وإحباطاته.
- المتنمر السلبي: وهو الشخص الذي يساند ويدعم المتنمر العدواني، وهو لا يبدأ بالأعمال العدوانية بنفسه بل ينخرط فيها عندما يقوده متنمر عدواني حيث يُظهر إخلاصه وتعاونه معه.

ويشير مونكس وآخرون (Monks et al.,) إلى أن المتنمرين يعانون من الوحدة النفسية والشعور بالإحباط كما يُظهرون مستويات منخفضة من القلق وأن معظم هؤلاء يعانون من سوء المعاملة الأسرية والمدرسية والإهمال (Monks et al., 2009,149)، في حين يرى سُكول وفارنجتون (Sokol & Farrington) أن المتنمرين يفتقدون التعاطف Empathy مع ضحاياهم وأن تقدير الذات لديهم يكون مرتفعاً بينما يكون شعورهم بالقلق محدوداً وأنه يتحقق لديهم الأمن النفسي من خلال سلوكيات التنمر (Sokol & Farrington, 2010, 1763).

ويفسر مظلوم ارتفاع تقدير الذات لدى التلميذ المتنمر (المشاغب) بأن إدراكه لأفعال الإيذاء والسيطرة على الضحايا تلقى تعزيزًا من الأقران الذين يرون أن أفعاله مقبولة لدى الكثيرين وبقدر التعزيز الذي يتلقاه تكون تلك السلوكيات فعالة في خفض القلق وارتفاع الشعور بالأمن على حساب الضحايا مما يؤدي إلى ارتفاع تقديره لذاته (مظلوم، ٢٠١١، ٢٧٣).

وقد توصلت دراسات أُلويس أن المتنمّرين لديهم تاريخ من الإساءة ويتعاطون المخدرات، وأن هؤلاء المتنمّرين في الطفولة قد يكونون مجرمين في سن الرشد، كما أنهم يُظهرون مستويات مرتفعة من الاندفاعية والحاجة إلى القوة والهيمنة على الآخرين(Olweus, 1997, 319)، كما بيّن بيرنستن وواتسون (Bernstein & Watson) أن المتنمّرين يُظهرون مستوى أقل من القلق، وعدم الشعور بالأمن، لأنهم يحصلون على التعزيزَات من الأقران إلى جانب إحساسهم بالتحكم والهيمنة على الضحية(Bernstein & Watson, 1997, 485)، وأغرب ما توصّل إليه ريجبي وسلي (Rigby & Slee) أن المتنمّرين لديهم تقدير ذات مشابه للأطفال العاديين، بسبب إحساسهم بالقوة وسيطرتهم على ضحاياهم إلى جانب اتجاهاتهم الإيجابية نحو العنف (Rigby & Slee, 1999, 121).

ومن خلال العرض السابق يمكن استخلاص خصائص التلاميذ المتنمّرين كما يلي:

- نشاط زائد واندفاعية وقوة جسمية فائقة.
- عدوانية تجاه الأقران والمدرسين.
- لديهم مستوى منخفض من القلق، ودرجة تقدير الذات لا تختلف عن الأشخاص العاديين.

- لا يشعرون بالعطف تجاه ضحاياهم، أو الندم على أفعالهم العنيفة.
- ينتمون إلى أسر كثيرة العقاب خاصة الجسدي منه، وينقصها الحب والحنان ومراقبة الأطفال.
- اتجاهاتهم نحو العنف إيجابية.
- يميلون إلى السيطرة والتحكم بالآخر.
- مقتنعون بأفعالهم ويردُّون الخطأ إلى الضحية.

وبوجه عام يميل المتنمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف، ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم، كما يتميز المتنمر بأنه محاط بمتنمرين أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدؤون بالضرورة بالسلوك العدواني ولكنهم يشاركون فيه، ويقدموا الدعم والتشجيع للمتنمر، وموافقتهم ترفع من إحساس المتنمر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك التنمر مستمرا (Olweus, 1994,1180).

أما عن خصائص التلاميذ ضحايا التنمر Bullying Victims، فقد صنفهم وونج أيضاً إلى نمطين وهما (Wong, 2009, 42, 43):

- الضحية السلبي: وهو التلميذ المستسلم للعدوان الذي لا يدافع عن نفسه ولديه ميول انسحابيه ويعاني من مشاعر الخوف والقلق والشك والحذر من الأقران.
- الضحية المستفز: وهو التلميذ الذي يثير المتنمر من خلال سلوكيات استفزازية في الشكل أو الملبس أو الحركة أو سلوكيات التصنت والتلصص والفضول مما يدفع المتنمر لإيذائه.

ويشير هانج وتشن (Huang & Chien) أن ضحايا التنمر المدرسي يعانون من ضعف التأخر الدراسي وضعف التحصيل والقصور في المهارات الاجتماعية وتدني مفهوم الذات وافتقاد الثقة في الأقران وعدم الاطمئنان إليهم، وأن التلاميذ الأصغر سناً من الضحايا هم أكثر إحساساً بتلك المشاعر مقارنة بالتلاميذ الأكبر سناً (Huang & Chien, 2010, 1586).

كما يتصف الضحايا بأن لديهم تقدير منخفض للذات، وعدد قليل من الأصدقاء، وإحساس بالفشل، وسلبية وقلق وضعف وفقدان ثقة بالنفس، ومعظمهم أضعف جسديا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمرين، ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال، كما يخشون الذهاب للمدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداءً دراسيا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر

الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والنفسية لديهم (Olweus, 1994, 1178, 1179).

ويُلاحظ أن الطفل ضحية التنمر المدرسي يتسم بالعديد من السمات منها الوحدة، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، والخجل، والقصور في العلاقات الاجتماعية، وتدني تقدير الذات(Jantzer; Hoover & Narloch, 2006,149).

وقد بينت دراسة ماينرد وجوزيف (Mynard & Joseph) أن ضحايا التنمر يُظهرون مستويات مرتفعة من القلق وعدم الأمان والاكتئاب والشعور بالوحدة وتقدير الذات المنخفض والنبذ من الأقران، ونقص الثقة بالنفس (Mynard & Joseph , 1998, 54).

ومن خلال العرض السابق يمكن استخلاص خصائص التلاميذ ضحايا التنمّر كما يلي:

- الخوف الشديد خاصة عند الذهاب إلى المدرسة أو الرجوع منها.
- شدة الانطواء وقلة الأصدقاء.
- التسرّب المستمر من المدرسة (كثرة الغيابات).
- انخفاض تحصيلهم الدراسي.
- الاكتئاب المستمر وعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- ضياع الأدوات أو النقود باستمرار.
- الرجوع إلى البيت بثياب ممزقة أو خدوش أو أدوات متلفة.
- ظهور اضطراب في الأكل والنوم.

- **أنواع التنمر المدرسي**:

توجد خمسة أنواع للتنمر المدرسي يمكن سردها كما يلي (Olweus, 1993, 26):

- التنمّر الجسدي: هو نوع من أنواع السلوكيات الجسمية غير المرغوبة، والتي تكون على شكل احتكاك بين المتنمّر والضحية، وتوجد بعض الأشكال المعروفة مثل: اللكم، الدّفع، التّزاحم، الرّفس، اللّمس غير المؤدّب، الدغدغة، العراك، استعمال الوسائل الموجودة في الصف للتقاذف كأقلام السبورة مثلا.
- التنمّر الانفعالي: ويتمثّل في كل أشكال السلوكيات التي تلحق ضررا بالجانب النفسي والسلوكي للضحية بما في ذلك الاستقرار والتوافق والسعادة، ومن ضمن ما يصدر عن المتنمّر تجاه الضحية: نشر الشائعات الكاذبة والمغرضة، إبقاء بعض الأفراد خارج المجموعة، حث بعض الأفراد على تشكيل عصابات لمواجهة مجموعات أخرى، تجاهل بعض الأفراد خلال عملية التواصل، المضايقة والإزعاج بالصّوت أو النّظرة أو الهمس، الاستفزاز، حركات جسمية مبهمة وإيماءات وجهية غامضة.
- التنمّر اللفظي: هو نوع من أنواع الوشاية أو الاتهامات التي قد تُسبب للضحية شتى أنواع الحزن والكرب والآلام النفسية، وقد يتضمن ذلك ما

يلي: توجيه كلمات جارحة منتهكة لحرمة الفرد، النداء بمسميات غير لائقة، التعليق السلبي الجارح على منظر ثياب أو جسم شخص ما، المضايقة والتّشهير الكاذب، السب والتقليل من قيمة الفرد.

- التنمر الإلكتروني: وقد يحدث ذلك عن طريق الاستعمال التكنولوجي لإحدى الوسائل العصرية المتاحة، دون اكتشاف الأمر من قبل الآباء أو السلطات المدرسية، لأن الشخص المتنمّر قد يقدّم اسما مستعارا، وهذا النّوع من التنمّر يمكن تسميته بالتنمّر المحايد ويأتي في شكل رسائل قصيرة SMS أو email، صور أو رسائل نصية أو مواقع، وكلها تحمل مواصفات مغرضة ومسيئة للطرف الآخر.
- التنمّر الجنسي: أي سلوك تنمّري سواء أكان جسميا أم رمزيا، وهو مرتكز على حياة الفرد الجنسية بحيث يستخدم هذا الجانب كسلاح في وجه الضحية (ذكورًا وإناثًا)، ويتم ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة مثل الرسائل الإلكترونية، واستخدام العبارات الجنسية البذيئة، واللمس غير المرغوب فيه.

وتوضح دراسة وولك وآخرون (Wolke et al.) أنه على الرغم من اختلاف تعريفات التنمر إلا أنه هناك اتفاق واسع على أن هناك نوعان من أشكال التنمر هما: التنمر المباشر وغير المباشر؛ التنمر المباشر مثل الضرب والركل، والسب، والتهديدات، أما التنمر غير المباشر فيشمل الاستبعاد الاجتماعي، وإطلاق الشائعات، والانسحاب من الصداقات (Wolke et al., 2000, 989).

- **أسباب التنمر المدرسي**:

هناك العديد من الأسباب المتداخلة التي تجعل الطالب يجنح إلى سلوك التنمر، والتي يمكن تناولها مصنفة فيما يلي (شطيبي وبوطاف، ٢٠١٤، ٧٥ -٧٦):

- أسباب بيولوجية: فالطلبة المتنمرون يتميزون بقوة جسمية تجعلهم يتفوقون على ضحاياهم، إلى جانب الاستعدادات الوراثية لديهم.
- أسباب نفسية: حيث إن المتنمرين تكون لديهم عدوانية واندفاعية تجاه الآخرين، إلى جانب الرغبة في السيطرة واستعراض القوة.
- أسباب معرفية: ويُعبر عنها دودج وكول (Dodge & Cole) بأن تكون لدي المتنمرين بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم، مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد بشكل خاطئ بأن الآخرين لديهم نوايا ومقاصد عدوانية تجاههم (Dodge & Cole, 1987, 15).
- أسباب أسرية: والتي تصنف ضمن أخطر الأسباب التي تولد سلوك التنمر، ومن بينها ما يلي:
  - ✓ المشكلات الأسرية: مثل انفصال الأب عن الأم أو كثرة الخلافات بينهما.
  - ✓ التنشئة الأسرية الخاطئة: والتي تعتمد على العقاب البدني القاسي، وإهانة الأطفال وإهمالهم وتشجيعهم على العنف.
  - ✓ انعدام التواصل بين الآباء والأبناء.

ويشير دان أُلويس في سياق الأسباب الأسرية إلى أن نقص الدفء والمشاركة الوالدية في الأسرة تزيد من خطورة تنمر الطفل وعدوانيته (Olweus, 2011, 154)، كما يؤكد فارنجتون (Farrington) على أن هناك أسباب أسرية مهمة تُعد مؤشّرًا لسلوك التنمر مثل الإهمال والقسوة والتذبذب في المعاملة (Farrington, 1993, 411).

- أسباب اجتماعية: للمتنمر مكانة اجتماعية وشعبية عالية بين أقرانه، لأنهم يرون فيه القوة والقدرة على تحقيق مآربهم دون خوف أو تردد، وبالتالي يسعون دائما لإرضائه ودعمه ومساعدته عند الحاجة.
- أسباب مدرسية: وهي عديدة مثل نقص الرقابة، وكثرة عدد التلاميذ، ونوع المناخ الاجتماعي السائد في المدرسة، وفي هذا السياق أضاف وايتد (whitted) أن التنمر في المدرسة قد يكون مصدره المعلمين، والإدارة المدرسية، والنظام التربوي التعليمي ككل، ويحدث ذلك من خلال العلاقات السيئة بين المعلم والمتعلم، والتمييز بين التلاميذ، والاحتقار، والإقصاء، والعقاب بأنواعه، وغياب التحفيز (whitted, 2005, 23).

كما أن هناك العديد من الأسباب التي تُسهم في جعل بعض الطلاب ضحايا للتنمر وهي كما يلي (شطيبي وبوطاف، ٢٠١٤، ٧٦):

- أسباب بيولوجية: أن يكون الضحية صغير السن، وضعيف البنية مقارنة بالمتنمر.
- أسباب نفسية: مثل الخجل، والقلق، وليس للضحايا القدرة على المواجهة، ويميلون إلى الانسحاب، وتقديرهم لذواتهم منخفض، ويخافون، والهروب هو وسيلتهم لحل الصراعات.
- أسباب معرفية: حيث يشكل ضحية التنمر صورة سلبية عن ذاته وعن قدراته.
- أسباب أسرية: مثل: الحماية الزائدة، وإقناع الطفل بعدم قدرته على التصرف أو حماية نفسه.
- أسباب اجتماعية: وهي عديدة مثل نقص المهارات الاجتماعية، ونقص العلاقات مع الأقران، ونقص المكانة الاجتماعية، مما يؤدي إلى الميل إلى العزلة الاجتماعية والانسحاب والسلبية، ونقص المهارات اللفظية ومهارات التواصل.

وبالنظر إلى الأسباب السابقة سواء أكانت تجعل الطالب يجنح إلى سلوك التنمر أم تُسهم في جعل بعض الطلاب ضحايا للتنمر يجد الباحث تشابه كبير بينهما فتكاد تكون نفس الأسباب مع اختلاف الصياغة اللغوية حسب المتنمر أو الضحية.

- **الأماكن التي يحدث فيها التنمر المدرسي:**

يحدث التنمر داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، لكن غالبا ما يميّز أماكن خاصة في المدرسة مثل: الساحة، والممرات، وقاعات الرياضة، والأقسام،

وقاعات العمل الجماعي، والمطاعم، وحتى أثناء النشاط التعليمي وبعده، والتنمر في المدرسة غالبا ما يصدر عن مجموعة من التلاميذ توجه سيطرتها نحو تلميذ تقوم بعزله، وإبعاده عن كل النشاطات واللقاءات، مستعينة بالموالين الذين بدورهم يخشون أن يكونوا ضحايا هذا السلوك، وهذه المجموعة يقوم أفرادها بالسّخرية والتهكّم وإطلاق الصفات الدنيئة والمنحطّة على الضحية قبل إلحاق الأضرار الجسدية به، ومن ثم يحدث التنمر بعيدا عن الكبار كما في فسحة المدرسة، والحصص، ودورات المياه، وفي المداخل، وفي موقف انتظار الحافلات، وفي حافلة المدرسة، وفي الطريق للمدرسة أو إلى البيت (Sheri, 2008, 363).

- **آثار التنمر المدرسي على المتنمر وعلى الضحية**:

يرجع تزايد الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب منها: الآثار المدمرة لهذه الظاهرة، وخاصة على بعض الطلبة، مما أدى بهم إلى الانتحار أو إلى التفكير فيه، وإلى وعي الأهالي بالظاهرة، وضغطهم على المدارس لمنعه، وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها (Smith, 2000, 297).

وتزخر الأدبيات بالعديد من الآثار السلبية للتنمر المدرسي، حيث يربط العديد من الباحثين بين التنمر المدرسي والمشكلات الشخصية والتي من أمثلتها: الإحباط، والأفكار الانتحارية، والاضطرابات العقلية، واضطرابات الطعام، وانخفاض تقدير الذات، واضطرابات النوم، والتبول اللاإرادي، وتعاطي المخدرات، وإدمان الخمور، وحمل السلاح، وتخريب الممتلكات، والسرقة، كما يرتبط التنمر أيضا بقضايا اجتماعية مثل فقدان القبول الاجتماعي، وصعوبة تكوين الصداقات مع الآخرين(Dake et al., 2003, 173).

ويعد التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين من المشكلات التي لها آثارًا سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على المتفرجين على هذه السلوكيات أو على البيئة المدرسية بأكملها، حيث يُظهرْ المتنمر العديد من الاضطرابات السلوكية مثل: السلوكيات العدوانية، والفوضوية، وسوء التوافق الاجتماعي، وسلوكيات مضادة للمجتمع، وعناد، وقد يتعرض للفصل من المدرسة (Scholte et al., 2007, 219).

ويؤثر التنمر على الضحية حيث يقوم هؤلاء الضحايا بالتمارض حتى لا يذهبون إلى المدرسة، كما أنهم مشغولون عن متابعة الدروس داخل الفصل بالتفكير في كيفية تجنب المتنمر، وبما أن المتنمر يترك آثارًا سلبية في شخصية الضحية لدرجة أن أصدقاء الضحية يحاولون ألا يقيموا علاقة معه على اعتبار أن هؤلاء الضحايا مستسلمون للمتنمر برغبتهم مما يسبب آثارًا سيئة على شخصية الضحية حيث تعاني ضحية التنمر من عواقب قصيرة المدى وطويلة

المدى؛ أما عن العواقب قصيرة المدى، حيث يكون الضحية مصاب جسدياً ولديه أسنان مكسورة، وفقدان الثقة بالنفس، وفقدان الثقة بالأصدقاء وقدرتهم على حمايته وتأييده، والشعور بالراحة عند نهاية الأسبوع والإجازات المدرسية، وفقدان الشهية بسبب القلق، وعدم القدرة على النوم، وكثرة الكوابيس، والغضب من المدرسة والمدرسين لعدم منعهم للتنمر، أما العواقب طويلة المدى فتتمثل في التمسك بالأفكار السلبية عن النفس، والإخفاق في العمل، والتشاؤم المفرط، والقلق الاجتماعي والعزلة، وتزايد الرغبة في الانتحار (National Children's Resource Center, 2002, 65).

أما التلاميذ المستهدفين فهم من يُعْتبرون غرباء عن المجموعة أو مختلفين عن أفرادها في اللّباس، أو لهم أصدقاء من غير عصبتهم، أو خجولين أو ضعفاء البنية مما يجعل الحياة أمامهم صعبة ومستحيلة، وهذه السلوكيات يجد فيها المتنمّرون متعة وسيطرة وتقدير عال للذّات متجاهلين ضحاياهم ومعاناتهم (حسين، ٢٠١٠، ٣٧)، ولا تتوقف آثار التّنمر عند تهديد الأمن النفسي لكل من المتنمرين وضحايا التنمر وانخفاض الطمأنينة الانفعالية لديهم، بل إن التنمر يرتبط بضعف التواصل الاجتماعي خاصة لدى ضحايا التنمر (gordillo, 2011, 1608).

- **أشهر البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي**:

لقد أُعِدَّت وصُمِمَت العديد من برامج التدخل العالمية لمنع التنمر في المدارس والاستراتيجيات المضادة له والتي أثبتت من خلال تطبيقها قدرتها على مواجهة المشكلة لكافة الأطراف المتورطة في موقف التنمر، ومن أشهر هذه البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي، والذي يُعَد من أكثر البرامج شمولا في مواجهة هذه الظاهرة برنامج دان ألويس لمنع التنمر المدرسي (Dan Olweus Bulling Prevention Program) ، ويقدم هذا البرنامج إطارًا واضحًا للإداريين والمعلمين وأولياء الأمور يمكن تطبيقه على المستوى الوطني والعالمي، كذلك وعلى امتداد مختلف المراحل الدراسية وعلى مستوى المدرسة والفصل الدراسي والطلاب أنفسهم، ويتحقق بتكاتف وتضافر جهود الإدارة والمدرسين وأولياء الأمور، والطلاب، وبجهود المختصين بالمجال من خارج المدرسة، مع ضمان الحصول على التزامهم بالمساعدة في إيقاف التنمر، ويمتد مدى تطبيقه من العام للعام لقياس مدى فعاليته في التقليل من انتشار ظاهرة التنمر والتخفيف من حدة آثارها (Olweus, 1993, 21).

- **ثانيًا: الإجراءات التي يستخدمها مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي ببعض الدول المتقدمة**:

إن التنمر هو عبارة عن شكل غير مرغوب من أشكال السلوك وينتشر بشكل كبير في المدارس، ويقع الكثير من الطلاب ضحية له، إلا أنه يمكن تقليله، إن لم

يمكن إزالته بالكلية، وبشكل خاص عن طريق الإجراءات التي يتم اتخاذها من قبل المدرسة بالإضافة إلى ما يمكن أن يقوم به أولياء الأمور من دور محدود (Rigby, 2007, 15).

ويعمل مديري المدارس ـ باختلاف مراحلها وأنواعها ـ في معظم دول العالم على مواجهة السلوكيات المنحرفة التي قد تصدر من بعض الطلاب لتوفير مُناخ مدرسي آمن، ويعد التنمر المدرسي أحد أبرز تلك السلوكيات، وفي ضوء ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى إلقاء نظرة سريعة على بعض الإجراءات التي يستخدمها مديري المدارس لمواجهة ظاهرة التنمر في بعض الدول المتقدمة على النحو الآتي:

- **الولايات المتحدة الأمريكية**:

في ظل سعي الولايات المتحدة الأمريكية لمواجهة ظاهرة التنمر، قام قسم التربية بولاية كاليفورنيا بوضع عدة إجراءات وقائية وعلاجية يستخدمها مدير المدرسة لمنع حدوث تلك الظاهرة بل والتغلب عليها إذا حدثت، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي(California Department of Education ,2003, 18-19):

- وضع جدول الإشراف، والتأكد من مراقبة الطلاب في الفصول والممرات ودورات المياه وفي الأماكن التي يكثر فيها حدوث التنمر وهي ما تعرف بالنقاط الساخنة للتنمر.
- تطوير دور المجالس على مستوى المدرسة وتنمية العاملين بالمدرسة لرفع مستوى الوعي والتأكيد على عدم التسامح مع سلوك التنمر.
- وضع قاعدة مدرسية " لا سباب لا شجار ".
- وضع توقعات لمنع سلوك التنمر مع التركيز على قاعدة ممنوع التنمر ومعاقبة من يكسر هذه القاعدة.
- وضع نظام التقارير السرية للطلاب حيث يتم من خلالها تقديم تفاصيل عن حوادث التنمر.
- توفير أنشطة على مستوى المدرسة والفصول الدراسية تهدف إلى بناء ثقة الطلاب بأنفسهم مثل عرض المواهب الخاصة والهوايات والقدرات كالمشاركة في الإذاعة المدرسية.

- **المملكة المتحدة**:

يقع على المدراء – بمساعدة المحافظين - في المملكة المتحدة المسئولية الكاملة لحماية الطلاب من سلوك التنمر، لأنهم المسئولين عما يجري في مدارسهم، وفي المملكة المتحدة أيضًا لا يريد مدراء المدارس أن يكونوا هم الأشخاص الذين يتخذون إجراءات ضد التنمر المدرسي فقط، بل هم أكثر اهتمامًا بإيجاد بيئة يشعر فيها الطلاب بالأمان وتعطيهم الثقة في مساعدة أصدقائهم في حالة تعرضهم للسلوك التنمري (Lifelong Learning

(Programme, 2010, 14- 16)، ويعمل هؤلاء المدراء على وقاية الطلاب من السلوك التنمري بل والتغلب عليه من خلال الإجراءات الآتية (Lifelong Learning Programme, 2010, 14- 16):

- يُعرِّف مدير المدرسة كل شخص فيها بمسئولياته وسلطاته بشكل واضح ومحدد.
- يضع مدير المدرسة سياسة قوية وواضحة ضد التنمر للعاملين والطلاب وأولياء الأمور.
- ينشر مدير المدرسة سياستها ضد التنمر على نطاق واسع من خلال عمل لقاءات واجتماعات لجذب انتباه المجتمع المدرسي وأولياء الأمور لهذه السياسة.
- يعتمد مدير المدرسة سياستها ضد التنمر من مجلس إدارتها وتصبح جزءًا من سياسات المدرسة.
- يضع مدير المدرسة استراتيجيات للتعامل مع سلوكيات التنمر في حالة ظهورها.
- يُقيِّم مدير المدرسة جهود الوقاية والتدخل المدرسي في حالة وقوع حالات تنمر مدرسي.
- يُحدد مدير المدرسة عدد المرات التي يحدث فيها التنمر، وأين يحدث، وكيف يتدخل الطلاب والعاملين، وما مدى نجاح جهود التدخل لمواجهة هذا السلوك.
- يطلق مدير المدرسة حملة توعية بأضرار وأخطار التنمر المدرسي وكيفية الوقاية منه والتغلب عليه داخل المدرسة وخارجها.
- يُشكل مدير المدرسة لجنة للسلامة المدرسية أو فريق عمل لتخطيط وتنفيذ وتقييم برنامج الوقاية من التنمر المدرسي.
- يضع مدير المدرسة وثيقة للمدرسة توضح الإجراءات والقواعد العامة التي تحكم العمل بالمدرسة.
- يضع مدير المدرسة نظام رقابي للإبلاغ عن حالات التنمر والمتنمرين.
- يُنشئ مدير المدرسة موقع للمدرسة، ويُصمم دليل للطالب، ويرسل لأولياء الأمور معلومات عن أبنائهم.
- يحرص مدير المدرسة على أن تتضمن المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية عدة أساليب لمنع التنمر.
- يُبصِّر مدير المدرسة جميع عامليها بسياساتها وقواعدها لمواجهة التنمر.
- يُزوِّد مدير المدرسة جميع عامليها بالمهارات اللازمة للتعامل مع سلوكيات التنمر.
- يُتابع مدير المدرسة عملية تنفيذ سياستها ضد التنمر.

- **نيوزيلندا**:

تتوفر في نيوزيلندا العديد من الإجراءات التي يستخدمها مديري المدارس لمنع وللاستجابة لسلوك التنمر، وتتضمن هذه الإجراءات ما يلي (Bullying Prevention Advisory Group, 2015, 28):

- يحرص مدير المدرسة على تهيئة بيئة إيجابية وشاملة بدلًا من معالجة سلوكيات التنمر فقط.
- يُصمم مدير المدرسة نظم بيانات جيدة لجمع المعلومات ذات الصلة بسلوكيات التنمر والمتنمرين.
- يحرص مدير المدرسة على وضع وتطوير استراتيجيات لمواجهة التنمر وتنفيذها بدقة.
- يُوفر مدير المدرسة أدوات مراقبة ذات كفاءة عالية في جميع أرجاء المدرسة لتتبع الطلاب والكشف عن المتنمرين.
- يُشكل مدير المدرسة لجنة تضم عاملين أكفاء ومهرة للتعامل مع سلوكيات التنمر.
- يحرص مدير المدرسة على تزويد عامليها بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع المتنمرين بكفاءة.
- يُعزز مدير المدرسة العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور والجهات المجتمعية ذات الصلة بهدف منع حدوث سلوكيات التنمر بل والتغلب عليها في حالة حدوثها.
- يُوفر مدير المدرسة أنشطة طلابية متنوعة بهدف تفريغ الطاقات الكامنة بداخل الطلاب والتي قد تكون سببًا رئيسًا في حدوث سلوكيات التنمر.
- يحرص مدير المدرسة على أن تتضمن المناهج الدراسية عدة أساليب لمنع التنمر.

- **ثالثًا: الواقع النظري لدور مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي في ضوء القرارات الوزارية واللوائح**:

حرصًا من وزارة التربية والتعليم على تدعيم المناخ المدرسي والحد من السلوكيات السلبية التي بدأت تتنامى في الآونة الأخيرة حتى أصبحت تشكل ظاهرة، قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية باتخاذ الإجراءات الوقائية والتوجيهية والاستباقية والعلاجية التي تحد من السلوكيات السلبية وتعزز بيئة التعلم من خلال وضع لائحة لتحقيق الانضباط المدرسي، وتناولت في بعض أجزائها الإجراءات التي يجب أن يقوم بها مديري المدارس لجعل بيئة التعليم بيئة آمنة وجاذبة وهادفة، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي (وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم ١٧٩ لسنة ٢٠١٥م، ٢٧ -٢٨):

- التعاون مع لجنة الحماية المدرسية بشأن خلق بيئة مدرسية آمنة ومعالجة المشكلات السلوكية للطلاب داخل المدرسة.

- اتخاذ الإجراءات لضمان بيئة تعليمية مناسبة وآمنة بما في ذلك المباني التعليمية والمرافق خلال تطبيق أداة تقدير المخاطر للمباني التعليمية والمرافق بشكل دوري وفقا للنموذج الخاص بذلك.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة أو استبعاد أي أشخاص من خارج المنظومة التعليمية ممن يثيرون الاضطرابات أو يعرقلون العمل أو يتعدون على ممتلكات الغير أو المباني التعليمية أو الأشخاص الذين يحضرون للمدرسة لهدف لا يتفق مع الوظيفة الطبيعية للمدرسة.
- تطبيق لائحة الانضباط المدرسي وإعداد سجل حصر المخالفات الشائعة والاساليب الوقائية والعلاجية تجاهها.
- تطبيق لائحة الانضباط ومراجعة سلوك الطلاب تجاه بعضهم البعض أثناء ذهابهم من وإلى المدرسة في الحافلات المدرسية، وفي أثناء ممارسة الأنشطة المدرسية داخل وخارج المدرسة.
- إنشاء السجلات الانضباطية لكل طالب واعتمادها وعمل التقارير الدورية اللازمة ورفعها إلى الإدارة التعليمية.
- إخطار أولياء الأمور في أسرع وقت ممكن حالة تعرض الطالب لأذى نتيجة سلوك غير مقبول.
- إبلاغ ولي أمر الطالب بتقرير مكتوب خلال ٢٤ ساعة بالعقوبات التأديبية تبعًا للائحة الانضباط وأسبابها وحقه في التظلم من العقوبة.
- عمل إحصائيات بالمخالفات على المستويات المختلفة ووضع السياسات العلاجية في حالة تكرار المخالفة مع الاستعانة بالأخصائي الاجتماعي بالمدرسة.
- ضمان إتاحة البرامج التعليمية للطلاب الذين تم وقفهم بأي وسيلة تراها إدارة المدرسة.

كما تناولت اللائحة السابقة أيضًا المخالفات والمعالجة الأولى والثانية والثالثة مقسمة طبقًا لحجم ودرجة تكرار الخطأ بالنسبة للطلاب، ويمكن عرض بعض من هذه المخالفات والذي يتعلق بالتنمر المدرسي كما بالجدول رقم (١) التالي (وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم ١٧٩ لسنة ٢٠١٥م، ٣٣-٣٦):

وبالنظر إلى تفعيل مدير المدرسة للإجراءات التي تناولتها اللائحة السابقة، وكذلك بالنظر إلى تفعيل مدير المدرسة للمعالجات الواردة بالجدول رقم (١) السابق فإن الواقع يشير إلى قلة تفعيل مدير المدرسة لهذه الإجراءات والمعالجات، حيث أشارت أحد الدراسات السابقة (البهاص، ٢٠١٢، ٣٥٤) إلى تعدد شكاوى مديري المدارس والمدرسين من تفشي ظاهرة التنمر المدرسي.

جدول رقم (١) المخالفات والمعالجة الأولى والثانية والثالثة مقسمة طبقًا لحجم ودرجة تكرار الخطأ بالنسبة للطلاب

مستوى المخالفة	المخالفة	المعالجة الأولى	المعالجة الثانية	المعالجة الثالثة
الثاني	اضطرابات السلوك أو السلوكيات غير المنضبطة (القيام بسلوك غير سوي يعرقل سير عملية التعليم والتعلم مثل إثارة الفوضى والمشاغبة والمشاكسة في الصف أو القاعات المدرسية أو ساحات المدرسة داخل وخارج المدرسة).	ـ إرشاد وتوجيه الطالب وتسجيلها في سجل الطالب. دراسة حالة الطالب من قبل الأخصائي الاجتماعي وإجراء الاختبارات السلوكية اللازمة. ـ أخذ تعهد كتابي على الطالب وإبلاغ ولي الأمر.	ـ استدعاء ولي أمر الطالب وأخذ تعهد كتابي عليه. ـ توقيف الطالب لمدة يوم دراسي واحد واستدعاء ولي الأمر وأخذ تعهد كتابي عليه.	ـ تحويل الطالب للأخصائي الاجتماعي لدراسة حالته. عرض الطالب على مكتب الخدمة المدرسية بالإدارة التعليمية وإخضاعه لجلسات تعديل سلوك الطالب. ـ توقيف الطالب من ثلاثة إلى خمسة أيام دراسية.
الثالث	السلوك العدواني العنيف الموجه ضد الطلبة (التهجم): إحداث ضرر جسدي واضح سواء باستخدام اليد أو القدم.	ـ إرشاد وتوجيه الطالب وأخذ تعهد عليه وعلى ولي الأمر مع توثيق الحالة في ملف وتقديم اعتذار أمام من كانت الإساءة أمامه. ـ توقيف الطالب لمدة يوم.	ـ توقيف الطالب من يوم إلى ثلاثة أيام مع أخذ تعهد عليه وعلى ولي الأمر وتقديم اعتذار أمام من كانت الإساءة أمامه. ـ التحويل إلى لجنة حماية الطفل بالمدرسة واللجنة الفرعية بالإدارة التعليمية.	ـ تحويل الطالب لمكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية لدراسة حالته وتعديل سلوكه. ـ تنظر المدرسة في توقيفه حتى خمسة عشر يومًا دراسية وتقديم اعتذار أمام من كانت الإساءة أمامه. ـ اتخاذ الإجراءات القانونية اللازمة طبقًا للقانون.
	الانحرافات الأخلاقية: الإساءة إلى الغير بما يجرح مشاعرهم سواء باستخدام الألفاظ البذيئة أو الكتابات المخلة بالآداب أو الرسومات الفاضحة أو القيام بالحركات الجنسية أو التحرش بأحد زملائه.	ـ توجيه وإرشاد مع أخذ تعهد على الطالب وإشعار ولي الأمر وتحرير المخالفة في السجل الانضباطي. ـ توقيف الطالب لمدة ثلاثة أيام.	ـ توقيف الطالب عن الدراسة لمدة خمسة أيام مع أخذ تعهد على الطالب وولي الأمر مع تحويل الطالب للأخصائي الاجتماعي.	ـ تحويل الطالب إلى إدارة المدرسة مع التوقيف لمدة خمسة عشر يومًا. - تحويل الموضوع إلى الجهات المختصة مثل مكاتب الخدمة المدرسية وجهات حماية الطفولة لاتخاذ الإجراء المناسب.
	تصرفات سلوكية غير مألوفة: التمرد ـ المشاجرة أو سلوك العصابات.	ـ إنذار بكتابة تعهد موقع من ولي الأمر. ـ توقيف الطالب ٣ أيام.	ـ عرض الأخصائي الاجتماعي. ـ استدعاء ولي الأمر. ـ توقيف الطالب ٣ أيام.	ـ النظر في إيقاف الطالب عن الدراسة عددًا من الأيام أو الفصل الدراسي حسب قرار الإدارة ولجنة الحماية المدرسية. ـ اتخاذ الإجراءات القانونية طبقًا للقانون.

ووفقًا للقرار الوزاري رقم ٢٨ لسنة ٢٠٠٤م بشأن اختصاصات ومسئوليات الوظائف الإشرافية في الإدارات التعليمية والمدارس تكون مسئوليات واختصاصات مدير المدرسة الفنية والإدارية المتعلقة بتحقيق الرعاية والانضباط والنظام هي (وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٢٨ لسنة ٢٠٠٤م):

- يعد شاغل وظيفة مدير المدرسة مسئولًا عن القيادة التنظيمية والتربوية والمجتمعية لجميع العاملين وأصحاب المصلحة في المدرسة.

- يشرف على تنفيذ جميع البرامج والأنشطة الصفية واللاصفية ويقوم بإدارتها وتقويمها طبقا للسياسات واللوائح التي تضعها الوزارة.
- يتحمل مسئولية خاصة على الوجه الوارد تفصيلا في المجالات الآتية:

• **شئون التلاميذ والانضباط المدرسي**:

- يقوم بوضع برنامج استقبال وتوعية التلاميذ الجدد، ودمجهم في مجتمع المدرسة.
- يقيم علاقات تواصل مع التلاميذ بطرق تلائم المستويات العمرية للتلاميذ ودرجاتهم ونضجهم، كما أنه يكون على معرفة بخصائص كل فئة عمرية.
- ينسق ويشرف على برنامج إرشادي يوفر توجيهًا مهنيًا وتعليميًا وشخصيًا، ويتأكد من معرفة التلاميذ بتوافر الخدمات.
- يتحمل مسئولية حضور التلاميذ والتأكد من انتظامهم في الدراسة، ومتابعة حالات الغياب المتكرر أو الانقطاع عن الدراسة، وطلبات وقف القيد ووضع الحلول المناسبة لها.
- يتحمل مسئولية تأمين التلاميذ وسلامتهم أثناء وجودهم في المدرسة، ويتضمن ذلك إجراءات تعزز سلامة التلاميذ والعاملين، والمحافظة على ممتلكات المدرسة ومواردها.
- يقوم بوضع برنامج ونظم وإجراءات للرقابة وتأمين التلاميذ أثناء انتقالهم بالسيارات.
- يقوم بوضع برنامج انتقالي لتلاميذ الصف النهائي قبل انتقالهم إلى المرحلة الأعلى، كما يقوم بعمل برنامج انتقالي لتلاميذ الصفوف الأخرى.
- يضع نظامًا للانضباط الطلابي يتمشى مع فلسفة الإدارة وسياسات الوزارة والقوانين السائدة وذلك بالتعاون مع مجلس أمناء المدرسة، ويتم تطبيقه على جميع التلاميذ دون تمييز أو استثناءات.
- يقوم باتخاذ قرارات انضباطية سليمة في مشكلات التلاميذ، ويقوم بالتدخل لتطبيق النظام عند الضرورة والاتصال بأولياء الأمور.
- يقوم بتحويل التلاميذ للمؤسسات العلاجية أو الإصلاحية عند الحاجة.

• **المنهج والتدريس**:

- يشرف على تصميم وتنفيذ برامج التدخل المبكر والمساند ومجموعات التقوية التي تعقدها المدرسة بما يحقق التعلم المتميز للجميع.
- يخطط وينظم ويشرف على تنفيذ جميع الأنشطة في المدرسة.
- يشرف على تنمية وتطوير أنشطة المدرسة المنتجة، ومشروعات التلاميذ التابعة لها.
- ينظم ويراقب جميع أنشطة التلاميذ بما فيها الأنشطة الأخرى خارج ساعات عمل المدرسة.
- يعمل بالتعاون مع مسئول التربية الرياضية في تنظيم برامج الأنشطة والمسابقات الرياضية بين المدارس.

• **المشاركة المجتمعية**:

- يحتفظ بعلاقات جيدة مع المجتمع ويستخدم موارد المجتمع لإثراء ودعم العملية التعليمية بالمدرسة.
- يضع نظام اتصال بالمجتمع ويضمن تفهم المجتمع لدور المدرسة ومستوى أدائها، ويشجع أفراد المجتمع على المشاركة وتقديم الدعم للمدرسة، ويشمل ذلك الاستخدام المكثف لخطابات الأخبار والمجلات واللقاءات الدورية ودليل المدرسة لإخطار أولياء الأمور بالأحداث المختلفة في المدرسة وسياساتها.
- يشجع المدرسين وأولياء الأمور على المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين والأمناء وغيرها من المجالس والتنظيمات والأنشطة ذات العلاقة بالمدرسة.
- تفعيل دور المنظمات المدنية التي تعمل مع المدرسة.
- يمثل المدرسة لدى الجهات والجماعات الخارجية حسب الحاجة.

ويستنتج الباحث مما سبق أن هذا القرار قد أوضح بصورة تفصيلية عدة إجراءات تُمَكِّنْ مديري المدارس الثانوية الفنية - إن التزموا بها - من توفير الأمن وتحقيق السلامة للطلاب، والقضاء على كافة أنواع السلوك السلبي الذي قد يصدر من بعض الطلاب، إلا أن الواقع الحالي للمدارس الثانوية الفنية يؤكد عكس ذلك، حيث أشارت أحد الدراسات السابقة (أحمد ؛ وأبوالوفا ؛ وسلام، ٢٠١٢، ٣٢٧) إلى قيام غالبية الطلاب بكتابة عبارات غير لائقة عن زملائه في أماكن متفرقة بالمدرسة أو التحدث بها، علاوة على اعتداء بعض الطلاب بضرب زملائهم الآخرين بدون سبب جوهري يستدعي ذلك، مع اتباع الإدارة المدرسية أساليب غير لائقة في معاملة الطلاب وإهمالها متابعة مشكلات الطلاب والعمل على حلها.

ولمعرفة مستوى (توافر - أهمية) الأدوار الثلاثة السابق ذكرها، قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من أربعة أبعاد، بحيث يكشف كل بُعد عن دور من أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين على النحو الآتي:

- شئون التلاميذ ويمثلها بُعد (الإرشاد الطلابي).
- الانضباط المدرسي ويمثلها بُعد (تنفيذ اللوائح والقوانين).
- المنهج والتدريس ويمثلها بُعد (الأنشطة المدرسية).
- المشاركة المجتمعية ويمثلها بُعد (المشاركة المجتمعية).

• **الإطار الميداني للدراسة**:

• **أولاً: بناء أداة الدراسة**:

قام الباحث بإعداد استبانة للتعرف على آراء معلمي المدارس الثانوية الفنية (صناعي، زراعي، تجاري) بمحافظة الشرقية حول واقع الممارسات والأدوار التي ينتهجها مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة التنمر المدرسي، وقد مر إعداد هذه الاستبانة بالخطوات التالية:

- أعد الباحث الصورة الأولية للاستبانة اعتمادًا على ما توصل إليه في الإطار النظري وكذلك اعتمادًا على الدراسات السابقة.
- تم عرض الاستبانة بعد إعدادها في صورتها الأولية على عشرين محكمًا من المتخصصين في الإدارة التربوية، وذلك لمعرفة وجهات نظرهم، والاستفادة من ملاحظاتهم فيما احتوته الاستبانة من الممارسات والأدوار التي ينتهجها مديري المدارس الثانوية الفنية من أجل مواجهة التنمر المدرسي، ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، ومدى ارتباط ومناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه والاستبانة ككل، ومناسبة صياغة كل عبارة.
- وفي ضوء الآراء التي قدمها السادة المحكمون، تم تعديل بعض العبارات وإضافة بعضًا آخر، كما تم حذف العبارات التي قلت فيها نسبة موافقة المحكمين عن ٨٠٪، ومن خلال ذلك اطمأن الباحث إلى أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق الظاهري.

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية جزءان؛ اختص الجزء الأول منها ببعض البيانات الشخصية عن المستجيب مثل الجنس، ونوع الإعداد، ونوع المدرسة، ونوع التعليم الفني، واقتضت الإجابة على هذا الجزء وضع علامة (√) في إحدى الخانات المناسبة.

أما الجزء الثاني فتكون من (٥٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد متعلقة بأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة التنمر المدرسي وهي البعد الأول: تنفيذ اللوائح والقوانين وتتضمن (١٨)عبارة وأرقامها من رقم (١) إلى (١٨)، والبعد الثاني: المشاركة المجتمعية وتتضمن (١١)عبارة وأرقامها من (١٩) إلى (٢٩)، والبعد الثالث: الإرشاد الطلابي وتتضمن (١٤) عبارة وأرقامها من (٣٠) إلى (٤٣)، والبعد الرابع: الأنشطة المدرسية وتتضمن (٩) عبارات وأرقامها من (٤٤) إلى (٥٢)، وتم استخدام مقياس ليكرت Likert الثلاثي (كبيرة – متوسطة – صغيرة) بدرجات وزنية (٣، ٢، ١) على الترتيب، واقتضت الإجابة على هذا الجزء وضع علامة (√) في إحدى الخانات المناسبة لكل من التوافر والأهمية.

لدراسة صدق وثبات الأداة استخدمت الدراسة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha كما بالجدول رقم (٢) التالي:

جدول رقم (٢)الصدق والثبات لأداة الدراسة الميدانية بطريقة ألفا كرونباخ

	الثبات	الصدق
إجمالي الاستبانة	٠.٧٦	٠.٨٧١٧٨
التوافر	٠.٩٢	٠.٩٥٩١٦٦
الأهمية	٠.٩٥٧	٠.٩٧٨٢٦٤

ويشير الجدول رقم (٢) السابق إلى درجة ثبات كلية مقدرها (٠.٧٦) يقابلها درجة صدق (٠.٨٧١٧٨) مما يعني إمكانية الوثوق فيما سوف تسفر عنه الدراسة من نتائج، بالإضافة إلى قابلية النتائج للتعميم على مجتمع الدراسة (مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الشرقية).

جدول رقم (٣)وصف عينة الدراسة الميدانية بحسب متغيرات الدراسة

التخصص	النوع	الوظيفة			التعليم			الإجمالي
					صناعي	زراعي	تجاري	
تربوي	ذكر	معلم نظري	المدرسة	بنين	٣٠	٠	١٠	٤٠
					٧٥.٠٠٪	٠.٠٠٪	٢٥.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪
				بنات	٠	٠	١٤	١٤
					٠.٠٠٪	٠.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪
				مشترك	٢	٢٥	٦	٣٣
					٦.١٠٪	٧٥.٨٠٪	١٨.٢٠٪	١٠٠.٠٠٪
			الإجمالي		٣٢	٢٥	٣٠	٨٧
					٣٦.٨٠٪	٢٨.٧٠٪	٣٤.٥٠٪	١٠٠.٠٠٪
	أنثي		المدرسة	بنين	٠	٠	٢	٢
					٠.٠٠٪	٠.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪
				بنات	١٥	٠	٥	٢٠
					٧٥.٠٠٪	٠.٠٠٪	٢٥.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪
				مشترك	١١	٤٣	٠	٥٤
					٢٠.٤٠٪	٧٩.٦٠٪	٠.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪
			الإجمالي		٢٦	٤٣	٧	٧٦
					٣٤.٢٠٪	٥٦.٦٠٪	٩.٢٠٪	١٠٠.٠٠٪
	الإجمالي		المدرسة	بنين	٣٠	٠	١٢	٤٢
					٧١.٤٠٪	٠.٠٠٪	٢٨.٦٠٪	١٠٠.٠٠٪
				بنات	١٥	٠	١٩	٣٤
					٤٤.١٠٪	٠.٠٠٪	٥٥.٩٠٪	١٠٠.٠٠٪
				مشترك	١٣	٦٨	٦	٨٧
					١٤.٩٠٪	٧٨.٢٠٪	٦.٩٠٪	١٠٠.٠٠٪
			الإجمالي		٥٨	٦٨	٣٧	١٦٣
					٣٥.٦٠٪	٤١.٧٠٪	٢٢.٧٠٪	١٠٠.٠٠٪
غير تربوي	ذكر	معلم عملي وورش	المدرسة	بنين	٦٢	٠	٠	٦٢
					١٠٠.٠٠٪	٠.٠٠٪	٠.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪
				بنات	٤	٠	١١	١٥
					٢٦.٧٠٪	٠.٠٠٪	٧٣.٣٠٪	١٠٠.٠٠٪
				مشترك	٠	٣٣	٤	٣٧
					٠.٠٠٪	٨٩.٢٠٪	١٠.٨٠٪	١٠٠.٠٠٪
			الإجمالي		٦٦	٣٣	١٥	١١٤
					٥٧.٩٠٪	٢٨.٩٠٪	١٣.٢٠٪	١٠٠.٠٠٪
		معلم نظري	المدرسة	بنين	٤٢	٠	٢	٤٤
					٩٥.٥٠٪	٠.٠٠٪	٤.٥٠٪	١٠٠.٠٠٪
				بنات	١	٠	٩	١٠
					١٠.٠٠٪	٠.٠٠٪	٩٠.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪
				مشترك	٤	٤٤	٠	٤٨
					٨.٣٠٪	٩١.٧٠٪	٠.٠٠٪	١٠٠.٠٠٪
			الإجمالي		٤٧	٤٤	١١	١٠٢
					٤٦.١٠٪	٤٣.١٠٪	١٠.٨٠٪	١٠٠.٠٠٪
	أنثي	معلم عملي وورش	المدرسة	بنين				
				بنات	٢٧	٠	٤	٣١
					٨٧.١٠٪	٠.٠٠٪	١٢.٩٠٪	١٠٠.٠٠٪

				ك	مشترك		٠	٢٣	٢٣
				٪			٪٠.٠٠	٪١٠٠.٠٠	٪١٠٠.٠٠
				ك	الإجمالي		٢٧	٢٣	٥٤
				٪			٪٥٠.٠٠	٪٤٢.٦٠	٪١٠٠.٠٠
		معلم نظري	المدرسة	ك	بنين		٠	٠	٩
				٪			٪٠.٠٠	٪٠.٠٠	٪١٠٠.٠٠
				ك	بنات		١٠	٠	٢٠
				٪			٪٥٠.٠٠	٪٠.٠٠	٪١٠٠.٠٠
				ك	مشترك		٠	١	١١
				٪			٪٠.٠٠	٪٩٠.٩٠	٪١٠٠.٠٠
			الإجمالي	ك			١٠	٢٠	٤٠
				٪			٪٢٥.٠٠	٪٥٠.٠٠	٪١٠٠.٠٠
	الإجمالي	الاجمالي	المدرسة	ك	بنين		١٠٤	١١	١١٥
				٪			٪٩٠.٤٠	٪٩.٦٠	٪١٠٠.٠٠
				ك	بنات		٤٢	٣٤	٧٦
				٪			٪٥٥.٣٠	٪٤٤.٧٠	٪١٠٠.٠٠
				ك	مشترك		٤	٥	١١٩
				٪			٪٣.٤٠	٪٤.٢٠	٪١٠٠.٠٠
			الإجمالي	ك			١٥٠	١١٠	٣١٠
				٪			٪٤٨.٤٠	٪٣٥.٥٠	٪١٠٠.٠٠

- **ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها** :

استهدفت الدراسة دراسة مدارس التعليم الثانوي الفني على تنوعها (صناعي، زراعي، تجاري) بمحافظة الشرقية، لذا فقد تم التطبيق علي عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وطبقًا لمعادلة كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan) يمكن سحب عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع (مجتمع أكبر من عشرة آلاف مفردة وأقل من خمسة عشر ألف مفردة) بحيث لا يقل عدد المفردات المسحوبة عن(٣٧٠) مفردة (Krejcie & Morgan, 1970, 607-610) ، بنسبة ثقة ٩٥ ٪ وبمعنوية ٠.٠٥(Lodico; Dean & (Cohen; Lawrence & Keith, 2013, 92) Katherine, 2010, 112)، وعمومًا فقد طُبقت الدراسة الميدانية على (٤٧٣) مفردة يمكن وصفهم بحسب متغيرات الدراسة كما بالجدول رقم (٣)

يتضح من الجدول رقم (٣) يتضح ان عينة الدراسة (٤٧٣) معلم من معلمي المدارس الثانوية الفنية منهم ٤٤ ٪صناعي و٣٨ ٪ زراعي و١٨٪ تجاري والنسب المئوية تماثل مجتمع الدراسة.

- **ثالثًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي spss الإصدار العشرون للعام ٢٠١٣ بهدف احتساب الاختبارات الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ α-chronbach coefficient واستخدمته الدراسة لقياس الثبات الكلي للاستبانة ومن ثم قياس الصدق التجريبي حيث إن (الصدق =الجذر التربيعي للثبات).

- النسب المئوية الكلية للاستجابات (المتوسط الحسابي مقسوما على عدد العبارات مقسوما على مستوي استجابات ليكرت) واستخدمتها الدراسة في احتساب النسب المئوية لأبعاد دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في الفرض الأول بغرض ترتيب الأبعاد بالنسبة لبعضها.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One-way ANOVA test بهدف المقارنة بين أكثر من مجموعتين حيث يتم احتساب القيمة الفائية F ودراسة دلالتها الإحصائية ، واعتبار الدلالة المساوية للقيم (٠.٠٥) أو التي اقل منها أساس للحكم بوجود فرق أو عدمه(ترجيح الفرض الصفري أو البديل) ويتم الترجيح لصالح المتوسط الحسابي الأعلى المرجح من التكرارات، وقد استخدمه الباحث في المقارنة بين استجابات المعلمين حسب متغير نوع التعليم الفني(صناعي - زراعي – تجاري)، ومتغير نوع مدرسة التعليم الفني(بنين – بنات - مشترك)، وتم استخدامه للتحقق من فرض الدراسة الثاني والثالث.
- اختبار التاء للعينات المستقلة Independent samples t test وهو مثل الاختبار السابق إلا أنه يتم احتساب القيمة التائية t في حالة المتغير الثنائي، وقد استخدمه الباحث في المقارنة بين استجابات المعلمين حسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي . معلم نظري)، ومتغير جنس معلم مدرسة التعليم الفني (ذكر . أنثى)، ومتغير المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي . غير تربوي)، وتم استخدامه للتحقق من فرض الدراسة الرابع والخامس والسادس.
- اختبار التاء للأزواج Paired samples t test ويستخدم للمقارنة بين المتوسطات الحسابية (المرتبطة) ويتم استخراجه مع معامل ارتباط بيرسون ويطبق في الدراسة الحالية للمقارنة بين درجتي (التوافر – الأهمية) وتم استخدامه للتحقق من فرض الدراسة الأول.
- اختبار مربع كاي لحسن المطابقة Chi square test for goodness of fit (X2) ويستخدم للمقارنة بين (النسب المئوية) لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات الدراسة وقد استخدمه الباحث لدراسة الفروق على إجمالي العبارة في مقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة – متوسطة – صغيرة).
- احتساب النسبة المئوية (أهمية – توافر) ٪ وقد احتسبها الباحث لترتيب العبارات حسب أهميتها بكل بُعد من أبعاد دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية، مع ملاحظة أن الترتيب حسب الأهمية فقط أو التوافر فقط غير كافٍ، حيث إن الدراسة تركز على العبارات عالية الأهمية قليلة التوافر وهو ما تعكسه هذه النسبة.

وقد استخدم الباحث الدلالة الإحصائية Statistical significance عند مستوي (٠.٠٥) في تحديد حجم العينة العشوائية من مجتمع الدراسة وفي الاختبارات الإحصائية الثلاثة السابقة.

• **رابعاً: التحقق من فروض الدراسة الميدانية:**

يمثل الواقع الأرضية الرئيسة لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة ظاهرة التنمر بينما تمثل الأهمية طموحات وتطلعات عينة الدراسة نحو تلك الأدوار والممارسات، وقبل الخوض في الإحصاءات يجب التأكيد على نموذج الدراسة الميدانية ثنائي البعد، حيث إن العبارة الواحدة ثنائية الاستجابة (توافر أهمية) حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي لدي عينة الدراسة:

ويمكن دراسة الفرق بين التوافر والأهمية بحسب أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وأبعادها لدى عينة الدراسة كما بالجدول رقم (٤)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن أفراد العينة ككل (٤٧٣) يجمعون على أن درجة توافر إجمالي كل بُعد من أبعاد أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي كانت قليلة، حيث إن قيم النسب المئوية لإجمالي كل بعد كانت أقل من ٥٠٪، على الرغم من أن درجة أهمية إجمالي كل بُعد كانت كبيرة، حيث إن قيم النسب المئوية لإجمالي كل بُعد كانت أكبر من ٧٥٪، أي أن أبعاد أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية المتوفرة حاليًا درجتها قليلة، وهذا يتطلب ضرورة البحث عن المعوقات (شخصية . تنظيمية . بيئة خارجية . طلابية) التي قد تعوق مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية عن القيام بأدوارهم في مواجهة التنمر المدرسي، والقضاء على هذه المعوقات بصورة تدريجية.

جدول رقم (٤)الفرق بين التوافر والأهمية بحسب أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وأبعادها الأربعة لدى عينة الدراسة

المحور		المتوسط	الانحراف المعياري	٪	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
المجموع الكلي	التوافر	٦٠.٢٦٦٤	٨.٥٢٦٦٨	٣٨.٦٣٪	,٩٠٢-	٠.٠٠١ دالة	٦٢.٠٣١-	٠.٠٠١ دالة
	الأهمية	١٣٤.١٨٨٢	١٧.٩٦٣٦١	٨٦.٠٢٪				
تنفيذ اللوائح والقوانين	التوافر	٢٠.٤٩٠٥	٣.٧١٩	٣٧.٩٥٪	,٥٧٠-	٠.٠٠١ دالة	٦٣.٠٥٩-	٠.٠٠١ دالة
	الأهمية	٤٧.٠٥٠٧	٦.٥١٥٤٣	٨٧.١٣٪				
المشاركة المجتمعية	التوافر	١٢.٤٤٦١	٢.٤٢٦٤١	٣٧.٧٢٪	,٥٠٥-	٠.٠٠١ دالة	٦٣.٢٥٥-	٠.٠٠١ دالة
	الأهمية	٢٨.٨٠٥٥	٣.٩٩٤٧٣	٨٧.٢٩٪				
الإرشاد الطلابي	التوافر	١٦.٥٣٧	٣.٤٩٣٢١	٣٩.٣٧٪	,٥٨٢-	٠.٠٠١ دالة	٥٤.٣٢٢-	٠.٠٠١ دالة
	الأهمية	٣٦.٠٠٤٢	٥.٢٢٤٢١	٨٥.٧٢٪				
الأنشطة المدرسية	التوافر	١٠.٧٩٢٨	٢.٣٣٣٣	٣٩.٩٧٪	,٦٥٥-	٠.٠٠١ دالة	٤٣.٢٦٢-	٠.٠٠١ دالة
	الأهمية	٢٢.٣٢٧٧	٣.٩٩٦٣٥	٨٢.٧٠٪				

ويُظهر الجدول السابق رقم (٤) انخفاضًا حادًا في أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية، كما يشير إلى حاجة شديدة لها. وبالنسبة

للمجموع الكلي لأدوار مديري المدارس الثانوية فقد بلغ متوسط مدى التوافر (٦٠.٢٦٦٤) ومتوسط مدى الأهمية (١٣٤.١٨٨٢) وكانت قيمة معامل الارتباط بينهما (-٩٠٢،) وهو يشير لعلاقة عكسية قوية بين التوافر والأهمية، فليس كل ما هو شديد الأهمية قليل التوافر مما يعنى ضرورة البحث في التوافر والأهمية كل على حدة، كما بلغت قيمة التاء (-٦٢.٠٣١) بدلالة إحصائية (٠.٠٠١) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني وجود فروق بين درجة التوافر والأهمية، بمعنى آخر هناك فروق بين التوافر والأهمية ويوجد ارتباط قوي بينهما، وهذا يشير إلى قلة اهتمام مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بمواجهة التنمر المدرسي، على الرغم من عناية واهتمام معظم مديري المدارس في الدول المتقدمة بمواجهة التنمر المدرسي كما أشارت إلى ذلك إحدى الدراسات السابقة (Harris & Hathorn, 2006, 49-69)، الأمر الذي يستدعي ضرورة بذل مزيد من الجهد كي يقوم مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بأدوارهم على أكمل وجه في مواجهة التنمر المدرسي.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن بُعد الأنشطة المدرسية احتل المرتبة الأولى من حيث التوافر يليه بُعد الإرشاد الطلابي ثم بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين وأخيرًا بُعد المشاركة المجتمعية بنسب مئوية (٣٩.٩٧ ، ٣٩.٣٧ ، ٣٧.٩٥ ، ٣٧.٧٢) على الترتيب، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه إحدى الدراسات السابقة (Dake et al., 2003, 355 - 447)، ويؤكد هذا أن بُعد المشاركة المجتمعية جاء في المرتبة الأولى من حيث الأهمية يليه بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين ثم بُعد الإرشاد الطلابي وأخيرًا بُعد الأنشطة المدرسية بنسب مئوية (٨٧.٢٩ ، ٨٧.١٣ ، ٨٥.٧٢ ، ٨٢.٧٠) على الترتيب، وهذا يدل على أن أكثر بُعد يحتاج إلى تفعيل هو بُعد المشاركة المجتمعية.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري):

ويمكن دراسة الفرق في (التوافر- الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وأبعادها الأربعة بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري) كما بالجدول رقم (٥)

يعكس الجدول رقم (٥) أهمية مرتفعة تتذبذب حول (٨٠٪) وتوفر ضعيف يتذبذب حول (٣٦٪)، وتشير اختبارات الفروق (الأنوفا) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر- أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعادها الأربعة.

جدول رقم (٥)الفرق في (التوافر الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وابعادها الأربعة بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري)

		العدد	المتوسط	الانحراف	٪	قيمة الفاء	الدلالة
مجموع توافر	صناعي	٢٠٨	٥٧.٩٣٢٧	٦.١٢٦٣١	٪٣٧.١٤	١٦.٥٨٤	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	٦١.٤٣٢٦	١٠.٥٩٠٩٣	٪٣٩.٣٨		
	تجاري	٨٧	٦٣.٤٥٩٨	٧.١٧٨٤٦	٪٤٠.٦٨		
	الإجمالي	٤٧٣	٦٠.٢٦٦٤	٨.٥٢٦٦٨	٪٣٨.٦٣		
مجموع أهمية	صناعي	٢٠٨	١٣٨.٠٣٨٥	١٥.٧٠٧١٢	٪٨٨.٤٩	١٧.٠١٤	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	١٣٤.١٣٤٨	١٨.٤٥٢٣٨	٪٨٥.٩٨		
	تجاري	٨٧	١٢٥.٠٩٢	١٨.٨٩١١٤	٪٨٠.١٩		
	الإجمالي	٤٧٣	١٣٤.١٨٨٢	١٧.٩٦٣٦١	٪٨٦.٠٢		
توافر لوائح	صناعي	٢٠٨	١٩.٧٨٣٧	٣.١٦٣٢٤	٪٣٦.٦٤	٨.٩٤١	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	٢٠.٧٣٠٣	٤.٠٠٦٣٩	٪٣٨.٣٩		
	تجاري	٨٧	٢١.٦٨٩٧	٤.٠٠٠٩	٪٤٠.١٧		
	الإجمالي	٤٧٣	٢٠.٤٩٠٥	٣.٧١٩	٪٣٧.٩٥		
توافر مشاركة	صناعي	٢٠٨	١٢.١٢٠٢	١.٩٨٣٠١	٪٣٦.٧٣	٣.٤٣٧	٠.٠٣٣ دالة
	زراعي	١٧٨	١٢.٧٣٦	٢.٧٦٨٤٦	٪٣٨.٥٩		
	تجاري	٨٧	١٢.٦٣٢٢	٢.٥٧٠٤٧	٪٣٨.٢٨		
	الإجمالي	٤٧٣	١٢.٤٤٦١	٢.٤٢٦٤١	٪٣٧.٧٢		
توافر إرشاد	صناعي	٢٠٨	١٥.٧٢٦	٢.٧١٨١٤	٪٣٧.٤٤	١٢.٠٢	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	١٦.٩١٥٧	٣.٩٥٧٢١	٪٤٠.٢٨		
	تجاري	٨٧	١٧.٧٠١١	٣.٧٠١٤	٪٤٢.١٥		
	الإجمالي	٤٧٣	١٦.٥٣٧	٣.٤٩٣٢١	٪٣٩.٣٧		
توافر أنشطة	صناعي	٢٠٨	١٠.٣٠٢٩	١.٨٧٧٨١	٪٣٨.١٦	٩.٣٠١	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	١١.٥٠٦	٢.٥٤٧٣٤	٪٤٠.٩٣		
	تجاري	٨٧	١١.٤٣٦٨	٢.٦٢٦٧٩	٪٤٢.٣٦		
	الإجمالي	٤٧٣	١٠.٧٩٢٨	٢.٣٣٣٣	٪٣٩.٩٧		
أهمية لوائح	صناعي	٢٠٨	٤٨.٣٨٤٦	٥.٨٨٩١٧	٪٨٩.٦٠	١٢.٢٤٩	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	٤٧	٦.٢٦٣٥٢	٪٨٧.٠٤		
	تجاري	٨٧	٤٣.٩٦٥٥	٧.٤٠٤٣٥	٪٨١.٤٢		
	الإجمالي	٤٧٣	٤٧.٠٥٠٧	٦.٥١٥٤٣	٪٨٧.١٣		
أهمية مشاركة	صناعي	٢٠٨	٢٩.٦٦٣٥	٣.٤٧١٣٨	٪٨٩.٨٩	١٨.٥٦٣	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	٢٨.٨٤٨٣	٤.٠٠٧٦٩	٪٨٧.٤٢		
	تجاري	٨٧	٢٦.٦٦٦٧	٤.٣٧١٣٣	٪٨٠.٨١		
	الإجمالي	٤٧٣	٢٨.٨٠٥٥	٣.٩٩٤٧٣	٪٨٧.٢٩		
أهمية إرشاد	صناعي	٢٠٨	٣٦.٩٣٧٥	٤.٦١٤٧١	٪٨٧.٩٥	١٢.٢٤٩	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	٣٦.٠٣٣٧	٥.٢٧٩٦٤	٪٨٥.٧٩		
	تجاري	٨٧	٣٣.٧١٢٦	٥.٨٠٨٧٩	٪٨٠.٢٧		
	الإجمالي	٤٧٣	٣٦.٠٠٤٢	٥.٢٢٤٢١	٪٨٥.٧٢		
أهمية أنشطة	صناعي	٢٠٨	٢٣.٠٥٢٩	٣.٥٢٦٥٩	٪٨٥.٣٨	١٠.٦٨١	٠ دالة
	زراعي	١٧٨	٢٢.٢٥٢٨	٤.٢٣٥٧٣	٪٨٢.٤٢		
	تجاري	٨٧	٢٠.٧٤٧١	٤.١٢٠٩	٪٧٦.٨٤		
	الإجمالي	٤٧٣	٢٢.٣٢٧٧	٣.٩٩٦٣٥	٪٨٢.٧٠		

من الملاحظ في الجدول السابق رقم (٥) تحقق الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر- أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعادها الأربعة بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري)، وبدراسة الفروق باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه تبين

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي . تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (١٦.٥٨٤) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي التجاري، حيث بلغ المتوسط (٦٣.٤٥٩٨) بانحراف معياري (٧.١٧٨٤٦)، يليه التعليم الثانوي الزراعي، وأخيرًا التعليم الثانوي الصناعي، وربما يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة التعليم الثانوي التجاري الذي يتسم بالطابع النظري في دراسته أكثر من التعليم الثانوي الزراعي الذي يغلب عليه الطابع العملي، حيث تستلزم الدراسة انخراط الطلاب في الأعمال الزراعية والاستعانة بالماكينات والمعدات والآلات الزراعية، في حين تقتضي الدراسة في التعليم الثانوي الصناعي اندماج الطلاب في ورش النجارة والحدادة والميكانيكا والخراطة والكهرباء والسباكة وغيرها مما يعني ارتفاع نسبة التنمر التي يواجهها المديرين والتي قد يمتد تأثيرها عليهم وعلى المعلمين في حالة عقاب المتنمر وإنصاف الضحية.

ويتضح أيضًا من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (١٧.٠١٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي الصناعي، حيث بلغ المتوسط (١٣٨.٠٣٨٥) بانحراف معياري (١٥.٧٠٧١٢) يليه التعليم الثانوي الزراعي وأخيرًا التعليم الثانوي التجاري، وربما يرجع السبب في ذلك إلى المعاناة التي يعانيها مديري التعليم الثانوي الصناعي في مواجهة هذه الظاهرة نتيجة انتشارها في هذا النوع من التعليم بنسبة أعلى من التعليم الثانوي الزراعي والتجاري نظرًا لطبيعة الدراسة في التعليم الثانوي الصناعي كما أوضحت الدراسة الحالية سابقا.

أما من حيث أبعاد أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية فقد تبين من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (٨.٩٤١) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي التجاري، حيث بلغ المتوسط (٢١.٦٨٩٧) بانحراف معياري (٤.٠٠٠٩)، يليه التعليم الثانوي الزراعي، وأخيرًا التعليم الثانوي الصناعي، وربما يرجع السبب في ذلك إلى انخفاض مجموع قبول الطلاب في الثانوي التجاري، الأمر الذي يترتب عليه ارتفاع عدد الطلاب في هذا النوع من التعليم بالمقارنة بالتعليم الثانوي الصناعي والزراعي، وبالتالي التزام المديرين باللوائح والقوانين للتحكم في هذا العدد الكبير من الطلاب والسيطرة عليه.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (١٢.٢٤٩) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي الصناعي، حيث بلغ المتوسط (٤٨.٣٨٤٦) بانحراف معياري (٥.٨٨٩١٧)، يليه التعليم الثانوي الزراعي، وأخيرًا التعليم الثانوي التجاري، وربما يرجع السبب في ذلك إلى انتشار التنمر المدرسي في التعليم الثانوي الصناعي أكثر من التعليم الثانوي الزراعي والتجاري، مع قلة مواجهة مديري التعليم الثانوي الصناعي لهذه الظاهرة استنادًا إلى اللوائح والقوانين خوفا من الطالب المتنمر أو خوفا عليه وعلى أسرته.

وفيما يتعلق ببعد المشاركة المجتمعية فقد تبين من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر هذا البعد بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (٣.٤٣٧) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي الزراعي، حيث بلغ المتوسط (١٢.٧٣٦) بانحراف معياري (٢.٧٦٨٤٦)، يليه التعليم الثانوي التجاري، وأخيرًا التعليم الثانوي الصناعي، وربما يرجع السبب في ذلك إلى التواصل المستمر بين المدارس الثانوية الزراعية والمجتمع المحلي المحيط لتصريف منتجات تلك المدارس في هذا المجتمع الذي يتهافت عليها لجودتها وانخفاض سعرها.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية بُعد المشاركة المجتمعية بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي . تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (١٨.٥٦٣) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي الصناعي، حيث بلغ المتوسط (٢٩.٦٦٣٥) بانحراف معياري (٣.٤٧١٣٨)، يليه التعليم الثانوي الزراعي، وأخيرًا التعليم الثانوي التجاري، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن عينة الدراسة ترى أن مشاركة المجتمع المحلي المحيط في التصدي للتنمر أمر مهم وضروي، نظرًا لأن معظم أسبابه تنبع من المجتمع المحلي المحيط.

وفيما يتعلق ببعد الإرشاد الطلابي فقد تبين من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر هذا البعد بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (١٢.٠٢) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي التجاري، حيث بلغ المتوسط (١٧.٧٠١١) بانحراف معياري (٣.٧٠١٤)، يليه التعليم الثانوي الزراعي، وأخيرًا التعليم الثانوي الصناعي، وربما يرجع السبب

في ذلك إلى ارتفاع عدد الطلاب في المدارس الثانوية التجارية بالمقارنة بالزراعية والصناعية مع رؤية مديري المدارس الثانوية التجارية للإرشاد الطلابي على أنه الوسيلة المثلى للوقاية من التنمر المدرسي ومواجهته في حالة ظهوره.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية بُعد الإرشاد الطلابي بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي . تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (١٢.٢٤٩) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي الصناعي، حيث بلغ المتوسط (٣٦.٩٣٧٥) بانحراف معياري (٤.٦١٤٧١)، يليه التعليم الثانوي الزراعي، وأخيرًا التعليم الثانوي التجاري، وربما يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الدراسة في التعليم الثانوي الصناعي والتي تفرض على الطلاب ضرورة التعامل مع الآلات والمعدات بحذر وفي ضوء إجراءات الأمن والسلامة، الأمر الذي يُلزم مديري تلك المدارس بتوعية الطلاب بمخاطر الاستخدام الخاطئ لهذه الآلات والمعدات للوقاية من أضرارها.

وفيما يتعلق ببعد الأنشطة المدرسية فقد تبين من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر هذا البعد بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي – تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (٩.٣٠١) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي التجاري، حيث بلغ المتوسط (١١.٤٣٦٨) بانحراف معياري (٢.٦٢٦٧٩)، يليه التعليم الثانوي الزراعي، وأخيرًا التعليم الثانوي الصناعي، وربما يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الدراسة في المدارس الثانوية التجارية والتي تتسم بالنظرية في مجملها، وبالتالي فالطلاب في حاجة إلى الأنشطة المدرسية لتفريغ الطاقات بدلًا من كبتها وإفراغها في أعمال سلبية كالتنمر المدرسي.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية بُعد الأنشطة المدرسية بحسب متغير نوع التعليم الفني (صناعي - زراعي . تجاري)، حيث بلغت قيمة ف (١٠.٦٨١) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح التعليم الثانوي الصناعي، حيث بلغ المتوسط (٢٣.٠٥٢٩) بانحراف معياري (٣.٥٢٦٥٩)، يليه التعليم الثانوي الزراعي، وأخيرًا التعليم الثانوي التجاري، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن طلاب المدارس الثانوية الصناعية في حاجة أكثر إلى التقرب من بعضهم البعض، وذلك لتدعيم روح التعاون والألفة فيما بينهم ونبذ الخلاف والعداء، ولا سبيل لذلك سوى الأنشطة المدرسية، خاصة وأنهم منغمسون في الأعمال المهنية وبالتالي هم في حاجة إلى هذه الأنشطة.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين – بنات - مشترك):

ويمكن دراسة الفرق في (التوافر- الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وأبعادها الأربعة بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين – بنات - مشترك) كما بالجدول رقم (٦)

جدول رقم (٦)الفرق في (التوافر-الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وابعادها الأربعة بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين . بنات . مشترك)

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	٪	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
مجموع توافر	بنين	١٥٧	٥٧.٩٧٤٥	٥.٧٦٥٦٧	٪٣٧.١٦	١٢.٣١٥	٠ دالة
	بنات	١١٠	٦٣.٠٨١٨	٧.٠٧١٢٤	٪٤٠.٤٤		
	مشترك	٢٠٦	٦٠.٥٠٩٧	١٠.٣٥٢٦٨	٪٣٨.٧٩		
	الإجمالي	٤٧٣	٦٠.٢٦٦٤	٨.٥٢٦٦٨	٪٣٨.٦٣		
مجموع أهمية	بنين	١٥٧	١٣٧.٦١١٥	١٥.٩٣٨٠٤	٪٨٨.٢١	١٨.٣٩٥	٠ دالة
	بنات	١١٠	١٢٥.٤٧٢٧	١٦.٢١٢٨٧	٪٨٠.٤٣		
	مشترك	٢٠٦	١٣٦.٢٣٣	١٨.٨٦٧٢٩	٪٨٧.٣٣		
	الإجمالي	٤٧٣	١٣٤.١٨٨٢	١٧.٩٦٣٦١	٪٨٦.٠٢		
توافر لوائح	بنين	١٥٧	١٩.٥٩٨٧	٢.٧٥٩٢٧	٪٣٦.٢٩	١١.٢٤٥	٠ دالة
	بنات	١١٠	٢١.٧٤٥٥	٤.١٩٥٧٥	٪٤٠.٢٧		
	مشترك	٢٠٦	٢٠.٥	٣.٩٠٣٤١	٪٣٧.٩٦		
	الإجمالي	٤٧٣	٢٠.٤٩٠٥	٣.٠٧١٩	٪٣٧.٩٥		
توافر مشاركة	بنين	١٥٧	١٢.١٢١	٢.٠٠٧٥٢	٪٣٦.٧٣	٢.٤٧٣	٠.٠٨٥ غير دالة
	بنات	١١٠	١٢.٧٦٣٦	٢.٥٠١١١	٪٣٨.٦٨		
	مشترك	٢٠٦	١٢.٥٢٤٣	٢.٦٤٩٧٨	٪٣٧.٩٥		
	الإجمالي	٤٧٣	١٢.٤٤٦١	٢.٤٢٦٤١	٪٣٧.٧٢		
توافر إرشاد	بنين	١٥٧	١٥.٨٣٤٤	٢.٨١٢١٧	٪٣٧.٧٠	٦.٢٣٥	٠.٠٠٢ دالة
	بنات	١١٠	١٧.٣٢٧٣	٣.٥٤٨١٢	٪٤١.٢٦		
	مشترك	٢٠٦	١٦.٦٥٠٥	٣.٨٢٨٥٤	٪٣٩.٦٤		
	الإجمالي	٤٧٣	١٦.٥٣٧	٣.٤٩٣٢١	٪٣٩.٣٧		
توافر أنشطة	بنين	١٥٧	١٠.٤٢٠٤	٢.٠٥٧٢٨	٪٣٨.٥٩	٤.١٥٨	٠.٠١٦ دالة
	بنات	١١٠	١١.٢٤٥٥	٢.٣٩٣٣٦	٪٤١.٦٥		
	مشترك	٢٠٦	١٠.٨٣٥	٢.٤٥٩٨١	٪٤٠.١٣		
	الإجمالي	٤٧٣	١٠.٧٩٢٨	٢.٣٣٣٣	٪٣٩.٩٧		
أهمية لوائح	بنين	١٥٧	٤٨.٤٥٨٦	٥.٧٧٤٠٥	٪٨٩.٧٤	١١.٥٢٤	٠ دالة
	بنات	١١٠	٤٣.٩١٨٢	٦.٨٠٠٠٧	٪٨١.٣٣		
	مشترك	٢٠٦	٤٧.٦٥٠٥	٦.٣٧٤٨١	٪٨٨.٢٤		
	الإجمالي	٤٧٣	٤٧.٠٥٠٧	٦.٥١٥٤٣	٪٨٧.١٣		
أهمية مشاركة	بنين	١٥٧	٢٩.٤٨٤١	٣.٣٨٨٥٣	٪٨٩.٣٥	١٥.٥٥٢	٠ دالة
	بنات	١١٠	٢٧.٠٠٩١	٤.٢٣٧٢٢	٪٨١.٨٥		
	مشترك	٢٠٦	٢٩.٢٤٧٦	٤.٠٢٢١٢	٪٨٨.٦٣		
	الإجمالي	٤٧٣	٢٨.٨٠٥٥	٣.٩٩٤٧٣	٪٨٧.٢٩		
أهمية إرشاد	بنين	١٥٧	٣٦.٦٢٤٢	٤.٨٧٣٢٨	٪٨٧.٢٠	١١.٥٢٤	٠ دالة
	بنات	١١٠	٣٣.٩٠٤٥	٥.٠١٨١١	٪٨٠.٨٤		
	مشترك	٢٠٦	٣٦.٦٢٦٢	٥.٣٣٢٩٣	٪٨٧.٢١		
	الإجمالي	٤٧٣	٣٦.٠٠٤٢	٥.٢٢٤٢١	٪٨٥.٧٢		
أهمية أنشطة	بنين	١٥٧	٢٣.٠٤٤٦	٣.٥٠٥٢	٪٨٥.٣٥	١٤.٦٥٢	٠ دالة
	بنات	١١٠	٢٠.٥٩٠٩	٣.٥٨٩٧٣	٪٧٦.٢٦		
	مشترك	٢٠٦	٢٢.٧٠٨٧	٤.٢٩٠٩٦	٪٨٤.١١		
	الإجمالي	٤٧٣	٢٢.٣٢٧٧	٣.٩٩٦٣٥	٪٨٢.٧٠		

يعكس الجدول رقم (٦) أهمية مرتفعة تتذبذب حول (٨٠٪) وتوفر ضعيف يتذبذب حول (٣٦٪)، وتشير اختبارات الفروق (الأنوفا) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر- أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعادها الأربعة ما عدا توافر بُعد المشاركة المجتمعية.

من الملاحظ في الجدول رقم (٦) تحقق الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر- أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين - بنات – مشترك)، وبدراسة الفروق باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين - بنات. مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (١٢.٣١٥) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني بنات، حيث بلغ المتوسط (٦٣.٠٨١٨) بانحراف معياري (٧.٠٧١٢٤)، تليها مدارس التعليم الفني المشترك، وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنين، وربما يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة المجتمع الشرقي والذي يفرض على المدراء ضرورة توفير سبل الحماية والرعاية للبنات تجنبًا لأية أخطار قد تضر بمستقبلهن.

ويتضح أيضًا من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين. بنات. مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (١٨.٣٩٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني بنين، حيث بلغ المتوسط (١٣٧.٦١١٥) بانحراف معياري (١٥.٩٣٨٠٤) تليها مدارس التعليم الفني المشترك وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنات، وربما يرجع السبب في ذلك إلى انتشار التنمر المدرسي في مدارس التعليم الفني بنين بصورة أكبر بالمقارنة بمدارس التعليم الفني المشترك والبنات كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات السابقة (Alfred et al., 2015) (Stavrinides et al., 2010) (Solberg et al., 2007).

أما من حيث أبعاد أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية فقد تبين من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين. بنات. مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (١١.٢٤٥) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني بنات، حيث بلغ المتوسط (٢١.٧٤٥٥) بانحراف معياري (٤.١٩٥٧٥)، تليها مدارس التعليم الفني المشترك، وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنين، وربما يرجع السبب في ذلك إلى التزام المدراء

باللوائح والقوانين تجنبًا للمساءلة القانونية ولتحقيق الأمن الوظيفي لهم من ناحية، وتوفير سبل الرعاية والحماية للبنات تحقيقا لواقع ومستقبل آمن لهم من ناحية أخرى.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين . بنات . مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (١١.٥٢٤) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني بنين، حيث بلغ المتوسط (٤٨.٤٥٨٦) بانحراف معياري (٥.٧٧٤٠٥)، تليها مدارس التعليم الفني المشترك، وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنات، وربما يرجع السبب في ذلك إلى انتشار التنمر المدرسي في مدارس التعليم الفني بنين بصورة أكبر مقارنة بمدارس التعليم الفني المشترك والبنات، والذي يفرض على مدراء مدارس التعليم الفني بنين تنفيذ اللوائح والقوانين بكل صرامة وحزم للحد من هذه الظاهرة وتأثيراتها السلبية.

وفيما يتعلق ببعد المشاركة المجتمعية فقد تبين من الجدول السابق رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر هذا البعد بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين . بنات . مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (٢.٤٧٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥

كما تبين من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية بُعد المشاركة المجتمعية بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين . بنات . مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (١٥.٥٥٢) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني بنين، حيث بلغ المتوسط (٢٩.٤٨٤١) بانحراف معياري (٣.٣٨٨٥٣)، تليها مدارس التعليم الفني المشترك، وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنات، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن البنين أكثر اختلاطا وتفاعلا مع المجتمع الخارجي بصورة أكبر مقارنة بالبنات الذين هم أكثر عزلة والتزامًا بالمنزل.

وفيما يتعلق ببعد الإرشاد الطلابي فقد تبين من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر هذا البعد بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين . بنات . مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (٦.٢٣٥) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني بنات، حيث بلغ المتوسط (١٧.٣٢٧٣) بانحراف معياري (٣.٥٤٨١٢)، تليها مدارس التعليم الفني المشترك، وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنين، وربما يرجع السبب في ذلك إلى امتثال والتزام البنات بالنصائح والتوجيهات التي يتلقونها من مديري المدارس بصورة أكبر مقارنة بالبنين.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية بُعد الإرشاد الطلابي بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين . بنات . مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (١١.٥٢٤) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني المشترك، حيث بلغ المتوسط (٣٦.٦٢٦٢) بانحراف معياري (٥.٣٣٢٩٣)، تليها مدارس التعليم الفني بنين، وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنات، وربما يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة مرحلة المراهقة التي يمر بها البنين والبنات في هذا السن، والتي تتسم بميل كلا الجنسين للآخر، الأمر الذي يحتم على مديري المدارس الفنية المشتركة ضرورة توعية كلا الطرفين بأضرار السلوكيات المنحرفة وثمار السلوكيات الإيجابية في هذه المرحلة.

وفيما يتعلق ببعد الأنشطة المدرسية فقد تبين من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر هذا البعد بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين . بنات . مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (٤.١٥٨) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني بنات، حيث بلغ المتوسط (١١.٢٤٥٥) بانحراف معياري (٢.٣٩٣٣٦)، تليها مدارس التعليم الفني المشترك، وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنين، وربما يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة تخصصات مدارس البنات والتي تميل إلى النظرية مقارنة بتخصصات البنين التي تميل إلى العملية، وبالتالي هم في حاجة أكثر إلى الأنشطة المدرسية للترويح عن أنفسهن وتدعيم روح التعاون والألفة والمحبة فيما بينهن.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية بُعد الأنشطة المدرسية بحسب متغير مدرسة التعليم الفني (بنين . بنات . مشترك)، حيث بلغت قيمة ف (١٤.٦٥٢) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح مدارس التعليم الفني بنين، حيث بلغ المتوسط (٢٣.٠٤٤٦) بانحراف معياري (٣.٥٠٥٢)، تليها مدارس التعليم الفني المشترك، وأخيرًا مدارس التعليم الفني بنات، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن الطاقات الكامنة لدى البنين قد تكون أعلى مقارنة بالطاقات الكامنة لدى البنات، وبالتالي فإن البنين في حاجة أكثر إلى ممارسة الأنشطة المدرسية لتفريغ تلك الطاقات.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي – معلم نظري): ويمكن دراسة الفرق في (التوافر الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وأبعادها

الأربعة بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي . معلم نظري) كما بالجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)الفرق في (التوافر الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وأبعادها الأربعة بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي. معلم نظري)

	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	٪	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
مجموع توافر	معلم عملي وورش	١٦٨	٦٢.٩٥٨٣	٧.٤٥٦٣٤	٤٠.٣٦٪	٥.٢٣٧	٠ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	٥٨.٧٨٣٦	٨.٧٢٥٢٩	٣٧.٦٨٪		
مجموع أهمية	معلم عملي وورش	١٦٨	١٢٥.٩٦٤٣	١٤.٩٣٤١٤	٨٠.٧٥٪	٧.٨٥٠-	٠ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	١٣٨.٧١٨	١٧.٩٠٣٥٩	٨٨.٩٢٪		
توافر لوائح	معلم عملي وورش	١٦٨	٢١.٤٢٢٦	٣.٩٤٩٥٣	٣٩.٦٧٪	٤.١١٣	٠ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	١٩.٩٧٧	٣.٤٨٧٢١	٣٦.٩٩٪		
توافر مشاركة	معلم عملي وورش	١٦٨	١٣.١٩٠٥	٢.٥٣٣٤٩	٣٩.٩٧٪	٥.٠٨	٠ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	١٢.٠٣٦١	٢.٢٦٧١٩	٣٦.٤٧٪		
توافر إرشاد	معلم عملي وورش	١٦٨	١٧.٢٣٢١	٣.٤٦٧٥١	٤١.٠٣٪	٥.٠٨	٠.٠٠١ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	١٦.١٥٤١	٣.٤٥٣٥٢	٣٨.٤٦٪		
توافر أنشطة	معلم عملي وورش	١٦٨	١١.١١٣١	٢.١٥١٢٤	٤١.١٦٪	٢.٢٢٥	٠.٠٢٧ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	١٠.٦١٦٤	٢.٤١٣٠٤	٣٩.٣٢٪		
أهمية لوائح	معلم عملي وورش	١٦٨	٤٤.٤٨٨١	٦.٠٠١٩٨	٨٢.٣٩٪	٦.٦٣١-	٠ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	٤٨.٤٦٢٣	٦.٣٦٣٤	٨٩.٧٥٪		
أهمية مشاركة	معلم عملي وورش	١٦٨	٢٧.١١٣١	٣.٧٦٩٤٤	٨٢.١٦٪	٧.١٩٧-	٠ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	٢٩.٧٣٧٧	٣.٨١٠٠٥	٩٠.١١٪		
أهمية إرشاد	معلم عملي وورش	١٦٨	٣٣.٧٩٧٦	٤.٤٥٢٧٦	٨٠.٤٧٪	٧.١٧٣-	٠ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	٣٧.٢١٩٧	٥.٢٢٥٩١	٨٨.٦٢٪		
أهمية أنشطة	معلم عملي وورش	١٦٨	٢٠.٥٦٥٥	٣.٤١٨٢٣	٧٦.١٧٪	٧.٥٢٥-	٠ دالة
	معلم نظري	٣٠٥	٢٣.٢٩٨٤	٣.٩٦٤٤٢	٨٦.٢٩٪		

يعكس الجدول رقم (٧) أهمية مرتفعة تتذبذب حول (٨٠٪) وتوفر ضعيف يتذبذب حول (٣٦٪)، وتشير اختبارات الفروق (التاء) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر- أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعادها الأربعة.

من الملاحظ في الجدول رقم (٧) تحقق الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر- أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي . معلم نظري)، وبدراسة الفروق باستخدام اختبار (التاء) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي . معلم نظري)، حيث بلغت قيمة ت (٥.٢٣٧) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح معلم العملي، حيث بلغ المتوسط (٦٢.٩٥٨٣) بانحراف معياري (٧.٤٥٦٣٤)، وربما يرجع السبب في ذلك أن سلوكيات التنمر المدرسي تبرز أكثر في المعامل والورش والمزارع المدرسية، وبالتالي فإن معلمي العملي يكونون أكثر إدراكا لدور مديري المدارس الفنية في مواجهة تلك الظاهرة مقارنة بمعلمي النظري.

ويتضح أيضًا من الجدول السابق رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي . معلم نظري)، حيث بلغت قيمة ت (-٧.٨٥٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي معنوية ٠.٠٥ لصالح معلم النظري، حيث بلغ المتوسط (١٣٨.٧١٨) بانحراف معياري (١٧.٩٠٣٥٩)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى سعة اطلاع معلمي النظري على ظاهرة التنمر المدرسي وأبعادها وخطورتها على المتنمر والضحية والمتفرجين والمجتمع بأثره، وبالتالي فهم يرون أهمية أكبر لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة تلك الظاهرة مقارنة بمعلمي العملي.

أما من حيث أبعاد أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية فقد تبين من الجدول السابق رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر أبعاد (تنفيذ اللوائح والقوانين . المشاركة المجتمعية . الإرشاد الطلابي . الأنشطة المدرسية) بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي . معلم نظري)، حيث بلغت قيمة ت (٤.١١٣ ، ٥.٠٨ ، ٥.٠٨ ، ٢.٢٢٥) على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠٥ لصالح معلمي العملي، حيث بلغت المتوسطات (٢١.٤٢٢٦ ، ١٣.١٩٠٥ ، ١٧.٢٣٢١ ، ١١.١١٣١) على الترتيب، بانحرافات معيارية (٣.٩٤٩٥٣ ، ٢.٥٣٣٤٩ ، ٣.٤٦٧٥١ ، ٢.١٥١٢٤) على الترتيب، وربما يرجع السبب في ذلك . كما ذكرت الدراسة الحالية آنفا . أن سلوكيات التنمر

المدرسي تبرز أكثر في المعامل والورش والمزارع المدرسية، وبالتالي فإن معلمي العملي يكونون أكثر إدراكا لأبعاد دور مديري المدارس الثانوية الفنية (تنفيذ اللوائح والقوانين . المشاركة المجتمعية . الإرشاد الطلابي . الأنشطة المدرسية) في مواجهة تلك الظاهرة مقارنة بمعلمي النظري.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية أبعاد (تنفيذ اللوائح والقوانين . المشاركة المجتمعية . الإرشاد الطلابي . الأنشطة المدرسية) بحسب متغير معلم مدرسة التعليم الفني (معلم عملي . معلم نظري)، حيث بلغت قيمة ت (ـ ٦.٦٣١ ، ـ ٧.١٩٧ ، ـ ٧.١٧٣ ، ـ ٧.٥٢٥) على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح معلمي النظري، حيث بلغت المتوسطات (٤٨.٤٦٢٣ ، ٢٩.٧٣٧٧ ، ٣٧.٢١٩٧ ، ٢٣.٢٩٨٤) على الترتيب، بانحرافات معيارية (٦.٣٦٣٤ ، ٣.٨١٠٠٥ ، ٥.٢٢٥٩١ ، ٣.٩٦٤٤٢) على الترتيب، وربما يرجع السبب في ذلك . كما ذكرت الدراسة الحالية آنفا . إلى سعة اطلاع معلمي النظري على ظاهرة التنمر المدرسي وأبعادها وخطورتها على المتنمر والضحية والمتفرجين والمجتمع بأثره، وبالتالي فهم يرون أهمية أكبر لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة تلك الظاهرة مقارنة بمعلمي العملي.

الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب متغير جنس معلم مدرسة التعليم الفني (ذكر - أنثى):

ويمكن دراسة الفرق في (التوافر ـ الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وأبعادها الأربعة بحسب متغير جنس معلم مدرسة التعليم الفني (ذكر . أنثى) كما بالجدول رقم (٨):

يعكس الجدول السابق رقم (٨) أهمية مرتفعة تتذبذب حول (٨٠٪) وتوفر ضعيف يتذبذب حول (٣٦٪)، وتشير اختبارات الفروق (التاء) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر ـ أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعادها الأربعة ما عدا توافر بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين.

وفيما يتعلق بتوافر بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين فقد تبين من الجدول السابق رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين بحسب جنس معلم مدرسة التعليم الفني (ذكر . أنثى)، حيث بلغت قيمة ت (ـ ٢.٠٠٦) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح معلمة مدرسة التعليم الفني، حيث بلغ المتوسط (٢٠.٩٤٧١) بانحراف معياري (٣.٨٩٨٥١)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف أسلوب مواجهة سلوكيات التنمر المدرسي ما بين معلمات ومعلمي مدارس التعليم

الفني، فالمعلمات أكثر لجوءًا إلى المدير في مواجهة سلوكيات التنمر مقارنة بالمعلمين، وبالتالي فهم أكثر إدراكا من المعلمين لتوافر بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين.

جدول رقم (٨) الفرق في (التوافر الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وابعادها الأربعة بحسب متغير جنس معلم مدرسة التعليم الفني (ذكر. انثى)

	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	٪	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
مجموع توافر	ذكر	٣٠٣	٥٩.٨٣٥	٨.١٠٦٤٤	٪٣٨.٣٦	١.٤٧١-	٠.١٤٢ غير دالة
	أنثي	١٧٠	٦١.٠٣٥٣	٩.٢٠٣١	٪٣٩.١٣		
مجموع أهمية	ذكر	٣٠٣	١٣٤.٦٠٧٣	١٧.١٠٢٣٧	٪٨٦.٢٩	٠.٦٧٧	٠.٤٩٩ غير دالة
	أنثي	١٧٠	١٣٣.٤٤١٢	١٩.٤٣٤٢٩	٪٨٥.٥٤		
توافر لوائح	ذكر	٣٠٣	٢٠.٢٣٤٣	٣.٥٩٥٦	٪٣٧.٤٧	٢.٠٠٦-	٠.٠٤٥ دالة
	أنثي	١٧٠	٢٠.٩٤٧١	٣.٨٩٨٥١	٪٣٨.٧٩		
توافر مشاركة	ذكر	٣٠٣	١٢.٤٣٢٣	٢.٣٧٢٨٣	٪٣٧.٦٧	،١٦٤-	٠.٨٧ غير دالة
	أنثي	١٧٠	١٢.٤٧٠٦	٢.٥٢٦٠٢	٪٣٧.٧٩		
توافر إرشاد	ذكر	٣٠٣	١٦.٤٠٩٢	٣.٣٥٣٩٨	٪٣٩.٠٧	،١٦٤-	٠.٢٨٩ غير دالة
	أنثي	١٧٠	١٦.٧٦٤٧	٣.٧٢٧٨٦	٪٣٩.٩٢		
توافر أنشطة	ذكر	٣٠٣	١٠.٧٥٩١	٢.٢٠٨٨١	٪٣٩.٨٥	،٤١٩-	٠.٦٧٥ غير دالة
	أنثي	١٧٠	١٠.٨٥٢٩	٢.٥٤٥٨٢	٪٤٠.٢٠		
أهمية لوائح	ذكر	٣٠٣	٤٧.٣٤٣٢	٥.٩٩٩٥٣	٪٨٧.٦٧	١.٣٠٤	٠.١٩٣ غير دالة
	أنثي	١٧٠	٤٦.٥٢٩٤	٧.٣٣٥٧٢	٪٨٦.١٧		
أهمية مشاركة	ذكر	٣٠٣	٢٨.٩٩٣٤	٣.٦٤١١٩	٪٨٧.٨٦	١.٣٦٧	٠.١٧٢ غير دالة
	أنثي	١٧٠	٢٨.٤٧٠٦	٤.٥٤٩٧٦	٪٨٦.٢٧		
أهمية إرشاد	ذكر	٣٠٣	٣٥.٨٩١١	٥.١٧٣٦١	٪٨٥.٤٦	،٦٢٨-	٠.٥٣ غير دالة
	أنثي	١٧٠	٣٦.٢٠٥٩	٥.٣٢٢٦١	٪٨٦.٢٠		
أهمية أنشطة	ذكر	٣٠٣	٢٢.٣٧٩٥	٣.٨٨٥٥١	٪٨٢.٨٩	٠.٣٧٦	٠.٧٠٧ غير دالة
	أنثي	١٧٠	٢٢.٢٣٥٣	٤.١٩٦٧٨	٪٨٢.٣٥		

الفرض السادس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر وأهمية) دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعاده في مواجهة التنمر المدرسي بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي - غير تربوي): ويمكن دراسة الفرق في (التوافر الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وأبعادها

الأربعة بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي،غير تربوي) كما بالجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩)الفرق في (التوافر الأهمية) لأدوار مديري المدارس الثانوية الفنية وابعادها الأربعة بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي . غير تربوي)

	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	٪	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
مجموع توافر	تربوى	١٦٣	٥٧.٤٤١٧	٧.٤٠٦٢٩	٪٣٦.٨٢	-٥.٣٧٧	٠ دالة
	غير تربوى	٣١٠	٦١.٧٥١٦	٨.٧١٠٧٢	٪٣٩.٥٨		
مجموع أهمية	تربوى	١٦٣	١٤١.٣٧٤٢	١٧.٦٤٥٧٢	٪٩٠.٦٢	٦.٥٨٦	٠ دالة
	غير تربوى	٣١٠	١٣٠.٤٠٩٧	١٦.٩٧٣٧١	٪٨٣.٦٠		
توافر لوائح	تربوى	١٦٣	١٩.٥٠٣١	٢.٩٥٥١٧	٪٣٦.١٢	-٤.٢٦٣	٠ دالة
	غير تربوى	٣١٠	٢١.٠٠٩٧	٣.٩٧٠٣٥	٪٣٨.٩١		
توافر مشاركة	تربوى	١٦٣	١١.٨٤٦٦	١.٩٤٥٥	٪٣٥.٩٠	-٣.٩٥٦	٠ دالة
	غير تربوى	٣١٠	١٢.٧٦١٣	٢.٥٩٢٢١	٪٣٨.٦٧		
توافر إرشاد	تربوى	١٦٣	١٥.٧٩٧٥	٣.١٨٠١١	٪٣٧.٦١	-٣.٩٥٦	٠.٠٠١ دالة
	غير تربوى	٣١٠	١٦.٩٢٥٨	٣.٥٩١٢٩	٪٤٠.٣٠		
توافر أنشطة	تربوى	١٦٣	١٠.٢٩٤٥	٢.١٧١٤٥	٪٣٨.١٣	-٣.٤٠٦	٠.٠٠١ دالة
	غير تربوى	٣١٠	١١.٠٥٤٨	٢.٣٧٥٧٦	٪٤٠.٩٤		
أهمية لوائح	تربوى	١٦٣	٤٩.٠٦٧٥	٦.٦٥٤٧٤	٪٩٠.٨٧	٥.٠٠٤	٠ دالة
	غير تربوى	٣١٠	٤٥.٩٩٠٣	٦.١٩٢٩٥	٪٨٥.١٧		
أهمية مشاركة	تربوى	١٦٣	٣٠.٢٤٥٤	٣.٥٧٩٩٤	٪٩١.٦٥	٥.٨٨٣	٠ دالة
	غير تربوى	٣١٠	٢٨.٠٤٨٤	٣.٩٩٨٤٩	٪٨٥.٠٠		
أهمية إرشاد	تربوى	١٦٣	٣٨.١٢٢٧	٥.٠٦٤٧٣	٪٩٠.٧٧	٦.٦٨٤	٠ دالة
	غير تربوى	٣١٠	٣٤.٨٩٠٣	٤.٩٦٢٧٣	٪٨٣.٠٧		
أهمية أنشطة	تربوى	١٦٣	٢٣.٩٣٨٧	٣.٧٩٥٢١	٪٨٨.٦٦	٦.٦٤١	٠ دالة
	غير تربوي	٣١٠	٢١.٤٨٠٦	٣.٨٤١٢٦	٪٧٩.٥٦		

يعكس الجدول رقم (٩) أهمية مرتفعة تتذبذب حول (٨٠٪) وتوافر ضعيف يتذبذب حول (٣٦٪)، وتشير اختبارات الفروق (التاء) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر- أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية وأبعادها الأربعة.

من الملاحظ في الجدول رقم (٩) تحقق الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (توافر- أهمية) أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي . غير تربوي)، وبدراسة الفروق باستخدام اختبار (التاء) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي . غير تربوي)، حيث بلغت قيمة ت (.٥.٣٧٧) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ لصالح المعلم غير التربوي، حيث بلغ المتوسط (٦١.٧٥١٦) بانحراف معياري (٨.٧١٠٧٢)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى قلة إلمام المعلم غير التربوي بالعلوم النفسية والتربوية نتيجة إعداده الأكاديمي البحت، الأمر الذي يؤدي إلى سوء

إدراكه وتقييمه لدرجة توافر أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة التنمر المدرسي مقارنة بالمعلم التربوي.

ويتضح أيضًا من الجدول السابق رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي . غير تربوي)، حيث بلغت قيمة ت (٦.٥٨٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي معنوية ٠.٠٥ لصالح المعلم التربوي، حيث بلغ المتوسط (١٤١.٣٧٤٢) بانحراف معياري (١٧.٦٤٥٧٢)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم التربوي والذي يعطيه خلفية عن الممارسات السلوكية المنحرفة والتي من بينها التنمر المدرسي، وبالتالي فهو على وعي ودراية بهذه الظاهرة من حيث (أسبابها . مظاهرها . أنواعها . أبعادها . خطورتها على المتنمر والضحية والمتفرجين وأعضاء المجتمع المدرسي بخاصة والمجتمع المحلي بعامة . كيفية علاجها والوقاية منها)، أكثر من المعلم غير التربوي.

أما من حيث أبعاد أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية فقد تبين من الجدول السابق رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة توافر أبعاد (تنفيذ اللوائح والقوانين . المشاركة المجتمعية . الإرشاد الطلابي . الأنشطة المدرسية) بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي . غير تربوي)، حيث بلغت قيمة ت (٤.٢٦٣ ، ٣.٩٥٦ ، ٣.٩٥٦ ، ٣.٤٠٦) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠٥ لصالح المعلم غير التربوي، حيث بلغت المتوسطات (٢١.٠٠٩٧ ، ١٢.٧٦١٣ ، ١٦.٩٢٥٨ ، ١١.٠٥٤٨) على الترتيب، بانحرافات معيارية (٣.٩٧٠٣٥ ، ٢.٥٩٢٢١ ، ٣.٥٩١٢٩ ، ٢.٣٧٥٧٦) على الترتيب، وربما يرجع السبب في ذلك . كما ذكرت الدراسة الحالية آنفا . إلى قلة إلمام المعلم غير التربوي بالعلوم النفسية والتربوية نتيجة إعداده الأكاديمي البحت، الأمر الذي يؤدي إلى سوء إدراكه وتقييمه لدرجة توافر أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة التنمر المدرسي مقارنة بالمعلم التربوي.

كما تبين من الجدول السابق رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة أهمية أبعاد (تنفيذ اللوائح والقوانين . المشاركة المجتمعية . الإرشاد الطلابي . الأنشطة المدرسية) بحسب المؤهل العلمي لمعلم مدرسة التعليم الفني (تربوي . غير تربوي)، حيث بلغت قيمة ت (٥.٠٠٤ ، ٥.٨٨٣ ، ٦.٦٨٤ ، ٦.٦٤١) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠٥ لصالح المعلم التربوي، حيث بلغت المتوسطات (٤٩.٠٦٧٥ ، ٣٠.٢٤٥٤ ، ٣٨.١٢٢٧ ، ٢٣.٩٣٨٧) على الترتيب، بانحرافات معيارية (٦.٦٥٤٧٤ ، ٣.٥٧٩٩٤ ، ٥.٠٦٤٧٣ ، ٣.٧٩٥٢١) على الترتيب، وربما يرجع السبب في ذلك . كما ذكرت الدراسة الحالية آنفا . إلى

الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم التربوي والذي يعطيه خلفية عن الممارسات السلوكية المنحرفة والتي من بينها التنمر المدرسي، وبالتالي فهو على وعي ودراية بهذه الظاهرة من حيث (أسبابها . مظاهرها . أنواعها . أبعادها . خطورتها على المتنمر والضحية والمتفرجين وأعضاء المجتمع المدرسي بخاصة والمجتمع المحلي بعامة . كيفية علاجها والوقاية منها)، أكثر من المعلم غير التربوي.

- **تحليل العبارات بحسب الفجوة النسبية (أهمية – توافر) واختبار مربع كاي**:

لاستكمال التحليل الاحصائي للاستبانة يتم تحليل العبارات في هذا البند من حيث الفجوة النسبية (أهمية - توافر) حيث إن العبارات الأكثر أهمية ليست بالضرورة الأقل توافر لذا فإن الدراسة لم تعتمد علي ترتيب الأهمية أو التوافر بل اعتمدت علي الترتيب طبقا للناتج الحسابي للأهمية مطروحًا منه التوافر، وكما أشارت الدراسة في البند المتعلق بالأساليب الإحصائية المستخدمة فإن الباحث قام بتحويل المتوسط الحسابي المرجح من التكرارات إلى نسبة مئوية حتى يكون أكثر دلالة ووضوحًا لذهن الباحث، كما يجب الإشارة إلى أن الباحث قام باحتساب مربع كاي لحسن المطابقة لكل عبارة، بالإضافة إلى اختبار التاء للاستقلال بين (الأهمية والتوافر).

- **البُعد الأول**: **تنفيذ اللوائح والقوانين**:

يتم استعراض الفروق في النسبة المئوية للفرق بين (أهمية - توافر) لبعد تنفيذ اللوائح والقوانين كما بالجدول (١٠)

أشار اختبار مربع كاي في الجدول (١٠) إلى وجود فروق في جميع عبارات بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين، وفيما يتعلق بترتيب العبارات وفقا للفجوة النسبية (أهمية . توافر) في الجدول السابق (١٠) فقد جاءت العبارة رقم (٤) في المرتبة الأولى والتي تنص على " يُتابع مدير المدرسة الإشراف اليومي لحفظ النظام المدرسي" وقد يرجع هذا إلى تكاسل المديرين عن متابعة الإشراف اليومي لحفظ النظام المدرسي، أو اعتمادهم على الوكلاء أو أحد المدرسين الأوائل للقيام بهذه المهمة.

واحتلت العبارة (١٠) المرتبة الثانية والتي تنص على " يستمع مدير المدرسة إلى شكاوى الطلاب ضحايا التنمر المدرسي أو أولياء أمورهم " وقد يرجع هذا إلى تجاهل أو انشغال المديرين بأعباء إدارية أخرى تصرفهم عن الاستماع إلى شكاوى الطلاب ضحايا التنمر المدرسي أو أولياء أمورهم.

بينما جاءت العبارة رقم (٨) في المرتبة الثالثة والتي تنص على " يُناقش مدير المدرسة أخطار التنمر المدرسي وعلاجه في اجتماعات مجلس إدارة المدرسة " وقد يرجع هذا إلى قلة اجتماعات مجلس إدارة المدرسة والتي تنعقد في أوقات الضرورة والطوارئ فقط، يضاف إلى ذلك قلة اهتمام مجلس إدارة المدرسة بتناول أخطار

جدول (١٠)الفروق في النسبة المئوية للفرق بين (أهمية - توافر) لبُعد تنفيذ اللوائح والقوانين

العبارة		صغيرة		متوسطة		كبيرة		المتوسط	٪	الفجوة	مربع كاي
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪				
(١) يحرص مدير المدرسة على توفير أدوات السلامة العامة بالمدرسة مثل صندوق الإسعافات الأولية وطفايات الحريق.	التوافر	٣٧٥	٧٩.٣٠٪	٤١	٨.٧٠٪	٥٧	١٢.١٠٪	١.٣٣	٤٤.٣٣٪	٤١.٠٠٪	٤٧١.١٦
	الأهمية	٤٥	٩.٥٠٪	١١٧	٢٤.٧٠٪	٣١١	٦٥.٨٠٪	٢.٥٦	٨٥.٣٣٪		
(٢) يطبق مدير المدرسة لائحة المواظبة والسلوك على الطلاب بشكل فعال.	التوافر	٢٨٣	٥٩.٨٠٪	٥٦	١١.٨٠٪	١٣٤	٢٨.٣٠٪	١.٦٨	٥٦.٠٠٪	٣٤.٠٠٪	٣٣٥.٧٩
	الأهمية	٢١	٤.٤٠٪	١٠١	٢١.٤٠٪	٣٥١	٧٤.٢٠٪	٢.٧	٩٠.٠٠٪		
(٣) يُراقب مدير المدرسة الطلاب في مختلف الأماكن التي قد يتعرضون فيها للمضايقة مثل دورات المياه والسلالم والمعامل والفناء والممرات.	التوافر	٣٣٢	٧٠.٢٠٪	٧٥	١٥.٩٠٪	٦٦	١٤.٠٠٪	١.٤٤	٤٨.٠٠٪	٣٢.٣٣٪	٣٤٢.٧٩
	الأهمية	٥٤	١١.٤٠٪	١٧٣	٣٦.٦٠٪	٢٤٦	٥٢.٠٠٪	٢.٤١	٨٠.٣٣٪		
(٤) يُتابع مدير المدرسة الإشراف اليومي لحفظ النظام المدرسي.	التوافر	٤٣٧	٩٢.٤٠٪	٢٩	٦.١٠٪	٧	١.٥٠٪	١.٠٩	٣٦.٣٣٪	٥٧.٣٤٪	٨٠٣.٤٢
	الأهمية	٨	١.٧٠٪	٧٥	١٥.٩٠٪	٣٩٠	٨٢.٥٠٪	٢.٨١	٩٣.٦٧٪		
(٥) يتخذ مدير المدرسة إجراءات صارمة ضد الطلاب المتنمرين وعدم التساهل معهم.	التوافر	٤٠٩	٨٦.٥٠٪	٤٨	١٠.١٠٪	١٦	٣.٤٠٪	١.١٧	٣٩.٠٠٪	٤٦.٠٠٪	٥٥٦.٥
	الأهمية	٥٧	١٢.١٠٪	٩٧	٢٠.٥٠٪	٣١٩	٦٧.٤٠٪	٢.٥٥	٨٥.٠٠٪		
(٦) يحث مدير المدرسة المعلمين على عدم التغاضي عن سلوكيات التنمر المدرسي في الحصة الدراسية.	التوافر	٤٢٧	٩٠.٣٠٪	٣٦	٧.٦٠٪	١٠	٢.١٠٪	١.١٢	٣٧.٣٣٪	٥٢.٦٧٪	٧٨١.٢٢
	الأهمية	٣	٠.٦٠٪	١٣٧	٢٩.٠٠٪	٣٣٣	٧٠.٤٠٪	٢.٧	٩٠.٠٠٪		
(٧) يحرص مدير المدرسة على توفير قنوات اتصال فعالة بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ وإدارة المدرسة.	التوافر	٤١٧	٨٨.٢٠٪	٤٥	٩.٥٠٪	١١	٢.٣٠٪	١.١٤	٣٨.٠٠٪	٤٧.٠٠٪	٥٦٦.٨٢
	الأهمية	٦٣	١٣.٣٠٪	٨٥	١٨.٠٠٪	٣٢٥	٦٨.٧٠٪	٢.٥٥	٨٥.٠٠٪		
(٨) يُناقش مدير المدرسة أخطار التنمر المدرسي وعلاجه في اجتماعات مجلس إدارة المدرسة.	التوافر	٤١٥	٨٧.٧٠٪	٤٢	٨.٩٠٪	١٦	٣.٤٠٪	١.١٦	٣٨.٦٧٪	٥٧.٠٠٪	٧٧٤.٠٣
	الأهمية	٤	٠.٨٠٪	٥٤	١١.٤٠٪	٤١٥	٨٧.٧٠٪	٢.٨٧	٩٥.٦٧٪		
(٩) يُجري مدير المدرسة	التوافر	٤٢٩	٩٠.٧٠٪	٢٨	٥.٩٠٪	١٦	٣.٤٠٪	١.١٣	٣٧.٦٧٪	٤٣.٠٠٪	٥٨٦.٠٩

مسحًا شهريًا داخل المدرسة للكشف عن سلوكيات التنمر المدرسي ومستواها ومدي انتشارها.			٪							
	الأهمية	٥٨	١٢.٣٪	١٦٠	٪٣٣.٨٠	٢٥٥	٪٥٣.٩٠	٢.٤٢	٪٨٠.٦٧	
(١٠) يستمع مدير المدرسة إلى شكاوى الطلاب ضحايا التنمر المدرسي أو أولياء أمورهم.	التوافر	٤٣١	٩١.١٠٪	٣١	٪٦.٦٠	١١	٪٢.٣٠	١.١١	٪٣٧.٠٠	٪٥٧.٣٣
	الأهمية	٣	٠.٦٠٪	٧٣	٪١٥.٤٠	٣٩٧	٪٨٣.٩٠	٢.٨٣	٪٩٤.٣٣	٨٠٤.٢٣
(١١) يُشرك مدير المدرسة الطلاب في وضع أسس ومعايير ضد سلوكيات التنمر المدرسي.	التوافر	٤١٢	٨٧.١٠٪	٤٠	٪٨.٥٠	٢١	٪٤.٤٠	١.١٧	٪٣٩.٠٠	٪٤٢.٦٧
	الأهمية	٦٣	١٣.٣٠٪	١٣٣	٪٢٨.١٠	٢٧٧	٪٥٨.٦٠	٢.٤٥	٪٨١.٦٧	٥٢٦.٣٤
(١٢) يعمل مدير المدرسة على توطيد العلاقة وتحسينها بين الطلاب سواء أكانوا مذنبين أم ضحايا التنمر المدرسي.	التوافر	٤٠٩	٨٦.٥٠٪	٤٨	٪١٠.١٠	١٦	٪٣.٤٠	١.١٧	٪٣٩.٠٠	٪٥١.٣٣
	الأهمية	٣	٠.٦٠٪	١٣٣	٪٢٨.١٠	٣٣٧	٪٧١.٢٠	٢.٧١	٪٩٠.٣٣	٧٣١.٩١
(١٣) يُنظم مدير المدرسة دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية التعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي.	التوافر	٤٠٠	٨٤.٦٠٪	٥٤	٪١١.٤٠	١٩	٪٤.٠٠	١.١٩	٪٣٩.٦٧	٪٤٥.٦٧
	الأهمية	٤٨	١٠.١٠٪	١١١	٪٢٣.٥٠	٣١٤	٪٦٦.٤٠	٢.٥٦	٪٨٥.٣٣	٥٥٧.٦
(١٤) يقوم مدير المدرسة بتوعية الطلاب باللوائح والقوانين المعمول بها.	التوافر	٤٢٨	٩٠.٥٠٪	٣٣	٪٧.٠٠	١٢	٪٢.٥٠	١.١٢	٪٣٧.٣٣	٪٥٤.٠٠
	الأهمية	١٦	٣.٤٠٪	٩١	٪١٩.٢٠	٣٦٦	٪٧٧.٤٠	٢.٧٤	٪٩١.٣٣	٧٤٠.٩٦
(١٥) يُطلع مدير المدرسة الطلاب المتنمرين بما حدث لضحاياهم.	التوافر	٣٩٣	٨٣.١٠٪	٦٢	٪١٣.١٠	١٨	٪٣.٨٠	١.٢١	٪٤٠.٣٣	٪٤٢.٦٧
	الأهمية	٨١	١٧.١٠٪	٧٨	٪١٦.٥٠	٣١٤	٪٦٦.٤٠	٢.٤٩	٪٨٣.٠٠	٤٧١.١
(١٦) يرفع مدير المدرسة أمر الطلاب المتنمرين إلى السلطة الأعلى منه إذا لزم الأمر ذلك.	التوافر	٣٩٤	٨٣.٣٠٪	٦٠	٪١٢.٧٠	١٩	٪٤.٠٠	١.٢١	٪٤٠.٣٣	٪٤٨.٦٧
	الأهمية	٧	١.٥٠٪	١٤٤	٪٣٠.٤٠	٣٢٢	٪٦٨.١٠	٢.٦٧	٪٨٩.٠٠	٦٧٧.٣١
(١٧) يُكرم مدير المدرسة الطلاب ذوي السلوك السوي.	التوافر	٤٠٠	٨٤.٦٠٪	٥٢	٪١١.٠٠	٢١	٪٤.٤٠	١.٢	٪٤٠.٠٠	٪٣٨.٣٣
	الأهمية	٧٧	١٦.٣٠٪	١٥٤	٪٣٢.٦٠	٢٤٢	٪٥١.٢٠	٢.٣٥	٪٧٨.٣٣	٤٥٤.٩٣
(١٨) يستحدث مدير المدرسة بعض أساليب تقويم سلوك الطلاب بحيث تتضمن ملف إنجاز الطالب (portfolio).	التوافر	٤٣٩	٩٢.٨٠٪	٢٩	٪٦.١٠	٥	٪١.١٠	١.٠٨	٪٣٦.٠٠	٪٥٣.٣٣
	الأهمية	٦	١.٣٠٪	١٣٧	٪٢٩.٠٠	٣٣٠	٪٦٩.٨٠	٢.٦٨	٪٨٩.٣٣	٨٠٦.٨٩

التنمر المدرسي وعلاجه في اجتماعاته وانشغاله بموضوعات وأولويات أخرى أكثر ضرورة وإلحاحًا، وذلك لضعف إدراك المدراء لأخطار التنمر المدرسي وكيفية مواجهته وعلاجه.

في حين جاءت العبارة (١٤) في المرتبة الرابعة والتي تنص على " يقوم مدير المدرسة بتوعية الطلاب باللوائح والقوانين المعمول بها " وقد يرجع هذا إلى ضعف الثقافة القانونية لدي مديري المدارس الثانوية الفنية والمرتبطة باللوائح والقوانين المعمول بها في مواجهة التنمر المدرسي، يضاف إلى ذلك رغبة المديرين في إيثار السلامة وعقاب المتنمرين بأسلوب بعيد عن اللوائح والقوانين نظرًا لصرامتها وحدتها خوفًا على مستقبل المتنمر وأسرته.

وأخيرًا جاءت العبارة (١٨) في المرتبة الخامسة والتي تنص على " يستحدث مدير المدرسة بعض أساليب تقويم سلوك الطلاب بحيث تتضمن ملف إنجاز الطالب (portfolio)" وقد يرجع هذا إلى قلة معرفة المدراء بالأساليب الحديثة لتقويم سلوك الطلاب والتي من بينها ملف إنجاز الطالب (portfolio)، يضاف إلى ذلك نظام الإدارة المركزية السائدة في التعليم المصري والتي تفرض على المدراء نظام خاص ومحدد لتقويم سلوك الطلاب.

- **البُعد الثاني: المشاركة المجتمعية:**

يتم استعراض الفروق في النسبة المئوية للفرق بين (أهمية - توافر) لبعد المشاركة المجتمعية كما بالجدول (١١)

جدول (١١)الفروق في النسبة المئوية للفرق بين (اهمية - توافر) لبُعد المشاركة المجتمعية

العبارة		صغيرة		متوسطة		كبيرة		المتوسط	٪	الفجوة	مربع كاي
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪				
(١٩) يحرص مدير المدرسة على توفير قنوات اتصال فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور.	التوافر	٤٣٢	٩١.٣٠٪	٣٥	٧.٤٠٪	٦	١.٣٠٪	١.١	٣٦.٦٧٪	٤٤.٦٧٪	٦٤٣.٠٩
	الأهمية	٤٥	٩.٥٠٪	١٧٣	٣٦.٦٠٪	٢٥٥	٥٣.٩٠٪	٢.٤٤	٨١.٣٣٪		
(٢٠) يحرص مدير المدرسة على التواصل المستمر بين أولياء الأمور والمعلمين.	التوافر	٤٢٨	٩٠.٥٠٪	٣٦	٧.٦٠٪	٩	١.٩٠٪	١.١١	٣٧.٠٠٪	٥٧.٠٠٪	٧٨٦.٨٢
	الأهمية	٧	١.٥٠٪	٧٣	١٥.٤٠٪	٣٩٣	٨٣.١٠٪	٢.٨٢	٩٤.٠٠٪		
(٢١) يُناقش مدير المدرسة أخطار التنمر المدرسي والآثار السيئة الناتجة عنه في اجتماعات مجلس الأمناء والآباء	التوافر	٤١٣	٨٧.٣٠٪	٤٩	١٠.٤٠٪	١١	٢.٣٠٪	١.١٥	٣٨.٣٣٪	٤٥.٠٠٪	٦١٧.٣٨
	الأهمية	٣٧	٧.٨٠٪	١٦٢	٣٤.٢٠٪	٢٧٤	٥٧.٩٠٪	٢.٥	٨٣.٣٣٪		

والمعلمين.										
(٢٢) يحث مدير المدرسة أولياء الأمور على إبعاد أبنائهم عن مشاهدة العروض التليفزيونية العنيفة.	التوافر	٤٥٤	٩٦.٠٠٪	١٥	٣.٢٠٪	٤	٠.٨٠٪	١.٠٥	٣٥.٠٠٪	٦١.٣٣٪	٨٧٦.٧
	الأهمية	٢	٠.٤٠٪	٤٧	٩.٩٠٪	٤٢٤	٨٩.٦٠٪	٢.٨٩	٩٦.٣٣٪		
(٢٣) يحث مدير المدرسة أولياء الأمور على أن يكونوا نماذج تطبيقية لأبنائهم ترفض التنمر المدرسي.	التوافر	٤١٥	٨٧.٧٠٪	٥٠	١٠.٦٠٪	٨	١.٧٠٪	١.١٤	٣٨.٠٠٪	٤٧.٠٠٪	٦٨٩.٧٥
	الأهمية	١٨	٣.٨٠٪	١٧٨	٣٧.٦٠٪	٢٧٧	٥٨.٦٠٪	٢.٥٥	٨٥.٠٠٪		
(٢٤) يدعو مدير المدرسة الجهات المعنية لإلقاء محاضرات حول ظاهرة التنمر المدرسي ومخاطره وكيفية الوقاية منه.	التوافر	٤١٥	٨٧.٧٠٪	٥٣	١١.٢٠٪	٥	١.١٠٪	١.١٣	٣٧.٦٧٪	٥٩.٠٠٪	٨٢٢.١١
	الأهمية	٢	٠.٤٠٪	٤٤	٩.٣٠٪	٤٢٧	٩٠.٣٠٪	٢.٩	٩٦.٦٧٪		
(٢٥) يوفر مدير المدرسة الحماية للطلاب ضحايا التنمر المدرسي بمساعدة أولياء الأمور.	التوافر	٤٠٠	٨٤.٦٠٪	٦٠	١٢.٧٠٪	١٣	٢.٧٠٪	١.١٨	٣٩.٣٣٪	٤٤.٣٣٪	٥٠٧.١
	الأهمية	٧٣	١٥.٤٠٪	٨٧	١٨.٤٠٪	٣١٣	٦٦.٢٠٪	٢.٥١	٨٣.٦٧٪		
(٢٦) يتواصل مدير المدرسة مع أولياء أمور الطلاب ضحايا التنمر المدرسي.	التوافر	٤١٠	٨٦.٧٠٪	٥٢	١١.٠٠٪	١١	٢.٣٠٪	١.١٦	٣٨.٦٧٪	٥٢.٦٦٪	٧٥٧.٨٥
	الأهمية	٠	٠.٠٠٪	١٢١	٢٥.٦٠٪	٣٥٢	٧٤.٤٠٪	٢.٧٤	٩١.٣٣٪		
(٢٧) يتأكد مدير المدرسة من أن أولياء أمور الطلاب المتنمرين سيجعلون أبنائهم يتوقفون عن التنمر.	التوافر	٤١٤	٨٧.٥٠٪	٤٧	٩.٩٠٪	١٢	٢.٥٠٪	١.١٥	٣٨.٣٣٪	٤٠.٦٧٪	٥١٥.٦٤
	الأهمية	٧٠	١٤.٨٠٪	١٥٩	٣٣.٦٠٪	٢٤٤	٥١.٦٠٪	٢.٣٧	٧٩.٠٠٪		
(٢٨) يحث مدير المدرسة أولياء الأمور على حضور اجتماعات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.	التوافر	٤٢٦	٩٠.١٠٪	٣٨	٨.٠٠٪	٩	١.٩٠٪	١.١٢	٣٧.٣٣٪	٥٥.٦٧٪	٨٠٠.٤
	الأهمية	٠	٠.٠٠٪	١٠١	٢١.٤٠٪	٣٧٢	٧٨.٦٠٪	٢.٧٩	٩٣.٠٠٪		
(٢٩) يعمل مدير المدرسة على تعاون المدرسة مع المجتمع المحلي المحيط بها.	التوافر	٤١٨	٨٨.٤٠٪	٣٧	٧.٨٠٪	١٨	٣.٨٠٪	١.١٥	٣٨.٣٣٪	٣٨.٣٣٪	٤٩٦.٩٧
	الأهمية	٧٧	١٦.٣٠٪	١٧٧	٣٧.٤٠٪	٢١٩	٤٦.٣٠٪	٢.٣	٧٦.٦٧٪		

أشار اختبار مربع كاي في الجدول (١١) إلى وجود فروق في جميع عبارات بُعد المشاركة المجتمعية، وفيما يتعلق بترتيب العبارات وفقا للفجوة النسبية (أهمية- توافر) في الجدول السابق (١١) فقد جاءت العبارة رقم (٢٢) في المرتبة الأولى والتي تنص على " يحث مدير المدرسة أولياء الأمور على إبعاد أبنائهم عن مشاهدة العروض التليفزيونية العنيفة" وقد يرجع هذا إلى ضعف العلاقة بين مدير المدرسة وأولياء الأمور، أو لاعتقاده بأن هذه العروض ليس لها دور يذكر في ظهور سلوكيات التنمر المدرسي، أو لإيمانه بعدم جدوى هذه النصائح لصعوبة تغيير ثقافة المجتمع.

واحتلت العبارة (٢٤) المرتبة الثانية والتي تنص على " يدعو مدير المدرسة الجهات المعنية لإلقاء محاضرات حول ظاهرة التنمر المدرسي ومخاطره وكيفية الوقاية منه " وقد يرجع هذا إلى ضعف العلاقة بين المدير والجهات المعنية، أو لإيمانه بعدم جدوى هذه المحاضرات، أو لتجنب تبعات الاستعداد لهذه المحاضرات والالتزامات والمهام المتعلقة بها.

بينما جاءت العبارة (٢٠) في المرتبة الثالثة والتي تنص على " يحرص مدير المدرسة على التواصل المستمر بين أولياء الأمور والمعلمين " وقد يرجع هذا إلى ضعف إدراك المدير لأهمية التواصل المستمر بين أولياء الأمور والمعلمين بخاصة وأعضاء المجتمع المدرسي بعامة، أو لانشغاله بالأعمال المدرسية والتي قد تحول دون اهتمامه بهذا التواصل.

في حين جاءت العبارة (٢٨) في المرتبة الرابعة والتي تنص على " يحث مدير المدرسة أولياء الأمور على حضور اجتماعات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين " وقد يرجع هذا إلى اعتقاد المدير بعدم جدوى هذا الحضور، أو لضعف إدراكه لأهمية حضور أولياء الأمور لهذه الاجتماعات، أو لقلة استجابة أولياء الأمور لدعوى المدير لحضور تلك الاجتماعات.

وأخيرًا جاءت العبارة (٢٦) في المرتبة الخامسة والتي تنص على " يتواصل مدير المدرسة مع أولياء أمور الطلاب ضحايا التنمر المدرسي " وقد يرجع هذا إلى شعور مدير المدرسة بالتقصير في عمله، أو لتجنبه أية إهانات قد تصدر من قبل أولياء أمور الطلاب ضحايا التنمر المدرسي.

- **البُعد الثالث: الإرشاد الطلابي:**

يتم استعراض الفروق في النسبة المئوية للفرق بين (أهمية - توافر) لبعد الإرشاد الطلابي كما بالجدول (١٢)

أشار اختبار مربع كاي في الجدول (١٢) إلى وجود فروق في جميع عبارات بُعد الإرشاد الطلابي، وفيما يتعلق بترتيب العبارات وفقا للفجوة النسبية (أهمية.

جدول (١٢)الفروق في النسبة المئوية للفرق بين (اهمية - توافر) لبُعد الإرشاد الطلابي

العبارة		صغيرة		متوسطة		كبيرة		المتوسط	٪	الفجوة	مربع كاي
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪				
(٣٠) يجتمع مدير المدرسة مع الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين لمناقشة كيفية اكتشاف التنمر المدرسي ووضع استراتيجيات مناسبه لمواجهته.	التوافر	٤٥١	٩٥.٣٠٪	١٦	٣.٤٠٪	٦	١.٣٠٪	١.٠٦	٣٥.٣٣٪	٥٤.٣٤٪	٨٣٣.٩٥
	الأهمية	٨	١.٧٠٪	١٣١	٢٧.٧٠٪	٣٣٤	٧٠.٦٠٪	٢.٦٩	٨٩.٦٧٪		
(٣١) يُفعل مدير المدرسة التعلم التعاوني بمدرسته.	التوفر	٤٠٤	٨٥.٤٠٪	٤٩	١٠.٤٠٪	٢٠	٤.٢٠٪	١.١٩	٣٩.٦٧٪	٤٥.٦٧٪	٥٨٦.٣٣
	الأهمية	٣٩	٨.٢٠٪	١٣٠	٢٧.٥٠٪	٣٠٤	٦٤.٣٠٪	٢.٥٦	٨٥.٣٣٪		
(٣٢) يقوم مدير المدرسة بتوعية الطلاب بأن التنمر المدرسي محرم شرعا، ومرفوض اجتماعيا.	التوفر	٤٠٥	٨٥.٦٠٪	٥٣	١١.٢٠٪	١٥	٣.٢٠٪	١.١٨	٣٩.٣٣٪	٥٤.٠٠٪	٧١٨.٦٩
	الأهمية	١٣	٢.٧٠٪	٦٨	١٤.٤٠٪	٣٩٢	٨٢.٩٠٪	٢.٨	٩٣.٣٣٪		
(٣٣) يحث مدير المدرسة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على التحدث مع الطلاب باستمرار للتعرف على الصعوبات والمشكلات التي يعانون منها داخل المدرسة أو خارجها.	التوفر	٣٨٦	٨١.٦٠٪	٦٩	١٤.٦٠٪	١٨	٣.٨٠٪	١.٢٢	٤٠.٦٧٪	٣٥.٠٠٪	٣٨٧.٥٢
	الأهمية	٩٣	١٩.٧٠٪	١٥٨	٣٣.٤٠٪	٢٢٢	٤٦.٩٠٪	٢.٢٧	٧٥.٦٧٪		
(٣٤) يُعزز مدير المدرسة ثقة الطلاب بأنفسهم بمساعدة	التوفر	٣٨٠	٨٠.٣٠٪	٦٣	١٣.٣٠٪	٣٠	٦.٣٠٪	١.٢٦	٤٢.٠٠٪	٥٢.٣٣٪	٦٦٩.١٦
	الأهمية	١٢	٢.٥٠٪	٥٦	١١.٨٠٪	٤٠٥	٨٥.٦٠٪	٢.٨٣	٩٤.٣٣٪		

الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.										
(٣٥) يتابع مدير المدرسة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في تدريب الطلاب على الأساليب الناجحة لمواجهة المتنمر.	التوفر	٣٦٣	٧٦.٧٠٪	٦٩	١٤.٦٠٪	٤١	٨.٧٠٪	١.٣٢	٤٤.٠٠٪	٣٤.٣٣٪	٣٩٤.٧٥
	الأهمية	٦٢	١٣.١٠٪	١٨٣	٣٨.٧٠٪	٢٢٨	٤٨.٢٠٪	٢.٣٥	٧٨.٣٣٪		
(٣٦) يحرص مدير المدرسة على تدريب الطلاب على مهارات فض النزاعات بين الأقران دون عنف.	التوفر	٣٧٦	٧٩.٣٠٪	٦٢	١٣.١٠٪	٣٥	٧.٤٠٪	١.٢٨	٤٢.٦٧٪	٥٠.٣٣٪	٦٢٤.١٤
	الأهمية	١٩	٤.٠٠٪	٥٩	١٢.٥٠٪	٣٩٥	٨٣.٥٠٪	٢.٧٩	٩٣.٠٠٪		
(٣٧) يشجع مدير المدرسة ضحايا التنمر المدرسي على إعادة ثقتهم بأنفسهم من خلال التصرف بشكل طبيعي.	التوفر	٤٠٠	٨٤.٦٠٪	٥٢	١١.٠٠٪	٢١	٤.٤٠٪	١.٢	٤٠.٠٠٪	٣٨.٣٣٪	٤١٩.٠٨
	الأهمية	٩٤	١٩.٩٠٪	١١٩	٢٥.٢٠٪	٢٦٠	٥٥.٠٠٪	٢.٣٥	٧٨.٣٣٪		
(٣٨) يشجع مدير المدرسة ضحايا التنمر المدرسي على الوقوف بثبات في وجه المتنمرين.	التوفر	٤١٢	٨٧.١٠٪	٤٩	١٠.٤٠٪	١٢	٢.٥٠٪	١.١٥	٣٨.٣٣٪	٥٢.٠٠٪	٧٣٢.٢٥
	الأهمية	٧	١.٥٠٪	١٢٢	٢٥.٨٠٪	٣٤٤	٧٢.٧٠٪	٢.٧١	٩٠.٣٣٪		
(٣٩) يحث مدير المدرسة الطلاب على التحلي بالأخلاق الفاضلة.	التوفر	٤١٦	٨٧.٩٠٪	٤٠	٨.٥٠٪	١٧	٣.٦٠٪	١.١٦	٣٨.٦٧٪	٤٢.٠٠٪	٤٧١.٩٤
	الأهمية	٩١	١٩.٢٠٪	٩١	١٩.٢٠٪	٢٩١	٦١.٥٠٪	٢.٤٢	٨٠.٦٧٪		
(٤٠) يحث مدير المدرسة الأخصائيين الاجتماعيين	التوفر	٤٥٢	٩٥.٦٠٪	١٢	٢.٥٠٪	٩	١.٩٠٪	١.٠٦	٣٥.٣٣٪	٥٥.٦٧٪	٨٥١.٤١
	الأهمية	٤	٠.٨٠٪	١٢٠	٢٥.٤٠٪	٣٤٩	٧٣.٨٠٪	٢.٧٣	٩١.٠٠٪		

والنفسيين على وضع خطة وقائية علاجية فصلية لمواجهة ظاهرة التنمر المدرسي.										
(٤١) يحث مدير المدرسة المعلمين على رعاية الطلاب وحل مشكلاتهم.	التوفر	٤١١	٨٦.٩٠٪	٣٨	٨.٠٠٪	٢٤	٥.١٠٪	١.١٨	٣٩.٣٣٪	٤٠.٦٧٪	٤٩٦.٠٤
	الأهمية	٧١	١٥.٠٠٪	١٤٢	٣٠.٠٠٪	٢٦٠	٥٥.٠٠٪	٢.٤	٨٠.٠٠٪		
(٤٢) يزود مدير المدرسة الطلاب بالمنشورات التوعوية حول خطورة التنمر المدرسي والآثار السيئة الناتجة عنه.	التوفر	٤٣١	٩١.١٠٪	٢٧	٥.٧٠٪	١٥	٣.٢٠٪	١.١٢	٣٧.٣٣٪	٥٣.٠٠٪	٧٥٨.٢٦
	الأهمية	١١	٢.٣٠٪	١١٤	٢٤.١٠٪	٣٤٨	٧٣.٦٠٪	٢.٧١	٩٠.٣٣٪		
(٤٣) يحرص مدير المدرسة على جمع بيانات دقيقة عن جميع الطلاب بالمدرسة.	التوفر	٤١٢	٨٧.١٠٪	٤٦	٩.٧٠٪	١٥	٣.٢٠٪	١.١٦	٣٨.٦٧٪	٤٠.٦٧٪	٤٤٣.٢٣
	الأهمية	١٠٠	٢١.١٠٪	٩٥	٢٠.١٠٪	٢٧٨	٥٨.٨٠٪	٢.٣٨	٧٩.٣٣٪		

توافر) في الجدول السابق (١٢) فقد جاءت العبارة رقم (٤٠) في المرتبة الأولى والتي تنص على " يحث مدير المدرسة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على وضع خطة وقائية علاجية فصلية لمواجهة ظاهرة التنمر المدرسي " وقد يرجع هذا إلى ضعف إدراك المديرين لخطورة التنمر المدرسي وآثاره السلبية على المتنمر والضحية والمتفرجين والمجتمع المدرسي بخاصة والمحلي بعامة، أو لاقتناع المدراء بأن وضع خطة وقائية علاجية لمواجهة السلوكيات المنحرفة والتي من بينها التنمر المدرسي هو أولى المهام والمسئوليات البديهية للأخصائي الاجتماعي والنفسي، وبالتالي لا تحتاج إلى حث أو توجيه من قبل المدراء

واحتلت العبارة (٣٠) المرتبة الثانية والتي تنص على " يجتمع مدير المدرسة مع الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين لمناقشة كيفية اكتشاف التنمر المدرسي ووضع استراتيجيات مناسبه لمواجهته " وقد يرجع هذا إلى . كما ذكرت الدراسة الحالية آنفا . ضعف إدراك المديرين لخطورة التنمر المدرسي وآثاره السلبية على المتنمر والضحية والمتفرجين والمجتمع المدرسي بخاصة والمحلي بعامة، أو لاقتناع المدراء بأن اكتشاف التنمر المدرسي ووضع استراتيجيات

مناسبة لمواجهته هو أولى المهام والمسئوليات البديهية للأخصائي الاجتماعي والنفسي، وبالتالي لا تحتاج إلى اجتماعات.

بينما جاءت العبارة (٣٢) في المرتبة الثالثة والتي تنص على " يقوم مدير المدرسة بتوعية الطلاب بأن التنمر المدرسي محرم شرعًا ومرفوض اجتماعيًا " وقد يرجع هذا إلى اقتناع مديري المدارس الثانوية الفنية بأن الطلاب أنفسهم يعلمون جيدًا أن إيذاء الآخرين والإضرار بهم أمر محرم شرعًا ومرفوض اجتماعيًا، وبالتالي لا يحتاج هذا الأمر إلى توعية الطلاب وإرشادهم، أو لاعتماد مدير المدرسة على معلمي التربية الدينية بالمدرسة والمؤسسات الدينية بالمجتمع للقيام بهذه المهمة.

في حين جاءت العبارة (٤٢) في المرتبة الرابعة والتي تنص على " يزود مدير المدرسة الطلاب بالمنشورات التوعوية حول خطورة التنمر المدرسي والآثار السيئة الناتجة عنه " وقد يرجع هذا إلى اقتناع مدير المدرسة بأن تزويد الطلاب بالمنشورات التوعوية حول خطورة التنمر المدرسي والآثار السيئة الناتجة عنه هو مهمة الإخصائي الاجتماعي والنفسي، أو لاعتقاده بأن عملية التوعية لا تحتاج إلى منشورات بل من الممكن أن تتحقق من خلال الحديث الشفهي بين المدير والمعلمين والاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين من ناحية والطلاب من ناحية أخرى.

وأخيرًا جاءت العبارة (٣٤) في المرتبة الخامسة والتي تنص على " يُعزز مدير المدرسة ثقة الطلاب بأنفسهم بمساعدة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين " وقد يرجع هذا إلى اعتقاد مدير المدرسة بأن تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم هو مهمة الأسرة والاخصائي الاجتماعي والنفسي، أو لاعتقاده بأن مواجهة التنمر المدرسي يجب أن تتم أولًا من خلال تعديل سلوك المتنمر ثم تعزيز ثقة الضحية بنفسه.

- **البُعد الرابع: الأنشطة المدرسية:**

يتم استعراض الفروق في النسبة المئوية للفرق بين (أهمية - توافر) لبعد الأنشطة المدرسية كما بالجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) الفروق في النسبة المئوية للفرق بين (أهمية - توافر) لبُعد الأنشطة المدرسية

العبارة		صغيرة		متوسطة		كبيرة		المتوسط	٪	الفجوة	مربع كاي
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪				
(٤٤) يهتم مدير المدرسة بالمسرح المدرسي ويوظفه في	التوافر	٤١٠	٨٦.٧٠٪	٤٤	٩.٣٠٪	١٩	٤.٠٠٪	١.١٧	٣٩.٠٠٪	٤٩.٠٠٪	٦٦٩.١٣
	الأهمية	١٩	٤.٠٠٪	١٣٤	٢٨.٣٠٪	٣٢٠	٦٧.٧٠٪	٢.٦٤	٨٨.٠٠٪		

علاج ظاهرة التنمر المدرسي.										
(٤٥) يُعيد مدير المدرسة دمج الطلاب ضحايا التنمر في الأنشطة المدرسية.	التوافر	٣٨٩	٨٢.٢٠٪	٥٢	١١.٠٠٪	٣٢	٦.٨٠٪	١.٢٥	٤١.٦٧٪	٣٣٢.٧٥	٣٢.٠٠٪
	الأهمية	١١٢	٢٣.٧٠٪	١٤٩	٣١.٥٠٪	٢١٢	٤٤.٨٠٪	٢.٢١	٧٣.٦٧٪		
(٤٦) يُقيم مدير المدرسة مسابقات في ختام الأنشطة المدرسية.	التوافر	٤٠٤	٨٥.٤٠٪	٣٧	٧.٨٠٪	٣٢	٦.٨٠٪	١.٢١	٤٠.٣٣٪	٦٨٧.٠٧	٥٢.٠٠٪
	الأهمية	٩	١.٩٠٪	٩٣	١٩.٧٠٪	٣٧١	٧٨.٤٠٪	٢.٧٧	٩٢.٣٣٪		
(٤٧) يوضح مدير المدرسة للمعلمين والطلاب أهمية الأنشطة المدرسية في العملية التعليمية.	التوافر	٣٧٢	٧٨.٦٠٪	٦٤	١٣.٥٠٪	٣٧	٧.٨٠٪	١.٢٩	٤٣.٠٠٪	٣٨٧.٤٨	٣٨.٣٣٪
	الأهمية	٨٤	١٧.٨٠٪	٩٥	٢٠.١٠٪	٢٩٤	٦٢.٢٠٪	٢.٤٤	٨١.٣٣٪		
(٤٨) يحرص مدير المدرسة على تنوع الأنشطة المدرسية.	التوافر	٣٨٥	٨١.٤٠٪	٧٤	١٥.٦٠٪	١٤	٣.٠٠٪	١.٢٢	٤٠.٦٧٪	٧٤٢.١٧	٥٤.٦٦٪
	الأهمية	٧	١.٥٠٪	٥٢	١١.٠٠٪	٤١٤	٨٧.٥٠٪	٢.٨٦	٩٥.٣٣٪		
(٤٩) يُطور مدير المدرسة الأنشطة المدرسية من خلال اقتراحات وآراء الطلاب.	التوافر	٤٠٨	٨٦.٣٠٪	٥٥	١١.٦٠٪	١٠	٢.١٠٪	١.١٦	٣٨.٦٧٪	٤١٨.٩٣	٣٩.٦٧٪
	الأهمية	١١٧	٢٤.٧٠٪	٧٢	١٥.٢٠٪	٢٨٤	٦٠.٠٠٪	٢.٣٥	٧٨.٣٣٪		
(٥٠) يحث مدير المدرسة المعلمين على مساعدة الطلاب في اختيار النشاط الذي يميلون إليه.	التوافر	٤٣٨	٩٢.٤٠٪	٢٩	٦.١٠٪	٧	١.٥٠٪	١.٠٩	٣٦.٣٣٪	٦٠١.٥٢	٤٢.٠٠٪
	الأهمية	٦٢	١٣.١٠٪	١٨٣	٣٨.٧٠٪	٢٢٨	٤٨.٢٠٪	٢.٣٥	٧٨.٣٣٪		
(٥١) يُنمي مدير المدرسة	التوافر	٣٧٥	٧٩.٣٠٪	٦٢	١٣.١٠٪	٣٥	٧.٤٠٪	١.٢٨	٤٢.٦٧٪	٣٨٦.١	٣٤.٠٠٪
	الأهمية	٧٧	١٦.٣٠٪	١٧٧	٣٧.٤٠٪	٢١٩	٤٦.٣٠٪	٢.٣	٧٦.٦٧٪		

مواهب الطلاب من خلال المشاركة الفعلية في الأنشطة المدرسية.										
(٥٢) يحرص مدير المدرسة على توفير الإمكانات المادية للأنشطة المدرسية.	التوافر	٤٢٩	٩٠.٧٠٪	٢٨	٥.٩٠٪	١٦	٣.٤٠٪	١.١٣	٣٧.٦٧٪	
	الأهمية	٥٤	١١.٤٠٪	١٧٣	٣٦.٦٠٪	٢٤٦	٥٢.٠٠٪	٢.٤١	٨٠.٣٣٪	٥٩٧.٦٦ ٤٢.٦٦٪

أشار اختبار مربع كاي في الجدول السابق (١٣) إلى وجود فروقٍ في جميع عبارات بُعد الأنشطة المدرسية، وفيما يتعلق بترتيب العبارات وفقا للفجوة النسبية (أهمية . توافر) في الجدول السابق (١٣) فقد جاءت العبارة رقم (٤٨) في المرتبة الأولى والتي تنص على "يحرص مدير المدرسة على تنوع الأنشطة المدرسية " وقد يرجع هذا إلى قلة الموارد المالية التي تمكن مدير المدرسة من التنويع في تلك الأنشطة، أو لضعف إدراكه لدور الأنشطة المدرسية في الترويح عن الطلاب، وتعزيز روح الألفة والمحبة والتعاون فيما بينهم، وتفريغ الطاقات الموجودة بداخلهم والتي قد تؤدي إلى التنمر المدرسي إذا ما تم كبتها.

واحتلت العبارة (٤٦) المرتبة الثانية والتي تنص على " يُقيم مدير المدرسة مسابقات في ختام الأنشطة المدرسية " وقد يرجع هذا إلى . كما ذكرت الدراسة الحالية آنفا . قلة الموارد المالية التي تمكن المدير من إقامة مسابقات في ختام الأنشطة المدرسية، أو لضعف إدراكه لدور المسابقات في تنمية روح التعاون والمنافسة الشريفة بين الطلاب.

بينما جاءت العبارة (٤٤) في المرتبة الثالثة والتي تنص على " يهتم مدير المدرسة بالمسرح المدرسي ويوظفه في علاج ظاهرة التنمر المدرسي " وقد يرجع هذا إلى قلة امتلاك مديري المدارس الثانوية الفنية لمهارات توظيف المسرح المدرسي في مواجهة التنمر المدرسي والقضاء عليه، أو لاعتماده على المعلمين في القيام بهذه المهمة.

في حين جاءت العبارة (٥٢) في المرتبة الرابعة والتي تنص على " يحرص مدير المدرسة على توفير الإمكانات المادية للأنشطة المدرسية " وقد يرجع هذا إلى قلة الموارد المالية بالمدرسة نتيجة محدودية مصادر التمويل، أو لقناعته الشخصية بأن الأنشطة المدرسية ما هي إلا نشاط ترفيهي وترويحي.

وأخيرًا جاءت العبارة (٥٠) في المرتبة الخامسة والتي تنص على " يحث مدير المدرسة المعلمين على مساعدة الطلاب في اختيار النشاط الذي يميلون إليه " وقد يرجع هذا إلى قلة إدراك المديرين للفروق الفردية بين الطلاب خاصة الناحية الوجدانية، أو لاعتقاده بأن المعلمين يقومون بتلك المهمة.

- **الجزء الرابع: النموذج المقترح:**

في ضوء أدبيات الدراسة ونتائجها الميدانية تم بلورة هذا النموذج المقترح لتفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي، ويتكون هذا النموذج من مفهوم وفلسفة ومرتكزات وأهداف وآليات أو إجراءات التطبيق، بالإضافة إلى بعض الضمانات المطلوب توافرها لنجاح تطبيق هذا النموذج، ويتناول الباحث هذه النقاط بشيء من التفصيل كما يلي:

- **مفهوم النموذج المقترح:**

يقصد بالنموذج المقترح إطار عام مستقبلي يوضح كيفية تفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة التنمر المدرسي.

- **فلسفة النموذج المقترح:**

تشتق ملامح فلسفة النموذج المقترح من خلال المحورين التاليين:

- قلة توافر أدوار مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين، والحاجة الشديدة لها، والمشتقة من الدراسة الميدانية للدراسة الحالية.
- طبيعة التغيرات والتحديات التي يمر بها العصر الحالي تحتم ضرورة تفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة التنمر المدرسي.

- **مرتكزات النموذج المقترح:**

- حاجة المدارس الضرورية إلى مواجهة التنمر المدرسي كما أشارت إلى ذلك الدراسات السابقة والأدب النظري.
- المسئولية الكبيرة الملقاة على عاتق مديري المدارس في مواجهة التنمر المدرسي كما أشارت إلى ذلك الدراسات السابقة والأدب النظري.
- الحاجة الشديدة للمدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية إلى تفعيل دور مديريها في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين كما أشارت إلى ذلك الدراسة الميدانية للدراسة الحالية.

- **هدف النموذج المقترح:**

يهدف النموذج المقترح إلى تفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة التنمر المدرسي.

- **آليات النموذج المقترح:**

تحدد آليات النموذج المقترح الإجراءات المتبعة في تحقيق هدف النموذج عند توافر ضمانات محددة، وتمثل هذه الآليات الترجمة العملية لفلسفة النموذج المقترح ومرتكزاته إلى أغراض محددة، وتتمثل هذه الآليات في المحورين التاليين:

• **المحور الأول**: **ويشتمل هذا المحور على عنصرين رئيسين وهما**:

العنصر الأول: تشكيل مدير المدرسة الثانوية الفنية فريق لمواجهة التنمر المدرسي برئاسته: ويتكون هذا الفريق من: مدير المدرسة، والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمدرسة، والوكلاء، وسبعة من المعلمين، وسبعة من الطلاب، على أن تكون آلية اختيار المعلمين والطلاب بالانتخاب، وفي حالة وجود عجز يتم تعيين العدد المتبقي من قبل مدير المدرسة تبعًا للأهلية والكفاءة، وتتمثل مهام هذا الفريق في:

- تنظيم لقاءات ومحاضرات لتبصير الطلاب بخطورة التنمر المدرسي وآثاره السلبية.
- تعزيز صورة الذات الإيجابية لدى الطلاب.
- مراقبة ومتابعة الطلاب واكتشاف المتنمر منهم.
- توعية المتنمرين بخطورة التنمر وعواقبه الوخيمة على مستقبلهم.
- دعم العلاقة بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب لمواجهة التنمر المدرسي.
- النظر في شكاوى الطلاب ضحايا التنمر.
- توقيع العقوبات على الطلاب المتنمرين.

العنصر الثاني: تشكيل مدير المدرسة الثانوية الفنية لجنة للتوجيه والاستشارة برئاسته: وتتكون هذه اللجنة من: مدير المدرسة والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمدرسة، والوكلاء، وخمسة من المعلمين، على أن تكون آلية اختيار المعلمين بالانتخاب، وفي حالة وجود عجز يتم تعيين العدد المتبقي من قبل مدير المدرسة تبعًا للأهلية والكفاءة، وتتمثل مهام هذه اللجنة في:

- تلبي احتياجات الطلاب وتمدهم بالمعلومات.
- تخصص أوقات معينة مسبقة للطلاب الذين يطلبون استشارتها أو لديهم مشكلات.
- تحديد مشكلات الطالب ووضع حلول عملية لها تناسب ظروفه.
- تسمح هذه اللجنة بإعطاء فترة راحة من الضغوط والصعوبات التي يواجهها الطالب داخل أو خارج المدرسة.

ومن الممكن تواصل هذه اللجنة مع مراكز التوجيه والاستشارة التربوية والنفسية في كليات التربية القريبة من المدرسة للحصول على نصيحة أو استشارة من الأساتذة المتخصصين والخبراء في هذا المجال.

• **المحور الثاني ويشتمل هذا المحور على أربعة أبعاد رئيسة وهي**:

البُعد الأول: دور مدير المدرسة الثانوية الفنية في تنفيذ اللوائح والقوانين:

لتفعيل دور مدير المدرسة الثانوية الفنية في تنفيذ اللوائح والقوانين في مواجهة التنمر المدرسي يتخذ مدير المدرسة الإجراءات الآتية وبنفس الترتيب:

- متابعة مدير المدرسة للإشراف اليومي لحفظ النظام المدرسي.

- استماع مدير المدرسة إلى شكاوى الطلاب ضحايا التنمر المدرسي أو أولياء أمورهم.
- مناقشة مدير المدرسة لأخطار التنمر المدرسي وعلاجه في اجتماعات مجلس إدارة المدرسة.
- توعية مدير المدرسة للطلاب باللوائح والقوانين المعمول بها.
- استحداث مدير المدرسة لبعض أساليب تقويم سلوك الطلاب بحيث تتضمن ملف إنجاز الطالب (portfolio).
- حث مدير المدرسة المعلمين على عدم التغاضي عن سلوكيات التنمر المدرسي في الحصة الدراسية.
- توطيد مدير المدرسة للعلاقة بين الطلاب سواء أكانوا مذنبين أم ضحايا التنمر المدرسي.
- رفع مدير المدرسة أمر الطلاب المتنمرين إلى السلطة الأعلى منه إذا لزم الأمر ذلك.
- حرص مدير المدرسة على توفير قنوات اتصال فعالة بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ وإدارة المدرسة.
- اتخاذ مدير المدرسة إجراءات صارمة ضد الطلاب المتنمرين وعدم التساهل معهم.
- تنظيم مدير المدرسة دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية التعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي.
- إجراء مدير المدرسة مسحًا شهريًا داخل المدرسة للكشف عن سلوكيات التنمر المدرسي ومستواها ومدى انتشارها.
- إشراك مدير المدرسة الطلاب في وضع أسس ومعايير ضد سلوكيات التنمر المدرسي.
- إطلاع مدير المدرسة الطلاب المتنمرين بما حدث لضحاياهم.
- حرص مدير المدرسة على توفير أدوات السلامة العامة بالمدرسة مثل صندوق الإسعافات الأولية وطفايات الحريق.
- تكريم مدير المدرسة الطلاب ذوي السلوك السوي.
- تطبيق مدير المدرسة لائحة المواظبة والسلوك على الطلاب بشكل فعال.
- مراقبة مدير المدرسة الطلاب في مختلف الأماكن التي قد يتعرضون فيها للمضايقة مثل دورات المياه والسلالم والمعامل والفناء والممرات.

- **البُعد الثاني: دور مدير المدرسة الثانوية الفنية في المشاركة المجتمعية:**

لتفعيل دور مدير المدرسة الثانوية الفنية في المشاركة المجتمعية في مواجهة التنمر المدرسي يتخذ مدير المدرسة الإجراءات الآتية وبنفس الترتيب:

- حث مدير المدرسة أولياء الأمور على إبعاد أبنائهم عن مشاهدة العروض التليفزيونية العنيفة.
- دعوة مدير المدرسة الجهات المعنية لإلقاء محاضرات حول ظاهرة التنمر المدرسي ومخاطره وكيفية الوقاية منه.

- حرص مدير المدرسة على التواصل المستمر بين أولياء الأمور والمعلمين.
- حث مدير المدرسة أولياء الأمور على حضور اجتماعات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.
- تواصل مدير المدرسة مع أولياء أمور الطلاب ضحايا التنمر المدرسي.
- حث مدير المدرسة أولياء الأمور على أن يكونوا نماذجًا تطبيقية لأبنائهم ترفض التنمر المدرسي.
- مناقشة مدير المدرسة أخطار التنمر المدرسي والآثار السيئة الناتجة عنه في اجتماعات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.
- حرص مدير المدرسة على توفير قنوات اتصال فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور.
- توفير مدير المدرسة الحماية للطلاب ضحايا التنمر المدرسي بمساعدة أولياء الأمور.
- تأكد مدير المدرسة من أن أولياء أمور الطلاب المتنمرين سيجعلون أبنائهم يتوقفون عن التنمر.
- حرص مدير المدرسة على تعاون المدرسة مع المجتمع المحلي المحيط بها.

• **البُعد الثالث: دور مدير المدرسة الثانوية الفنية في الإرشاد الطلابي:**

لتفعيل دور مدير المدرسة الثانوية الفنية في الإرشاد الطلابي في مواجهة التنمر المدرسي يتخذ مدير المدرسة الإجراءات الآتية وبنفس الترتيب:

- حث مدير المدرسة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على وضع خطة وقائية علاجية فصلية لمواجهة ظاهرة التنمر المدرسي.
- اجتماع مدير المدرسة مع الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين لمناقشة كيفية اكتشاف التنمر المدرسي ووضع استراتيجيات مناسبة لمواجهته.
- قيام مدير المدرسة بتوعية الطلاب بأن التنمر المدرسي محرم شرعًا، ومرفوض اجتماعيًا.
- تزويد مدير المدرسة الطلاب بالمنشورات التوعوية حول خطورة التنمر المدرسي والآثار السيئة الناتجة عنه.
- تعزيز مدير المدرسة ثقة الطلاب بأنفسهم بمساعدة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.
- تشجيع مدير المدرسة ضحايا التنمر المدرسي على الوقوف بثبات في وجه المتنمرين.
- حرص مدير المدرسة على تدريب الطلاب على مهارات فض النزاعات بين الأقران دون عنف.
- تفعيل مدير المدرسة التعلم التعاوني بمدرسته.
- حث مدير المدرسة الطلاب على التحلي بالأخلاق الفاضلة.
- حث مدير المدرسة المعلمين على رعاية الطلاب وحل مشكلاتهم.
- حرص مدير المدرسة على جمع بيانات دقيقة عن جميع الطلاب بالمدرسة.

- تشجيع مدير المدرسة ضحايا التنمر المدرسي على إعادة ثقتهم بأنفسهم من خلال التصرف بشكل طبيعي.
- حث مدير المدرسة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على التحدث مع الطلاب باستمرار للتعرف على الصعوبات والمشكلات التي يعانون منها داخل المدرسة أو خارجها.
- متابعة مدير المدرسة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في تدريب الطلاب على الأساليب الناجحة لمواجهة المتنمر.

• **البعد الرابع**: **دور مدير المدرسة الثانوية الفنية في الأنشطة المدرسية**:

لتفعيل دور مدير المدرسة الثانوية الفنية في الأنشطة المدرسية في مواجهة التنمر المدرسي يتخذ مدير المدرسة الإجراءات الآتية وبنفس الترتيب:

- حرص مدير المدرسة على تنوع الأنشطة المدرسية.
- إقامة مدير المدرسة مسابقات في ختام الأنشطة المدرسية.
- اهتمام مدير المدرسة بالمسرح المدرسي وتوظيفه في علاج ظاهرة التنمر المدرسي.
- حرص مدير المدرسة على توفير الإمكانات المادية للأنشطة المدرسية.
- حث مدير المدرسة المعلمين على مساعدة الطلاب في اختيار النشاط الذي يميلون إليه.
- تطوير مدير المدرسة الأنشطة المدرسية من خلال اقتراحات وآراء الطلاب.
- توضيح مدير المدرسة للمعلمين والطلاب أهمية الأنشطة المدرسية في العملية التعليمية.
- تنمية مدير المدرسة لمواهب الطلاب من خلال المشاركة الفعلية في الأنشطة المدرسية.
- إعادة مدير المدرسة دمج الطلاب ضحايا التنمر في الأنشطة المدرسية.

• **ضمانات النموذج المقترح**:

إن تطبيق آليات النموذج المقترح يحتاج إلى بعض الضمانات التي تجعل التطبيق ممكنًا، وتتمثل هذه الضمانات فيما يلي:

- وضع وزارة التربية والتعليم مشروع قانون يوضح مظاهر التنمر المدرسي، والإجراءات العقابية حيال هذه المظاهر، ودور مدير المدرسة في مواجهته، وتعزيز سلطة المعلمين القانونية على طلابهم.
- توفير التمويل اللازم للتدريب، ولعقد ندوات للتوعية بظاهرة التنمر المدرسي من حيث (أسبابها . مظاهرها . أنواعها . أبعادها . خطورتها على المتنمر والضحية والمتفرجين وأعضاء المجتمع المدرسي بخاصة والمجتمع المحلي بعامة . كيفية علاجها والوقاية منها).
- اختيار مديري المدارس الثانوية الفنية حسب الكفاءة ولا يقتصر اختيارهم حسب الأقدمية فقط.
- توفير مناخ عام داخل المدرسة الثانوية الفنية تسوده الثقة، والعدل والاستقرار والطمأنينة، والمتابعة المستمرة، والعلاقات الحسنة والالتزام بالنظام وتأدية الواجبات.

- الاعتماد على الإدارة بالحقائق وهذا يتطلب استخدام مدير المدرسة الثانوية الفنية للحقائق في عمليات جمع البيانات وتحليلها، وصنع القرار وغيرها.
- القيام بحملة قومية إعلامية لتشجيع أولياء الأمور على التعاون البناء والمشاركة الإيجابية في الرقابة على العملية التعليمية بهدف الإصلاح.
- تطوير مناهج وامتحانات الثانوية الفنية في مصر وإدخال طرق جديدة لتقويم الطلاب.

• المراجع العربية:

- أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٢). **التنمر لدي ذوي صعوبات التعلم: مظاهره وأسبابه وعلاجه**. الكويت، مكتبة الكويت الوطنية، ط ٢.
- أحمد، أحمد إبراهيم؛ وأبو الوفا، جمال محمد؛ وسلام، حمدي غنيم محمد (٢٠١٢). دور مدير المدرسة الثانوية الفنية الصناعية في مواجهة ظاهرة الشغب الطلابي: دراسة ميدانية بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة القليوبية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها. ٢٣ (٩١)، ص ص ٣٠٩ -٣٣٤.
- البهاص، سيد أحمد أحمد (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومترية – إكلينكية). **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، ٢٣ (٩٢)، ص ص ٣٤٧ - ٣٩٥.
- جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار. الإحصاء والمؤشرات (مديريات - مراحل - مدارس - فصول - تلاميذ - هيئات تدريس) للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م.
- حسين، طه عبد العظيم (٢٠١٠). **استراتيجيات وبرامج المشاغبة في التعليم**. الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، ط ١.
- الزعبي، ريم محمد صايل (٢٠١٥). درجة وعي الطالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التنمر في الصفوف الثلاثة الأولى وإجراءاتهن للتصدي لها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ٣ (١٢)، ص ص ١٦٣ - ١٩٦.
- شطيبي، فاطمة الزهراء؛ وبوطاف، على (٢٠١٤). واقع التنمر في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية. **دراسات نفسية**، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، الجزائر. ١١، ص ص ٧١ – ١٠٤.
- عبد الجواد، وفاء محمد؛ وحسين، رمضان عاشور (٢٠١٥). "المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية". **مجلة الارشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، مصر، ٤٢ (٣)، أبريل، ص ص١ - ٤٣.
- القحطاني، نورة سعد (٢٠٠٨). التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- ـــــــ (٢٠١٥). مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ٥٨، ص ص ٧٩ -١٠٢.

- قطامي، نافية؛ والصرايرة، مني (٢٠٠٩). **الطفل المتنمر**. عمان، دار المسيرة.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠١). **المعجم الوجيز**. القاهرة، الهيئة المصرية العامة لشئون المطابع الأميرية.
- المحمادي، طلال غازي (١٤٣٢هـ). دور التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- مظلوم، مصطفى (٢٠١١). الذكاء الانفعالي لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية، **المؤتمر الدولي حول العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**. كلية التربية بجامعة بنها. ص ص ٢٦٧ -٣١٠.
- نحيلي، علي أحمد عبد الله (٢٠١٠). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين. **مجلة جامعة دمشق**. ٢٦(٢).
- نشوان، يعقوب (١٤٠٦هـ). **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**. عمان، دار الفرقان، ط ٢.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). القرار الوزاري رقم ٢٨ لسنة ٢٠٠٤م بشأن اختصاصات ومسئوليات الوظائف الإشرافية في الإدارات التعليمية والمدارس.
- ـــــــــ (٢٠١٥). القرار الوزاري رقم ١٧٩ لسنة ٢٠١٥م بشأن لائحة الانضباط المدرسي.

• المراجع الأجنبية:

- Alfred Champion Ncube et al. (2015). The Nature and Prevalence of Bullying in Primary Schools of Nkayi South Circuit in Zimbabwe**. British Journal of Education, Society & Behavioural Science**. .8.(1), PP. 1-8.
- Bernstein, J & Watson, M. (1997). Children who are target of bullying: A victim pattern". **Journal of Interpersonal Violence**. vol.12, No. (4), Pp. 483 – 498.
- Bidwell, N. M. (1997). The nature and prevalence of bullying in elementary schools. **Masters' Theses, Saskatchewan School Trustees Association**. Research Centre Report.
- Bowes et al. (2009). Process Evaluation of a school- Based Intervention to Increase Physical Activity and Reduce Bullying. **Health Promotion Practice**. 10 (3). pp. 394 - 401.
- Buckman, M. (2011). A comparison of secondary student and teacher perceptions of school bullying and prevention practices. **The School Psychologist**. 65. pp. 6-12.
- Bullying Prevention Advisory Group (2015). **Bullying prevention and response: A guide for schools**. Bullying Prevention Advisory Group.

- Burmaster, E. (2007). **Bullying prevention policy guidelines, a quality Education for every child**. The Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, Wisconsin.
- California Department of Education (2003). **Bullying at School**. Department of Education, California.
- Carrera, M. V. et al. (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. **Educational Psychology Review**. 23 (4).
- Cohen, Louis; Lawrence, Manion & Keith, Morrison (2013). **Research methods in education**. Rutledge, 7th (Ed.).
- Corvo, K. & Delara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence?. **Aggression and Violence Behavior**. 15 (3). pp. 181- 190.
- Cross et al. (2011). National Safe Schools Framework: Policy and Practice to reduce bullying in Australian schools. **International Journal of Behavioral Development**. 35 (5). pp. 398–404.
- Dahlheimer, J. M. (2004). Teachers' perceptions of Bullying Behavior. M.sc Thesis, the Graduate School, University of Wisconsin-Stout.
- Dake, J. A. et al. (2003). The Nature and Extent of bullying at School. **Journal of American School Health**. 73 (5). pp. 173-180.
- ———— . (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. **Journal of School Health.** 73 (9), pp. 355 - 447.
- ———— (2004). Principals' Perceptions and Practices of School Bullying Prevention Activities. **Health Education & Behaviour**, 31 (3). pp. 372- 387.
- Dodge, R. & Cole, S. (1987). War, Violence and Children in Uganda, Oslo, Norwegian, and Paris. Oxford University press.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. **Crime and Justice**, a review of research. 17.
- Gordillo, I. C. (2011). Divergence in aggressors and victims perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. **Children and Youth Services Review**. 33 (9). PP. 1608 – 1615.
- Harris, Sandra & Hathorn, Conley (2006). Texas Middle School Principals' Perceptions of Bullying on Campus. **NASSP Bulletin**, 90 (1). (March). pp. 49-69.

- Hillsberg, C. & Spak, H. (2006). Young adult literature as the centerpiece of an anti - bullying program in middle school. **Middle School Journal**. 38 (2). pp. 23-28.
- Huang, Y. & Chien Chou (2010). An analysis of multiple factors of cyber bullying among Junior high School students in Taiwan. **Computers in Human Behavior**. 26 (6), Pp. 1581-1590.
- Jantzer, A.; Hoover, J. & Narloch, R. (2006). The relationship between school- aged bullying and trust. Shyness and quality of friendships in young adulthood: A preliminary research note. **School Psychology International**. 27 (2). Pp. 146-156.
- Jenson, J. & Dieterich, W. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school. **Children Prevention Science**. 8. PP. 285-296.
- Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. **Educational and Psychological Measurement**. 30.
- Lifelong Learning Programme (2010). European Strategy to Prevent and Tackle School Bullying: English Version. European Commission.
- Lodico, Marguerite G.; Dean, T. Spaulding & Katherine, H. Voegtle. (2010). **Methods in educational research: From theory to practice**. John Wiley & Sons, 2nd (Ed.).
- Monks, C.; Smith, P.; Naylor, P. & Barter, C. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. **Aggression and Violent Behavior**. 14 (2), PP. 146-156.
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully/Victim problems and their association with Eysenck, S. personality Dimensions in 8 to 13 year old. **British Journal of Educational Psychology**. 67.
- National Children's Resource Center (2002). Information pack bullying, Bernard's every childhood lasts a Lifetime. **National Children's Resource Center**.
- O'Connell, Paul et al. (1997). Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children. Ontario Mental Health Foundation, Canada: Ontario.
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. **American Journal of Orthopsychiatry**. 80 (1).
- Olweus, D. & Sue, L. (2002). **Bullying prevention program**. Venture Publishing, Golden, Colorado, and University of Colorado at Boulder.

- Olweus, D. (1993). **Bullying at school: What we know and what we can do**. Blackwell Publishers, Oxford.
- ———— (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. **Journal of Child Psychology Psychiatry**. 35 (7).
- ———— (1997). Victimization by peers: Antecedents and long term outcomes, in K.H. Rubin and J.B. Asendorf (Eds.). **Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood**, Lawrence Associates Inc., Boston, Pp.315-341.
- ———— (2011). Bullying at school and later criminality, findings from three Swedish community samples of males. **Criminal Behaviour and Mental Health**. 21.
- Quiroz, H.; Arnette, J. & Stephens, R. (2006**). Bullying in schools fighting the bully Battle**. National School Safety Center.
- Rigby, K. & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescence school children: Involvement in bully - victim problems and perceived social support. **Suicide and Life Threatening Behavior**. 29 (2), Pp.119-130.
- Rigby, K. (2007). **Bullying in schools and what to do about it,** Acer press, Australian Council for Educational Research Ltd, Camber well, Australia.
- Scholte, R. et al. (2007). Stability in bullying and victimization. and its association with social adjustment in childhood and adolescence. **Journal of Abnormal Child Psychology.** 35 (2), Pp. 217-228.
- Sheri Bauman (2008). The Role of Elementary School Counselors in Reducing School Bullying. **The Elementary School Journal**. 108 (5).
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in school and rights of children. **Journal of Children & Society**. 14 (4). pp. 294-300.
- Smokowski, P. & kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types effects family characteristics and intervention strategies. **children & schools**. 27 (2).
- Sokol, I. & Farrington, D. P. (2010). The overlap between bullying and victims especial category?. **Children and Youth Services Review**. 32 (12), pp. 1758 - 1769.
- Solberg, Mona E.; Olweus, Dan & Inger M. Endresen (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. **British Journal of Educational Psychology**. 77. pp. 441- 464.

- Stavrinides Panayiotis et al. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. **International Journal of Violence and School.** 11. PP. 114 - 128.
- Stevens,V. ; De Bourdeaudhuij, I. & Van, O. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully / victim problems at school. **Journal of Youth and Adolescence**. 31 (6), PP. 419 - 428.
- Swearer, S. M. ; Espelage, D. L. & Napolitano, S. A. (2009). **Bullying prevention and intervention Realistic Strategies for schools**. Guilford Press, New York.
- UNESCO, (2011). Stopping violence in schools: a guide for teachers. Paris, 15 November.
- Walter, B. R. (2006). Bulling From Both Sides: Strategic Intervention for working with Bullies and Victims. Corwin Press, Thousand Oaks, Calif.
- Whitted, k. S. (2005). Students' reports of physical and psychological maltreatments in school: an under-explored aspect of student victimization in school. University of Tennessee report, USA.
- Wolke, D. et al. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 41. Pp. 989-1002.
- Wong, D. S. (2004). School Bullying and Tackling strategies in Hong Kong**. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**. 48 (5).pp. 537-553.
- Wong, J.C. (2009). No Bullies allowed: Understanding peer victimization, the impacts on delinquency and the effectiveness of prevention programs. Ph.D. Padres RAND Graduate School.

❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف

إعداد :

د/ ليلى محمد حسني أبو العلا

قسم التربية وعلم النفس

كلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف

فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف[1]

د/ ليلى محمد حسني أبو العلا

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف، استنادا إلى الأدب النظري، والواقع التقييمي الحالي لتأثير استخدام برمجية Blackboard في التعلم على فعالية إدارة الوقت لدى طلبة جامعة الطائف. طورت استبانة ووزعت على عينة الدراسة وقوامها (600) طالبا وطالبة ممن يتقنون استخدام البر مجية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في جامعة الطائف يرون أن مستوى فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم جاء بشكل كلي بمستوى متوسط، بينما تفاوتت درجة هذه الفعالية في مجالات الدراسة فجاءت بمستوى مرتفع في المجالين: المتابعة والتقويم، والتواصل، وبمستوى متوسط لمجال التنظيم، وبمستوى منخفض لمجال التخطيط. وأن هناك فروقا دالة إحصائيا في استجابة العينة تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، ونوع المسار(بكالوريوس، ماجيستير)، ولصالح الإناث، والبكالوريوس على التوالي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المعدل التراكمي على الأداة ككل وعلى المجالات باستثناء مجال التخطيط حيث جاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي فئة ممتاز.

الكلمات المفتاحية: فعالية، إدارة الوقت، جامعة الطائف، برمجية، بلاك بورد.

The Effectiveness of Time Management resulting from using Blackboard-software learning Taif University students

Dr. Layla Mohammad Husni Abu ALOla

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of time management resulting from using of Blackboard software learning by Taif University students, based on the theoretical literature, and in fact the current assessment impact of using of Blackboard software learning in effective time management at Taif University students.. The sample size of participants in this study was 600 students who are proficient in the use of software. Results showed that students in the University of Taif believe that effective time management resulting from the use of software Blackboard was varied, its came at a high level in two areas: follow-up and assessment, and communicating, and the average for the field organization, and down to the field planning. And that there are significant differences in the sample response depending on the variables: gender, type of track (BA, MA), in favor of females, and bachelor respectively. On the other hand, there are no significant differences statistically variable depending on

[1] الشكر موصول لجامعة الطائف ممثلة بعمادة البحث العلمي لدعمها هذا المشروع تحت رقم (٤٨١٧ -٤٣٧- ١) ماديا ومعنويا.

the cumulative average on the instrument as a whole and on the areas with the exception of the area of planning where it came in favor of those with excellent category.

Key words: Effectiveness, Time Management, Taif University, Software, Blackboard

• المقدمة:

أصبح الوقت من الموارد الرئيسة في الإدارة، وأحد عوامل نجاحها أو فشلها ؛ لأن للوقت قيمة لا تقل عن رأس المال البشري، فهو العنصر الحاسم في تحقيق تقدم الشعوب، ويحتاج إلى كفاءة عالية وإحساس مرهف لتوظيفه، حتى باتت إدارة الوقت في الوقت الحالي من العناصر الرئيسة التي تحقق الفاعلية والتنافسية العالمية، فالمنظمات والأفراد الذين يديرون الوقت بشكل جيد كما أشار (غنام، 2006) يكونون أقدر على مواجهة التحديات الشخصية والمهنية، ولقد أصبح إدراك أهمية الوقت وإدارته بشكل أمثل من أساسيات الحياة العصرية الرقمية (Britton & Tesser,1991)، الأمر الذي دعا علماء الإدارة للبحث عن أفضل الاستراتيجيات لاستثماره وإدارته بفعالية؛ لأنه يتابع جريانه المستمر بلا هوادة، وليس لأي إنسان أن يؤثر في ذلك الجريان من بعيد أو قريب (Stiolov,2007)، ويؤكد كل من(MacCann, Fogarty, & Roberts, 2012) على أن إدارة الوقت من معالم الشخصية المميزة لأي إنسان لأنها تفضي إلى العمل والإنتاج، وأداة تقييم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، كما أن الوعي بطريقة استثمار الوقت تعطي صورة واضحة لطبيعة الأهداف المنجزة وغير المنجزة للجامعة حيث أكد (Wu & Passerine, 2013) على الارتباط الوثيق ما بين الوقت وإنجازات الجامعية، وهذا ما يحكم السيطرة على ما هو مهم وذي أولوية عند ترتيب أولويات تحقيق الأهداف الجامعية، ولذلك يشار لمفهوم إدارة الوقت بأنه فن وعلم الاستخدام الرشيد للوقت، الذي يستند على التخطيط والتنظيم، والتنسيق، والتحفيز والتوجيه والمتابعة (عليان، 2007، 28) مما يعني إنجاز المهام بيسر وبدون إرهاق وبأقل طاقة ممكنة (هاينز، 2006) فالهدف الرئيس لإدارة الوقت هو تحقيق أكبر منفعة أو مردود من خلال استثمار الوقت المتاح سواء للمنظمة أو للأفراد العاملين فيها.

وفي ظل تطور إدارة الوقت فإن الدول المتقدمة تزداد تقدماً باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات، بينما تحاول الدول النامية اللحاق بالركب لعبور ما يسمى بالفجوة العلمية والتكنولوجية الواسعة التي ازدادت اتساعا بظهور ثورة المعلومات الرقمية، مما دفع بعض العلماء إلى إطلاق مصطلح عصر قوة المعرفة والمعلومات (Turban, Rainer, & Potter, 2001) على العصر الحالي والمستقبل، لأن امتلاك التقنيات وتوظيفها يعد مصدرا للتقدم، وهذا مرده إلى المزايا والخصائص التي تتصف بها هذه التقنيات والمتمثلة في سرعة الاتصال والوصول

إلى حجم غير محدود من المعلومات المهمة في أقصر وقت وبأقل التكاليف، الأمر الذي ساعد في حسن إدارة الوقت بفعالية؛ نتيجة للتواصل الحر الذي ألغى الفوارق المكانية والزمانية من خلال استخدام شبكة الإنترنيت التي لم يقتصر تأثيرها على طبيعة الاتصالات فحسب، بل امتد ليشمل نمط الثقافة السائدة في المجتمع، ونقل المفاهيم الاجتماعية والتربوية مما يؤثر بشكل مباشر على السلوك الإنساني، ونمط العلاقات الاجتماعية والقيم والأخلاق والمفاهيم، وأنماط التفكير في التعامل مع متغيرات هذا العصر؛ لذلك اعتبر مجتمع شبكة الإنترنيت هو المجتمع الإنساني الجديد(رحومة، 2005) بسبب النمو الهائل في المعلومات المتاحة على هذه الشبكة من خلال الخدمات التي تقدمها للمستخدمين، كالبريد الإلكتروني، والأخبار والصحافة الإلكترونية، والمجموعات المختصة، والتجارة الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، والغرف الافتراضية والتي ساعدت في تطور سلوك المتعلم نحو تكنولوجيا الإنترنت باستخدام أجهزة الحاسوب المحمولة والذكية للوصول إلى الشبكة العنكبوتية في بيئة غير مقيدة تقريبا، على عكس مختبرات الحاسوب التي تحتاج إلى تجهيزات خاصة ومواعيد محددة لاستخدامها (Nyakudya, 2012).

وأكد كل من العتيبي والراشدي (2013، 962) على أن عدد المشتركين في خدمة الإنترنت يزداد ازديادا هائلا يوما بعد يوم، وهو وليس مِلكا لإحدى الشركات أو البُلدان، مما أدى إلى الانتشار الواسع لهذه الشبكة من قبل جميع فئات المجتمع وهذا ما تشير إليه الإحصائيات إذ بلغ عدد المستخدمين للشبكة العنكبوتية 45 مليون مستخدم في عام 1997م، ويشكل طلبة الجامعات ما نسبته 49٪ منهم (Fallows,2004)، وليصبح عددهم مليار ونصف مستخدم ما بين عامي (2007 -2008م) (أبو شعيرة وأبو خاطر، 2012، 344)، في الوقت الذي تشير فيه تقديرات الاتحاد الدولي للاتصالات (ICU) إلى أن هناك ٣ مليار مستخدم للإنترنت على الأرجح بنسبة تقارب 35 ٪ من سكان العالم (يحيى، 2014)، كما أن عدد مستخدمي الإنترنيت بلغ 3.2 مليار مستخدما في عام (2015)، وذكر تقرير جديد صادر عن لجنة النطاق العريض التابعة للأمم المتحدة أن عدد مستخدمي الإنترنت عالمياً سيصل إلى 3.5 مليار شخص بحلول نهاية عام 2016، وهو ما يُمثل 47٪ من إجمالي سكان العالم(العربية نت، 2016)، ومن المتوقع أن يصل العدد إلى 4.1 مليار مستخدم بحلول عام 2020 (غوكطاش، 2017)، لذلك يعد التكيف مع استخدام الإنترنيت بمثابة التحدي الذي يواجه الجامعات في جميع المجتمعات، لأن هذا الاستخدام يمكن أن يكون مستهلكا كبيرا لوقت الطالب (عليان،2007) إذا لم يكن على نحو فاعل، فكان لزاما على الجامعة مساعدة الطلبة في استثمار الوقت الذي يعد من أهم مظاهر الحياة العصرية الرقمية على نحو فعال، وما وجدت الجامعات إلا لتوفر خدمات

تعليمية متعددة بأقل وقت وجهد ممكن من خلال توفير البيئة التعليمية المناسبة، وتوفير فرص للطلبة للقيام بدور أكثر نشاطا في العملية التعلمية، وتحفيزهم وتشجيعهم على التعلم من خلال توفير بيئة تتصف بالمرونة في الوصول إلى المعلومات، وحرية التنقل من مكان إلى آخر، وتوفير بيئة تساعد في التعلم التعاوني والمشاركة والتواصل بين الطلبة، وألا تقتصر هذه البيئة فقط على القاعات الدراسية التقليدية، وأيضا تكون مناسبة للجدول الزمني للمتعلم وأهدافه التعليمية؛ ما ييسر عملية تعلمه (Lu,2006).

ولارتباط إدارة الوقت باستخدام شبكة الإنترنيت التي توفر المعلومات بأقل وقت وجهد ممكن، فإن التحول من الصفوف الاعتيادية في الجامعات إلى الصفوف الإلكترونية الافتراضية يعتبر ضرورة ملحة لاعتماده على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(Jayson, 2006)، التي ساهمت في ظهور كثير من البرمجيات والأدوات المختلفة التي ساعدت في إدارة الوقت ومنها نظام إدارة التعلم الإلكتروني"LMS": Learning Management Systems ويعرف بأنه" نظام إدارة تعليم شامل من خلال الشبكة العنكبوتية ويوازي التعليم التقليدي، حيث يتيح للجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية القيام بجميع الوظائف التي تحتاجها لإدارة العملية التعليمية فيها، وتقديم مقرراتها عبر شبكة الإنترنت" (الغديان، 2010، 11)، ويربط (Qazaq,2013,6) بين المفهوم والوسائط موضحا أنه" نظام تعليمي تفاعلي عبر الوسائط الإلكترونية لغايات تصميم البيئة المناسبة لتقديم تعليم تعليمي هادف وموجه للمتعلمين وفق برامج معينة لتحقيق الأهداف التعليمية".

ويشير الأدب التربوي إلى عدد من مميزات التعلم الإلكتروني التي قد تساعد في تحصيل الطلبة للمعرفة العلمية والاحتفاظ بها فترة أطول، مما يجعل تعلمهم للعلوم تعلما ذا معنى، فقد أشار عباس والعبسي (2009) إلى أن التعلم الإلكتروني أصبح مظهرا أساسيا من مظاهر التطور في المؤسسات التعليمية، وذلك بما يقدمه من برامج تجذب انتباه الطلبة، وتساعدهم على تعلم المواد التي تبدو لهم على درجة مرتفعة من الصعوبة وتزيد من تحصيلهم فيها.

وذكر مصطفى (2006) أن هناك نوعانٍ للتعليم الإلكتروني **الأول: أنظمة مفتوحة المصدر**: وهي أنظمة ليست حكرا لجهة أو شركة معينة من حيث الملكية، أو التطوير، أو التعديل، أو الاستخدام، كما يمكن الحصول على نسخة حديثة من النظام من خلال المواقع على شبكة الإنترنت، ومن أمثلة النظم المفتوحة: (Top Class)، و (Caroline) و (Moodle)، **والثاني: أنظمة مغلقة المصدر**: وهي الأنظمة التي تملكها شركة ربحية وتقوم بتطويرها، ولا تسمح

باستخدامها إلا بتراخيص، ويمكن الحصول على نسخة منها نظير مبلغ مالي تحدده الشركة المنتجة ومن أشهرها: "Blackboard وWebCT".

وتجدر الإشارة إلى أن برمجية البلاك بورد (Blackboard) صنفت عالمياً من منظمة Gartner في نظام المربع الذهبي لعام2011 م كرائد في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (السدحان، 2015)، فهي نظام تعلم تجاري من شركة بلاك بورد للخدمات التعليمية المباشرة بواشنطن، ويتميز هذا النظام بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى حيث قدم هذا النظام فرصاً تعليمية متنوعة من خلال كسر الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين عن طريق الإنترنيت كما يمتاز بالمرونة وقابليته للتطوير والتوسع" (الشحات وعوض، 150،2008).

وتقدم برمجية البلاك بورد عددا من الوظائف التي ذكرها (السلوم ورضوان، 2013؛ النجار، 2010) ويمكن حصرها في ثلاثة وظائف أساسية **الوظيفة الأولى:** توفير أدوات تتيح للمتعلم التفاعل النشط مثل: الإعلانات التي يستطيع الطالب من خلالها متابعة جميع ملاحظات أعضاء هيئة التدريس، والتقويم الزمني الذي ينبه الطالب للمواعيد الهامة، وهناك المهام التي تمكن عضو هيئة التدريس أن يرسل لطالب بعينة مهمة معينة ولا يرسلها لطالب آخر، أما التقديرات فتمكن الطالب والمعلم من متابعة الاختبارات المرحلية والنهائية. وبينما يمثل تقديم محتوى المقررات للطلاب **الوظيفة الثانية**، فإن الاتصال والتواصل ما بين الطلبة معا ومع أعضاء هيئة التدريس من خلال إرسال واستقبال الرسائل عن طريق لوحة النقاش والصفوف الافتراضية يمثل **الوظيفة الثالثة.**

وحول مميزات برمجية البلاك بورد، فيمكن القول أن برمجية بلاك بورد Blackboard تعمل على تحويل الإنترنت إلى وسط قوي في عملية التعليم، وكسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المتعلمين، وتتميز بالعديد من المميزات الأخرى التي أشار إليها كل من (السلوم ورضوان، 2013؛ العمرو،2012 ؛ Tekinarslan,2009؛ Bradford, Porciello, Balkon, & Backus, 2007؛ الشحات وعوض، 2008) مثل: تقديم الكثير من الخيارات أمام المستخدم ليختار منها ما يناسب حاجته، وتقديم أدوات تتيح للمتعلم التفاعل مع معلمه وزملاءه وممارسة الأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى تقديم أنموذج للاختبار يتيح للمعلم تصميم أنواع مختلفة من الاختبارات، كما أنها تراعي وتشجع مبادئ التعلم الفعال (Ojo & Olakulehin, 2006)، كما أن الطلبة يميلون إلى المواقع التي تستخدم وسائل الإيضاح والوسائط المتعددة وإلى المواقع التي تلبي حاجاتهم الأكاديمية (Ford,2011) بدون قيود المكان والوقت المحددين. وبهذا الصدد أشار عمر (2014) إلى مميزات أخرى وهي: توفير الوسائط والمواد التعليمية للطلبة في

أي وقت ومكان. وتوفير الروابط العملية اللازمة لبناء المقرر والواجبات المدرسية والأنشطة والمهام دون الحاجة لمعرفة لغات البر مجة المستخدمة في إنشاء صفحات الويب. وسهولة إضافة ملفات الفيديو وملفات البور بوينت والورد والإكسل وغيرها من مصادر المواد التعليمية. وتوفير أدوات الاتصال التي تدعم التواصل والحوار والمناقشة والمحادثة بين الطلبة والمعلمين. ومساعدة الطلبة على أن يكون لهم دور في عملية التعليم، وأن يعلم كل منهم الآخر باستخدام لوحة المناقشة. وسهولة إدارة المحادثات بالنسبة للمعلم، ووجود الأدوات التي تجعل من السهل بناء اختبارات وأسئلة التقييم وذلك من خلال سمات وخصائص التقييم المتاحة في هذا النظام. وسهولة ابتكار أشكال متنوعة من الأسئلة مثل الاختيار من متعدد وغيرها. وبناء التقارير الإحصائية عن إجابات الطلبة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية.

واتخذ الاهتمام بموضوع برمجية Blackboard في العملية التعليمية التعلمية اتجاهاً عالمياً لإدارة الوقت بطريقة فعالة، ويظهر ذلك من قيام الباحثين بالعديد من الدراسات في مجال إدارة وقت الطلبة، ومجال برمجية البلاك بورد، فارتأت الباحثة تتبع الدراسات في هذين المجالين، ففي مجال إدارة وقت الطلبة، استقصى آل مريع وكداي (2016) مدى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات إدارة الوقت في مدينة أبها في المملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (243) طالبا وطالبة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وطبقت عليهم استبانة، أشارت النتائج إلى أن متوسطات استجابة الدراسة تراوحت ما بين(2.58 -3.49) وجميعها وقعت ضمن التقدير المتوسط، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث في مدى امتلاكهم لمهارات إدارة الوقت، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الصف الدراسي لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي، أما فيما يتعلق بمتغير التحصيل الدراسي فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك مهارات إدارة الوقت لصالح الطلاب ذوي التحصيل(ممتاز) مقابل باقي المستويات، وبناء على هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

وتتبع السيوف (2014) استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (237) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا. ومن أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام الطلبة لاستراتيجيات إدارة الوقت تعزى لكل من المستوى التعليمي

(بكالوريوس، دراسات، عليا) والجنس (ذكور، إناث)، بينما توجد فروق دالة إحصائيا تعزى للمعدل التراكمي ولصالح معدل (جيد جدا، ممتاز).

وتوصل الرحيمي والمارديني (2014) في محاولة لمعرفة أثر إدارة الوقت في التحصيل الأكاديمي للطلبة بجامعة إربد الأهلية (دراسة ميدانية على طلبة جامعة إربد الأهلية) بعد جمع البيانات من خلال عينة شملت 300 طالبا، إلى أن مجال التخطيط كان له التأثير الأكبر في التحصيل الأكاديمي، وأن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي.

أما دراسة (Wu & Passerine, 2013) فهدفت إلى استقصاء وجهة نظر الأفراد في الوقت وفي استراتيجيات إدارته التي يستخدمها المختصون في مؤسسة أكاديمية في الولايات المتحدة الأميركية في تحقيق مهامهم واختار 20 مختصا، واستخدمت الدراسة المقابلة، ومن أهم نتائجها أن استخدام استراتيجيات إدارة الوقت الجيدة تؤثر في تقرير الإنتاج في المنظمة.

وأجرى كل من(Cemaloglu & Filiz, 2010) دراسة على عينة بلغ قوامها 749 طالبا من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة غازي لمعرفة العلاقة بين مهارات إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين، وأشارت النتائج إلى أن مقدرات الطلاب في التخطيط للوقت كان في أعلى درجاته، بينما جاء سلوك الطلاب في إضاعة الوقت في أدنى درجاته، كما بينت الدراسة أن هناك علاقة طرديه بين التخطيط لإدارة الوقت وكذلك التحصيل الأكاديمي حيث أن تحصيل الطلاب ذوي التخطيط الجيد كان فوق المتوسط.

أما في مجال برمجية البلاك بورد فقد تتبع الرشيدي (2016) الاحتياجات التدريبية لاستخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية باستخدام المنهج الوصفي، وتطبيق الاستبانة على 170 عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى وجود احتياجات تدريبية لقيام أعضاء هيئة التدريس بمهام استخدام نظام البلاك البورد.

واستقصى كل من صوافطة والجريوي (2016) فعالية التعلم المتمازج القائم على نظام إدارة التعلم "بلاك بورد" في التحصيل المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 53 طالبا. ومن أهم النتائج: أن التعلم المتمازج القائم على نظام بلاك بورد أكثر فعالية من الطريقة المعتادة في التحصيل المباشر والتحصيل المؤجل للفيزياء لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود، وفعالية هذا النوع من التعلم في بقاء أثر التعلم لدى الطلبة، وعدم فعالية الطريقة المعتادة في تحقيق ذلك.

وتتبع كل من (Cook & Babon,2016) بيانات تقييم الطلاب لمدة ثلاث سنوات في دراسة لهما بعنوان" التعلم النشط من خلال المسابقات على الإنترنيت: تعلم أفضل، وأقل جهد(عمل)، توصلت الدراسة إلى أن مشاركة الطلاب بالاختبارات جاءت بدرجة عالية، كما أن لهذه الاختبارات دور الإيجابي في تشجيع الطلبة على الانتهاء من القراءة المقررة، كما أن للمسابقات على الإنترنيت دور في تعزيز التعلم النشط من خلال المناقشات الصفية، واستثمار الوقت بشكل فعال من وجهة نظر المعلم.

واستقصى الساعي(2015) مدى فاعلية نظام البلاك بورد في التعليم الجامعي بجامعة قطر من وجهتي نظر طلبة جامعة قطر وأعضاء هيئتها التدريسية، باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (737) طالب وطالبة، ومن (105)عضوا من الذكور والإناث، وقد أشارت النتائج إلى فعالية نظام البلاك بورد في العملية التعليمية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين رأي الطلبة (الذكور والإناث) لصالح الإناث.

وهدفت دراسة كل من الشايع والحيدري (2015) إلى تصميم برنامج تدريبي الكرتوني مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم Blackboard وقياس فاعليته والرضا عنه لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة. باستخدام المنهج التطويري في تكنولوجيا التعليم (حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تطوير المنظومات التعليمي، والمنهج شبه التجريبي)، وشملت الدراسة (42) عضوا من هيئة التدريس بالجامعة. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المقترح وارتفاع درجة الرضا عنه.

وهدفت دراسة السدحان (2015) إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard في التعليم والتدريس الجامعي، باستخدام المنهج الوصفي، والاستبانة ، وتكونت عينة الدراسة من 533 طالبا وطالبة، وبلغت عينة أعضاء هيئة التدريس 72 عضوا. وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام لاتجاهات طلبة كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني يشير إلى الاتجاه الإيجابي لأفراد العينة من الطلبة نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وكذلك الحال بالنسبة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس جاءت إيجابية وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها : تعميم هذه التجربة على جميع الكليات بالجامعة، وتوفير التدريب المستمر والمكثف للطلبة وأعضاء هيئة التدريس على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد.

وهدفت دراسة الموزان(2015) إلى التعرف على مناسبة استراتيجيات التدريب الإلكتروني المتبعة في التدريب على نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد (Blackboard) وأدواته المختلفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، وما اكتسبنه من مهارات وقناعات بعد اجتيازهن للبرنامج التدريبي، إضافة إلى إتاحة الفرصة أمامهن لتقييم أنفسهن ذاتيا فيما يتعلق بمعلوماتهن حول تصميم وتطوير المقررات الإلكتروني بعد اجتيازهن البرنامج التدريبي باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (30) عضوا من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها عدم مناسبة استراتيجيات التدريب غير التزامنية المتبعة في البرنامج التدريبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا للعوامل المرتبطة بها، كذلك أظهرت النتائج أن غالبية مفردات عينة الدراسة يرين أنهن ما زلن بحاجة لمزيد من المهارات على توظيف المهارات المكتسبة من البرنامج في العملية التعليمية، كما أظهرت الدراسة وجود قناعات إيجابية نحو البرنامج على الرغم من عدم التمكن من تفعيله.

وتتبع كل من صوافطه ورضوان (2014) أثر استراتيجية دورة التعلم الخماسية القائمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard وعلى برمجية تفاعلية في تحصيل الفيزياء لدى طلبة الهندسة بجامعة الملك سعود مقارنة باستخدام الطريقة المعتادة. باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 50 طالبا موزعين على ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى ضمت 19 طالبا درسوا الفيزياء باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية القائمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد"، والمجموعة الثانية ضمت 15 طالبا درسوها باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية القائمة على برمجية تفاعلية، والمجموعة الثالثة ضمت 16 طالبا درسوها بالطريقة المعتادة. وكشفت نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل عن تفوق طلاب المجموعة الأولى وطلاب المجموعة الثانية على طلاب المجموعة الثالثة بدلالة إحصائية، وتفوق طلاب المجموعة الأولى على طلاب المجموعة الثانية بدلالة إحصائية.

واستهدفت دراسة الشهري ومحمد (2014) قياس فعالية التدريب على استخدام برنامج البلاك بورد Blackboard وقياس اتجاهات الطالبات في جامعة نجران نحو البرنامج باستخدام المنهج شبه التجريبي باختيار مجموعة واحدة للقياس القبلي والبعدي وعددها (40) طالبة من طالبات المستوى السادس بكلية التربية - جامعة نجران مما يدرسن مقرر وسائل تقنية التعليم، وقد تم تطبيق برنامج تدريبي معد بواسطة عمادة التعلم الإلكتروني بجامعة نجران، واستخدمت الدراسة الاستبيان وبطاقة ملاحظة الأداء للتعرف على اتجاهات

الطالبات نحو استخدام برنامج البلاك بورد. وأشارت النتائج إلى أن تدريب الطالبات على نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد قد أضفى فاعلية على مهارة استخدام البرنامج واتجاهات الطالبات نحوه.

وتتبعت (El Zawaidy,2014) تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول عقبات استخدام برمجية بلاك بورد، وتكونت عينة الدراسة من 360 عضو هيئة التدريس والمدربين على استخدام هذه البرمجية في كليات التربية في جامعة الملك سعود (الرياض)، وجامعة الملك خالد (أبها)، وجامعة الطائف، وقد توصلت الدراسة إلى العقبات الرئيسية التالية: وجود حاجة التدريب والخبرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدم وجود إشارة الإنترنت لاتصال مستمر سلس، ووضع قواعد مقيدة لأعضاء هيئة التدريس في تطوير المهارات التكنولوجية والخبرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخاصة في إنتاج المواد الإلكترونية.

واستهدفت دراسة العمرو (2012) معرفة واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد "Blackboard باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالبة، و19 عضو هيئة تدريس. ومن أهم النتائج: أن البريد الإلكتروني والمنتديات هي أكثر المهام تفعيلا من قبل الطالبات، والواجبات هي الأكثر تفعيلا لدى أعضاء هيئة التدريس، كما اتفقت آراء الطالبات حول كون خاصية مكونات النظام مفيدة في التواصل بمرونة وفاعلية من إيجابيات النظام بدرجة أوافق بشدة، أما عيوب النظام من وجهة النظر الطالبات فهي عدم متابعة بعض الأساتذة لموقع المقرر، وحاجته إلى وقت طويل للمتابعة وإدارة المقررات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد تعزى لمتغيري الدرجة العلمية والدورات التدريبية.

وقام عمر(2014) بدراسة أثر تدريس مقرر مهارات الاتصال إلكترونياً بنظام البلاك بورد على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمقرر ورضا طلاب السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو توظيف البلاك بورد في التدريس، باستخدام المنهج الوصفي والمنهج التجريبي على عينة تجريبية وأخرى ضابطة قوام كل منها 39 طالبا. توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق إحصائية في المستوى التحصيلي تعزى إلى استخدام البيئة الافتراضية، وهناك تباين في استجابة الطلبة حول رضا الطلبة نحو توظيف البلاك بورد في التدريس حيث كانت الفروق لصالح البيئة الافتراضية في 27 سؤالاً من أصل 30 ولصالح البيئة الافتراضية.

وهدفت دراسة (Little-Wiles & Naimi,2011) إلى التعرف على مدى تفاعل أعضاء هيئة التدريس وموقفهم تجاه استخدام نظام البلاك بورد Blackboard وما هي أهم المميزات التي يقدمها نظام إدارة التعلم البلاك بورد في التعليم من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة الاستبانة التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس في كلية التكنولوجيا في جامعة بوردو Purdue University بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يرون أن نظام البلاك بورد يسهم في تطوير العلمية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية وبيئة التعلم على شبكة الإنترنت.

وهدفت دراسة الجراح (2011) إلى تعرّف اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية الملتحقين في برنامج الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية، نحو استخدام برمجية بلاك بورد Blackboard في تعلمهم. باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تم توزيع استبانة على عينة الدراسة التي قوامها 325 طالبا وطالبة، وقد دلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد الدراسة نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم؛ إذ أشار أفراد الدراسة إلى أن برمجية بلاك بورد قد ساعدتهم في تسهيل عملية التعلم لديهم، وزيادة مشاركتهم الصفية وبالتالي زيادة في تحصيلهم، كما أن البر مجية تسهل عملية التدريس وتساعد على توفير فرص تعليمية عن بعد للراغبين. ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة تبني مثل تلك البر مجية أو تطوير برمجية مشابهة محليا تساعد في إدارة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي في الأردن من أجل تطوير الكفايات التعليمية لدى طلبتها، والتقدم خطوة للأمام نحو توفير تعلم إلكتروني يتم عن بعد للراغبين من أفراد المجتمع.

وهدفت دراسة كل من (Heirdsfield, Walker, Tambyah, & Beutel,2011) إلى معرفة آراء أعضاء هيئة التدريس وطلبة ما قبل الخدمة حول التدريس باستخدام نظام البلاك بورد Blackboard على الإنترنيت والمقارنة بينها، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وقاموا بتوزيع الاستبانة على الإنترنيت، وقد شملت العينة جميع أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة كوينزلاند التكنولوجية. وقد توصلت الدراسة إلى رضا عينة الدراسة عن نظام التعلم البلاك بورد.

وأجرى(Abdalla, 2007) دراسة تقويمية تناول فيها تقويم مدى فعالية استخدام نظام البلاك بورد Blackboard في التعليم بجامعة الإمارات العربية المتحدة (UAEU) أجريت على 518 من طلبة الجامعة موزعين على ثلاث كليات من خلال تطبيق نموذج TAM، وتوصلت الدراسة إلى أن عاملي: سهولة الاستخدام، والاستفادة من التكنولوجيا قد أثرا بشكل إيجابي على اتجاهات الطلبة نحو استخدام النظام.

• **التعقيب على الدراسات السابقة**:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع إدارة الوقت من حيث أهمية تقصي إدارة وقت طلبة الجامعات، وتتفق مع الدراسات التي تناولت موضوع برمجية البلاك بورد من حيث ضرورة تفعيل تكنولوجيا التعليم من خلال البر مجيات المختلفة مثل البلاك بورد في العملية التعليمية، وقد اختلفت الدراسات السابقة التي تناولت برمجية البلاك بورد Blackboard في محاورها، فمنها ما تناول واقع استخدام هذه البر مجية كدراسة (الموزان، 2015؛ العمرو،2012)، ومنها ما تقصى فعاليتها كدراسة (صوافطة والجريوي، 2016؛ Cook & Babon,2016؛ الشايع والحيدري، 2015؛ الساعي، 2015؛ الشايع والحيدري، 2015؛ الشهري ومحمد، 2014) ، أو تقصى الاتجاهات نحوها (السدحان، 2015؛ الشهري ومحمد،2014؛ Little-Wiles & Naimi,2011؛ Abdalla, 2007)، ومنها ما تتبع عقبات استخدامها كدراسة (El Zawaidy,2014)، أو احتياجاتها التدريبية كدراسة (الرشيدي، 2016)، ويلاحظ تباين الدراسات السابقة في المنهج المتبع فيها، وذلك لاختلاف أهدافها الفرعية وإن اتفقت جميعها في المجال العام وهو تناول برمجية البلاك بورد بالبحث والدراسة،، ويمكن القول أن الدراسة الحالية تتفق من حيث المنهج مع دراسة كل من(الرشيدي، 2016؛الساعي، 2015؛ السدحان، 2015؛ العمرو، 2012) وجميعها اتبعت المنهج الوصفي، وكذلك تتفق مع دراسة(الجراح، 2011) من حيث اتباع المنهج المسحي كأحد أنواع المنهج الوصفي.

وتنفرد الدراسة الحالية بأنها جمعت بين موضوعين مرتبطين معا ارتباطا وثيقا وهما: إدارة الوقت، واستخدام برمجية البلاك بورد في التعلم، كما أن الدراسة الحالية تمثل الدراسة الأولى _ في حدود علم الباحثة_ التي تقصت فعالية الوقت الناتجة من استخدام برمجية البلاك بورد في تعلم طلبة جامعة الطائف التي هي بأمس الحاجة لمثل هذه الدراسات لتبنيها هذه البر مجية حديثا؛ وذلك للتعرف على نواحي القوة والضعف في واقع درجة مساهمة استخدام برمجية البلاك بورد في إدارة وقت الطلبة بفعالية الذين هم محور العملية التعليمية وقادة المستقبل وصولاً إلى التنافسية العالمية في جودة المخرجات، الأمر الذي لم تتطرق إليه جميع الدراسات السابقة، ويمكن القول أن الدراسات السابقة أفادت الباحثة من حيث الإطار النظري، والمعالجة الإحصائية، وبناء الاستبانة.

• **مشكلة الدراسة**:

إن الحياة الجامعية إحدى محطات الحياة الهامة في حياة الطالب حيث من المفترض أن تؤثر في إعداده ورفع درجة احترامه للوقت على اعتباره مسؤولية فردية واجتماعية (الناطور، 2010)، والإدارة الناجحة للوقت تشعر الطالب

بالتوازن في حياته وتعرفه على مواطن القصور والضعف في أدائه الجامعي، وتمكنه من تحديد أولياته، وقد أشارت الدراسات كدراسة (الرحيمي والمارديني، 2014؛ Cemaloglu & Filiz, 2010) إلى العلاقة الطردية بين إدارة الوقت وأداء الطالب الأكاديمي، وفي السياق نفسه، أكدت العديد من الدراسات على ضرورة استخدام المقررات الإلكترونية مثل دراسة (الزبون، 2016؛ السدحان، 2015؛ ربايعة، 2014؛ خوالدة واحميده،2010؛ القاسم،2007؛ Mazer , Murphy, & Simonds,2007)، وكذلك أثبتت الدراسات فعالية برمجية البلاك بورد في العملية التعليمية التعلمية كدراسة (الساعي، 2015؛ الشايع والحيدري، 2015؛ الجراح، 2011؛ Little-Wiles,& Naimi,2011).

والمملكة العربية السعودية كأحد مجتمعات العالم المعاصر لم تكن بعيدة عن هذه التغيرات والتحديات فهي تشهد منذ عدة عقود إقبالا كبيرا في مجال التحول إلى مجتمع تقني يقوم على الاستفادة من المزايا التي تقدمها تقنيات الاتصال الحديثة في جميع الميادين، بما في ذلك توظيف برمجية Blackboard في العملية التعليمية التعلمية، كعنصر هام في إدارة الوقت بفعالية، ولمواكبة عصر المعلومات والثورة العلمية والتكنولوجية الذي فرض على الجميع، وحتى لا تجد نفسها في عزلة عن بقية دول العالم، ونظرا لما يمتاز به نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد من ميزات تساعد في دعم وتطوير الطرق التقليدية في التدريس في مؤسسات التعليم العالي، فقد خطت المملكة العربية السعودية خطوة مهمة من أجل تفعيل دور التقنية في الجامعات، حيث حرصت وزارة التعليم في المملكة على تأسيس نظام تعليمي متكامل يعتمد على الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال التعليم الإلكتروني، لذا قامت مؤخرا بتوقيع اتفاقية لإدارة التعلم الإلكتروني مع شركة " بلاك بورد Blackboard بهدف توحيد السياسات الوطنية في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وضمان جودة التعليم العالي في المملكة من خلال هذا النظام وغيره من الأنظمة الحديثة وفق المعايير الوطنية المتبعة، لضمان انطلاقة جديدة للتعلم الإلكتروني ودعم الاتجاهات التخصّصية للجامعات، وقد تبنت جامعة الطائف استخدام تلك البر مجية من أجل تشجيع أعضاء هيئتها التدريسية للقيام بتطوير مواد وبرامج تعليمية يستفاد منها في الصفوف الاعتيادية في الوقت الحاضر، وربما هناك خطة مستقبلية لتبني الصفوف الافتراضية رسميا.

إن تجربة جامعة الطائف في تبني هذه البر مجية لا زالت جديدة تستحق الدراسة والبحث فيها، حيث أكدت الحناوي (2001) على أن استخدام الوسائل التكنولوجية وتوظيفها يعد أمرا غير كاف لتوظيفها بالمستوى المطلوب؛ لأن سوء استخدامها وعدم الوعي والتخطيط والتنظيم في إدارتها قد يجلب مبددات محتملة للوقت ويؤدي إلى إهداره، وأن دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة الوقت لا

يمكن تحديده إلا من خلال إجراء دراسة علمية، ونظراً لعدم وجود دراسات تناولت تقصي إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية البلاك بورد في تعلم طلبة جامعة الطائف، جاءت هذه الدراسة مما قد يجعلها تمهيداً لوضع رؤية تطويرية مستقبلية لاستثمار وقت الطلبة إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، وذلك بتسليط الضوء على فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم من قبل الطلبة، وأملاً أن تكون إضافة جديدة ومفيدة للجهود المبذولة في سبيل تطوير تأثير استخدام برمجية Blackboard في التعلم على فعالية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعات عامة، وطلبة جامعة الطائف تحديداً، **وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس وهو:**

ما فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف؟

- **أسئلة الدراسة**:

- ما درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف تعزى للنوع الاجتماعي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف تعزى لنوع المسار: بكالوريوس، ماجستير؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف تعزى للمعدل التراكمي؟

- **هدف الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف، وللقيام بذلك سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف التي تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف التي تعزى لنوع المسار(بكالوريوس، ماجستير).
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف التي تعزى للمعدل التراكمي.

- **أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها**:

- تتناول موضوع فعالية إدارة الوقت وهو من أهم المداخل الإدارية لتحقيق جودة المخرجات في الجامعات.
- تنامي الدراسات التي تدعو لتبني استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية ومنها برمجية البلاك بورد.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد كل من:

- ✓ **عمادة التعلم الإلكتروني**، وذلك بالتزود بمعلومات ربما تساعد في تطوير الخدمات التي تقدمها للطلبة.
- ✓ **أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف**، فقد تساعدهم نتائج الدراسة بزيادة الاهتمام بتفعيل برمجية البلاك بورد.
- ✓ **الباحثين**، بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، أو في مجالات أخرى في المؤسسات التعليمية بمدينة الطائف.
- ✓ **المخططين**، بالتخطيط لتذليل الصعوبات التي قد تعيق استخدام تقنية البلاك بورد.
- ✓ **أصحاب القرار في جامعة الطائف**، فقد تزودهم الدراسة بمتطلبات تطوير دور عمادة التعلم الإلكتروني في الجامعة للعمل على اتخذا قرارات لتوفيرها.
- ✓ **الطلبة**، وهم محور العملية التعليمية، باستثمارهم الوقت بطريقة فعالة للوصول إلى التعلم الفعال، إذ أن الدراسة تأتي استجابة لتفعيل دورهم في العملية التعليمية وفق برمجية البلاك بورد.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على الطلبة اللذين يتقنون استخدام برمجية البلاك بورد والمنتظمين في فرع الحوية التابع لجامعة الطائف، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1438/1437ه

- **مصطلحات الدراسة**:

وردت في البحث التعريفات الإجرائية التالية:

- **إدارة الوقت**:

هي" فن وعلم الاستخدام الرشيد للوقت واستثماره بشكل فعال، "وتقوم على التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والمتابعة، والاتصال، فهي أساسا موجهه نحو

المستقبل وتقوم على استشراف آفاقه والوقوف على مساراته واتجاهاته والدروب المختلفة الموصلة للأهداف المطلوبة" (الخضيري،2000، 17). وتعرف إجرائيا بأنها: أنماط سلوكية يقوم بها طلبة جامعة الطائف باستخدام برمجية البلاك بورد بحيث يتم التفاعل مع أساتذة المقررات الدراسية المختلفة للحصول على أعلى فائدة ممكنة بأقصر وقت وجهد ممكن.

- **فعالية إدارة الوقت**:

"تحديد وأداء الأعمال الصحيحة وإنجازها بأداءٍ دقيق وبصورة صحيحة وفي وقتها المحدد" (فرح، 2008، 76). وتعرف إجرائيا: بأنها إنجاز طلبة جامعة الطائف الأعمال المطلوبة بأقل جهد ممكن وفي الوقت المحدد. وتقاس بواسطة الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة بعد استجابتهم على فقرات الاستبانة المعدة لغرض تقصي فعالية إدارة الوقت الناجمة من استخدام برمجية البلاك بورد.

- **برمجية البلاك بورد**:

"هي بيئة تعلم إلكترونية بديلة لبيئة التعلم التقليدية تقوم على بناء الأساليب التفاعلية التزامنية واللاتزامنية بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب وبعضهم من خلال الإنترنيت، وذلك لمعالجة القصور في بيئات التعلم التقليدية، وتوظيف الأساليب التكنولوجية لإثراء العملية التعليمية" (عمر، 2014،448).

- **الطريقة والإجراءات**

- **منهج الدراسة**:

انطلاقاً من طبيعة البحث والبيانات المطلوبة لتحقيق أهدافها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الطائف والمنتظمين في فرع الحوية وعددهم (49892) طالباً وطالبة كما أشارت إحصائية الجامعة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1438/1437، أما عينة الدراسة هي عينة قصدية من الطلبة اللذين يتقنون استخدام البر مجية وأجابوا عن الاستبيان وبلغ قوامها (600) طالباً وطالبة بنسبة شكلت ما يقارب (1.2٪) من مجتمع الدراسة، وتجدر الإشارة إلى أنه تم التنسيق مع عمادة التعليم الإلكتروني في الجامعة لوضع إعلان لطلبة الجامعة في برمجية البلاك بورد للإجابة عن فقرات الاستبانة من خلال الرابط التالي: http://cutt.us/5n3xM؛ وذلك لضمان إتقان استخدام الطالب المستجيب لبر مجية البلاك بورد، ويوضح جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات(الجنس، ونوع المسار، والمعدل التراكمي)

الجدول١ . توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	عدد المستجيبين		المتغير	عدد المستجيبين		المتغير	عدد المستجيبين	
النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية	نوع المسار	التكرار	النسبة المئوية	المعدل التراكمي	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	231	%38.50	بكالوريوس	555	%92.50	مقبول	41	%6.83
انثى	369	%61.50	ماجستير	45	%7.50	جيد	87	%14.50
—	—	—	—	—	—	جيد جداً	295	%49.17
—	—	—	—	—	—	ممتاز	177	%29.50
المجموع	600	%100.00	المجموع	600	%100.00	المجموع	600	%100.00

- **أداة الدراسة**:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، اعتمدت الدراسة استبانة مكونة من قسمين: الأول: ويشمل معلومات أولية عن الطلبة تمثلت في النوع الاجتماعي، والمسار، والمعدل التراكمي، والثاني: ويتكون من الأبعاد الأربعة الرئيسة لمقياس درجة فعالية الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في تعلم طلبة جامعة الطائف وهي: التخطيط، والتنظيم، والتواصل، والمتابعة والتقويم، بواقع 10 فقرات لكل مجال. واستخدم مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات عينة الدراسةٍ على الاستبيان بحيث تعطى الدرجة (5،4، 3، 2، 1) للاستجابات (مرتفعة جدا، ومرتفعة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدا) على الترتيب. وبحساب مدى الفئة = أعلى درجة – أقل درجة = 5 -1=4، وطول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = 4/5=0.8 فإن مقياس الحكم على فقرات الاستبانة موضح في الجدول رقم (2)

جدول ٢ . مقياس الحكم على فقرات الاستبانة

الدرجة	المتوسط الحسابي
قليلة جدا	من 1 - 1.79
قليلة	من 1.80 - 2.59
متوسطة	من 2.60 - 3.39
مرتفعة	من 3.40 - 4.19
مرتفعة جداً	من 4.20 - 5.00

- **صدق الأداة**:

اعتمد الصدق الظاهري، بعرض الأداة في صورتها الأولية على ثمانية محكمين من الخبراء المختصين في مجال الدراسة، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها 80٪ فأكثر منهم فيما يتعلق بالتعديل والحذف والإضافة وإعادة الصياغة لفقراتها إلى أن وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي.

- **ثبات الأداة**:

تم حساب قيم معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha – Cornpach. كما في جدول (3) الذي يشير إلى أن الأداة تتمتع بمعامل الثبات عام مرتفع.

الجدول ٣. قيم معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ _ ألفا

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	استخدام برمجية Blackboard في مجال التخطيط	10	79.0
٢	استخدام برمجية Blackboard في مجال التنظيم	10	77.0
٣	استخدام برمجية Blackboard في مجال التواصل	10	78.0
٤	استخدام برمجية Blackboard في مجال المتابعة والتقويم	10	75.3
	الثبات الكلي للأداة	40	84.6

- **المعالجة الإحصائية**:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفقراتها. وتحليل اختبار (T-test) التباين الأحادي (One way ANOVA)، واختبار شيفيه للكشف عن الفروق تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمسار، والمعدل التراكمي.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص هذا السؤال على "ما درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف؟ ولمعرفة تقديرات أفراد العينة حول فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة فجاءت كما في جدول(4):

النتائج المتعلقة بتقديرات عينة الدراسة الكلية للمجالات الأربعة: يوضح الجدول رقم (4) الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة، ودرجة التقدير الكلية للأداة ككل.

الجدول ٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا

الرقم	الترتيب	البعد	المتوسط	الانحراف	درجة الفعالية
4	1	استخدام برمجية Blackboard في مجال المتابعة والتقويم	3.65	0.39	مرتفعة
3	2	استخدام برمجية Blackboard في مجال التواصل	3.52	0.41	مرتفعة
2	3	استخدام برمجية Blackboard في مجال التنظيم	3.37	0.32	متوسطة
1	4	استخدام برمجية Blackboard في مجال التخطيط	2.43	0.32	قليلة
		الأداة ككل	3.24	0.36	متوسطة

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية البلاك بورد متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى حداثة استخدام هذه البرمجية في جامعة الطائف.

وجاءت درجة فعالية استخدام البرمجية في مجال المتابعة والتقويم في المرتبة الأولى، ويعود ذلك إلى أن جل اهتمام الطلبة ينصب على معرفة تقديراتهم في المقررات ومتابعتها عند استخدامهم برمجية البلاك بورد، تلا ذلك في المرتبة

الثانية مجال التواصل الذي لا غنى عنه في تنفيذ المقررات والذي يعد مجالا هاما في استخدام برمجية البلاك بورد لتخطي حاجزي الزمان والمكان. واحتل مجال التنظيم المرتبة الثالثة بدرجة فعالية متوسطة، وجاء مجال التخطيط في المرتبة الأخيرة وبدرجة فعالية قليلة، وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر قناعة لدى عينة الدراسة بأهمية استخدام لبر مجية البلاك بورد في مجال التخطيط مما يشير إلى أهمية اتخاذ قرارات من قبل أصحاب القرار في الجامعة تدعم نشر الوعي لدى طلبة الجامعة بأهمية استخدام برمجية البلاك بورد في مجال التخطيط.

وبشكل عام فإن نتائج الدراسة أشارت إلى ضرورة تضافر جهود كل من أصحاب القرار وأساتذة المقررات وعمادة التعليم الإلكتروني لتمكين الطلبة من إدارة وقتهم بطريقة أكثر فعالية من خلال استخدام برمجية البلاك بورد في تعلمهم، والعمل على نشر ثقافة التخطيط التي تعد المرحلة الأولى في إدارة الوقت بفاعلية.

وتتفق الدراسة الحالية في مجملها مع دراسة كل من: (السيوف، 2014؛ الرحيمي والمارديني، 2014؛ Wu & Passerine, 2013) من حيث أهمية تقصي إدارة وقت الطلبة، وكذلك تتفق في مجملها مع دراسة كل من(صوافطة والجريوي، 2016؛ Cook & Babon,2016 ؛ الموزان، 2015؛ الشايع والحيدري، 2015؛ الساعي، 2015؛ الشايع والحيدري، 2015؛ الشهري ومحمد، 2014؛ العمرو،2012) حيث أهمية ضرورة تقصي واقع استخدام برمجية البلاك بورد ومدى فعاليتها.

وفيما يلي تفاصيل فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية البلاك بورد في تعلم طلبة جامعة الطائف لمجالات أداة الدراسة التي جاءت كما يلي:

أولاً: مجال التخطيط: يبين جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافاتٍ المعيارية لدرجات تقدير أفراد العينة لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً حسب درجة الفعالية.

دلت تقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.56 -1.05). وجاءت درجة الفعالية لهذا المجال بشكل كلي بمستوى قليل، وجاءت درجة الفعالية للفقرات: " اختيار وقت التعلم المناسب للطلبة"، و"تحديد مكان التعلم المناسب للطلبة"، و"التخطيط لمقابلة أساتذة المقررات حسب الساعات المكتبية المحددة"، و"التقليل من جهد الطلبة المبذول للتعلم مقارنة بالطرق التقليدية"، و"تحديد أولويات إنجاز واجبات الطلبة حسب تاريخ الاستحقاق المتاح" مرتفعة وتنسجم هذه النتيجة مع مِميزات برمجية Blackboard التي تتيح للطالب اختيار وقت تعلمه ومكانه بعيداً عن قيود الصف

التقليدي، كما أنها تتيح للطالب فرصا لمقابلة الأساتذة حسب الساعات المكتبية والتي تكون محددة في توصيف المقررات الذي يزود به الطلبة منذ بداية الفصل الدراسي، مما يساعد في التقليل من الجهد المبذول للتعلم مقارنة بالطرق التقليدية، كما أن تحديد الفترة الزمنية لتسليم التكليفات المطلوبة يساعد الطالب في تحديد أولوياته في إنجاز مهامه، ودلت النتائج أن هناك ممارسات سلوكية في هذا المجال لم ترتق إلى درجة فعالية مرتفعة وهي:" التخطيط لتسجيل ساعات دراسية أكثر"، و"التخطيط لسد الفجوة بين أداء الطالب الحالي والمتوقع"، و"التخطيط لاستثمار أوقات الفراغ بين المحاضرات"، وقد يعزى ذلك إلى عدم وعي الطلبة بأهمية استخدام برمجية البلاك بورد في التخطيط لتلك الممارسات، وجاءت الفقرة: "مشاركة الطلبة في التخطيط لتنفيذ المقررات" في المرتبة ما قبل الأخيرة وبدرجة فعالية قليلة جدا، وقد يعود ذلك إلى اتجاه الجامعة لتوحيد توصيفات المقررات والتي هي ملزمة لجميع أعضاء هيئة التدريس من حيث المفردات وتوزيعها ضمن جدول زمني محدد، مما يقلل من فرص مشاركة الطلبة في التخطيط لتنفيذها.

الجدول ٥ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول فعالية استخدام برمجية Blackboard على فقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليا

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط	الانحراف	درجة الفعالية
		مجال التخطيط: استخدام برمجية Blackboard في التعلم يساعد في:			
6	1	اختيار وقت التعلم المناسب للطلبة	3.56	0.45	مرتفعة
7	2	تحديد مكان التعلم المناسب للطلبة	3.53	0.56	مرتفعة
9	3	التخطيط لمقابلة أساتذة المقررات حسب الساعات المكتبية المحددة	3.51	0.54	مرتفعة
8	4	التقليل من جهد الطلبة المبذول للتعلم مقارنة بالطرق التقليدية	3.43	0.61	مرتفعة
3	5	تحديد أولويات إنجاز واجبات الطلبة حسب تاريخ الاستحقاق المتاح	3.42	0.77	مرتفعة
4	6	مساعدة الطلبة في التخطيط لتسجيل ساعات دراسية أكثر	1.97	0.68	قليلة
10	7	التخطيط لسد الفجوة بين أداء الطالب الحالي والمتوقع	1.32	0.49	قليلة جدا
1	8	التخطيط لاستثمار أوقات الفراغ بين المحاضرات	1.30	0.85	قليلة جدا
2	9	مشاركة الطلبة في التخطيط لتنفيذ المقررات	1.25	0.66	قليلة جدا
5	10	المساهمة في تقليل النفقات المالية اللازمة للتعلم	1.05	0.64	قليلة جدا
		متوسط المجال الكلي	2.43		قليلة

واحتلت الفقرة: "المساهمة في تقليل النفقات المالية اللازمة للتعلم" المرتبة الأخيرة بدرجة فعالية قليلة جدا، ومرد ذلك إلى الكلفة المالية العالية اللازمة

لتوفير خدمة الإنترنيت التي يحتاجها الطالب لاستخدامه برمجية Blackboard في تعلمه.

ثانياً: مجال التنظيم: يوضح الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمجال التنظيم، وترتيب الفقرات تنازلياً حسب درجة الفعالية

الجدول ٦ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول فعالية استخدام برمجية Blackboard على فقرات مجال التنظيم مرتبة تنازليا

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط	الانحراف	درجة الفعالية
مجال التنظيم: استخدام برمجية Blackboard في التعلم يساعد في:					
12	1	تنظيم تسليم واجبات الطلبة في أوقاتها المحددة	3.55	0.26	مرتفعة
15	2	إتاحة فرصا للتعلم دون حاجة الحضور للجامعة	3.49	0.56	مرتفعة
14	3	تنظيم مناقشات الطلبة العلمية بطريقة فاعلة	3.48	0.36	مرتفعة
16	4	حصول الطلبة على أكبر قدر من معلومات بأقل وقت	3.47	0.29	مرتفعة
13	5	إعادة تنظيم محتوى المقررات لتيسير فهمها	3.45	0.12	مرتفعة
19	6	توفير وقتاً احتياطياً لدى الطلبة لمواجهة الظروف الطارئة كالمرض	3.44	0.38	مرتفعة
11	7	زيادة سرعة الطلبة في إنجاز الواجبات	3.43	0.43	مرتفعة
17	8	تحقيق العدالة بين الطلبة مثل تحديد زمن موحد لتسليم الواجبات	3.41	0.33	مرتفعة
20	9	تحقيق التوازن بين مخرجات تعلم الطلبة المعرفية والمهارية والقيمية	3.40	0.21	مرتفعة
18	10	المساهمة في زيادة الطاقة الاستيعابية للجامعة	2.65	0.26	متوسطة
متوسط المجال الكلي			3.37		متوسطة

دلت تقديرات أفراد العينة أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (3.55)، (2.65). وجاءت درجة الفعالية لهذا المجال بشكل كلي بمستوى متوسط، وجاءت درجة الفعالية مرتفعة لجميع فقرات هذا المجال باستثناء فقرة واحدة، واحتلت الفقرة "تنظيم تسليم واجبات الطلبة في أوقاتها المحددة" المرتبة الأولى في هذا المجال ويعزى ذلك إلى ما يتاح عبر برمجية البلاك بورد من تحديد الفترة الزمنية يتم خلالها تسليم الواجبات بما يسمى زمن الاستحقاق من قبل الطلبة، بالتالي يحرص الطلبة على تسليم واجباتهم ضمن الفترة المحددة للحصول على الدرجات التي تعد غاية لجميع الطلبة، وجاءت الفقرة:" المساهمة في زيادة الطاقة الاستيعابية للجامعة" في المرتبة الأخيرة وبدرجة فعالية متوسطة، ومرد ذلك إلى أن عينة الدراسة لا تتوفر لديها القناعة الكافية لدور برمجية البلاك بورد في زيادة الطاقة الاستيعابية للجامعة لأن استخدام برمجية البلاك بورد في تعلم طلبة جامعة الطائف يقتصر في الوقت الحالي على الصفوف الاعتيادية فقط، مما انعكس على قناعة عينة الدراسة بهذا الشأن.

ثالثاً: مجال التواصل: يوضح الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لفقرات مجال التواصل والمرتبة تنازلياً حسب درجة الفعالية

الجدول ٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول فعالية استخدام برمجية Blackboard على فقرات مجال التواصل مرتبة تنازليا

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط	الانحراف	درجة الفعالية
مجال التواصل: استخدام برمجية Blackboard في التعلم يساعد في:					
28	1	متابعة المستجدات في إعلانات المقررات كتغيير القاعة الدراسية وغيرها	4.45	0.25	مرتفعة جدا
23	2	التقريب بين وجهات نظر الطلبة في حالة اختلافها حول مواضيعهم المشتركة	4.15	0.43	مرتفعة
24	3	التواصل المستمر ما بين الطلبة والأساتذة	4.10	0.58	مرتفعة
26	4	زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم	3.55	0.39	مرتفعة
30	5	حث الطلبة على التعاون الجماعي في عملية التعليم والتعلم	3.45	0.72	مرتفعة
22	6	إتاحة الفرصة لتبادل الخبرات الإبداعية بين الطلبة	3.43	0.98	مرتفعة
21	7	إكساب الطلبة مهارات التعبير الحر عن الذات	3.42	0.46	مرتفعة
25	8	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بتقديم المحتوى بصور متعددة مثل فيديو، أفلام تثقيفية، PowerPoint	3.40	0.66	مرتفعة
29	9	زيادة فرص الطالب للتواصل الاجتماعي مع الآخرين	2.85	0.71	متوسطة
27	10	تحفيز الطلبة على المشاركة الفاعلة في عملية صنع قراراتهم	2.41	0.68	قليلة
متوسط المجال الكلي			3.52		مرتفعة

تراوحت تقديرات أفراد العينة على فقرات مجال التواصل ما بين (4.45 - 2.41). وجاءت درجة الفعالية لهذا المجال بشكل كلي بمستوى مرتفع، حيث كان أعلاها للفقرة: "متابعة المستجدات في إعلانات المقررات كتغيير القاعة الدراسية وغيرها "وبدرجة فعالية مرتفعة جدا، ويعزى ذلك إلى اهتمام طلبة الجامعة ووعيهم بأهمية متابعة المستجدات في إعلانات المقررات لمتابعة ما قد يطلبه الأساتذة من مهام أو قرارات من شأنها أن تلعب دورا في تقديراتهم وكذلك الحال لباقي العبارات التي جاءت بدرجة فعالية مرتفعة، الأمر الذي يوضح أن برمجية البلاك بورد لها أثر في فعالية إدارة وقت الطلبة في هذا المجال، باستثناء الفقرة: "زيادة فرص الطالب للتواصل الاجتماعي مع الآخرين" التي جاءت تقديرات عينة الدراسة لها بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة يميلون لاستخدام برامج التواصل الأخرى المتاحة للتواصل الاجتماعي كالواتس اب وغيرها، واحتلت الفقرة "تحفيز الطلبة على المشاركة الفاعلة في عملية صنع قراراتهم" المرتبة الأخيرة في هذا المجال بدرجة فعالية قليلة وقد يفسر ذلك إلى أن أساتذة المقررات لا يتيحون الفرصة أمام الطلبة للمشاركة في

صنع قراراتهم عبر البرمجية بسبب حداثة تفعيل هذه البرمجية في جامعة الطائف.

رابعاً: مجال المتابعة والتقويم: يوضح الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لفقرات مجال المتابعة مرتبة تنازلياً حسب درجة فعالية

الجدول رقم ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول فعالية استخدام برمجية Blackboard على فقرات مجال المتابعة والتقويم مرتبة تنازليا

الرقم	الترتيب	البعد	المتوسط	الانحراف	درجة الفعالية
مجال المتابعة والتقويم: استخدام برمجية Blackboard في التعلم يساعد في:					
37	1	حصول الطلبة على التغذية الراجعة الفورية عن المهام المنجزة	4.78	0.23	مرتفعة جدا
38	2	اطلاع الطلبة على قاعدة بيانات تقديراتهم في الاختبارات والأنشطة المنفذة بسهولة	4.65	0.66	مرتفعة جدا
36	3	جعل تعلم الطلبة أكثر متعة بما توفره من وسائل إيضاح جاذبة	3.65	0.32	مرتفعة
31	4	استمرارية التعلم الذاتي لدى الطلبة	3.57	0.68	مرتفعة
33	5	متابعة تعزيز نقاط القوة في أداء الطلبة	3.52	0.78	مرتفعة
39	6	معالجة نقاط ضعف الطلبة في إنجاز المهام	3.48	0.54	مرتفعة
34	7	تزويد الطلبة بمصادر تعلم إضافية للمقررات	3.46	0.64	مرتفعة
35	8	تحويل دور الطالب من متلقي إلى باحث عن المعرفة	3.39	0.61	متوسطة
40	9	تفعيل "التقويم الذاتي" عند الطلبة	3.35	0.34	متوسطة
32	10	سد نقص أجهزة الحاسوب داخل الحرم الجامعي باستخدام الأجهزة الذكية	2.70	0.67	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			3.65		مرتفعة

دلت تقديرات أفراد العينة أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المتابعة والتقويم تراوحت ما بين (4.78 -2.70). وجاءت درجة الفعالية لهذا المجال بشكل كلي بمستوى مرتفع، وكان أعلاها للفقرة: "حصول الطلبة على التغذية الراجعة الفورية عن المهام المنجزة"، و" اطلاع الطلبة على قاعدة بيانات تقديراتهم في الاختبارات والأنشطة المنفذة بسهولة " وتعد هذه النتيجة منطقية حيث أن ذلك يعد من ضمن أوليات الطالب الجامعي فالطلبة يحرصون على معرفة تقديراتهم والتزود بالتغذية الراجعة عند إنجازهم المهام. بينما جاءت درجة استخدام فقرة "سد نقص أجهزة الحاسوب داخل الحرم الجامعي باستخدام الأجهزة الذكية" في المرتبة الأخيرة في هذه المجال، وقد يعزى ذلك إلى الضوابط التي تضعها الجامعة في هذا الصدد فيما يتعلق بإدخال أجهزة المحمول والهواتف الذكية خاصة في قسم الطالبات حيث لا يسمح لهن بإدخال

الأجهزة الذكية في المقابل فإن طلبة الجامعة الذكور يستخدمون هذه الأجهزة بشكل أكبر في برامج التواصل الاجتماعي الأخرى السائدة بين الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص هذا السؤال على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف تعزى للنوع الاجتماعي؟"، يوضح الجدول رقم (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لإجابات عينة الدراسة حول فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف تعزى للنوع الاجتماعي

الجدول .٩ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة التي تعزى للنوع الاجتماعي

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
استخدام برمجية Blackboard في مجال التخطيط	ذكر	231	3.832	0.791698	-8.689	0.000 ◆
	انثى	369	4.323	0.586656		
استخدام برمجية Blackboard في مجال التنظيم	ذكر	231	3.825	0.913049	-2.197	0.028 ◆
	انثى	369	3.991	0.898201		
استخدام برمجية Blackboard في مجال التواصل	ذكر	231	3.820	1.187424	-5.677	0.000 ◆
	انثى	369	4.331	0.992039		
استخدام برمجية Blackboard في مجال المتابعة والتقويم	ذكر	231	3.786	0.494481	-6.365	0.000 ◆
	انثى	369	4.023	0.406676		
المتوسط الحسابي العام للأداة ككل	ذكر	231	3.829	0.477620	-5.669	0.000 ◆
	انثى	369	4.063	0.411063		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية " 598 " ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يظهر الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع الأبعاد وفي الأداة ككل، ولصالح الإناث، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المجتمع الذي يعطي مساحة حرية محدودة للإناث في المجتمعات العربية من حيث الخروج من المنزل، مما يحتم عليهن استغلال هذا الوقت واستثماره للتفاعل مع برمجية Blackboard بشكل أكبر من الطلبة الذكور الذين يعطيهم المجتمع مساحة أكبر من الحرية، فيقضي الطالب معظم وقته خارج المنزل لممارسة المهام والأنشطة المختلفة وغير الأكاديمية، مما يقلل من استثمار وقته في استخدام برمجية البلاك بورد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص هذا السؤال على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف تعزى لنوع المسار: بكالوريوس، ماجستير؟" يوضح الجدول رقم (10) نتائج تحليل اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط الاستجابات تبعاً لمتغير المسار.

جدول ١٠ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط الاستجابات تبعا لمتغير المسار

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
استخدام برمجية Blackboard في مجال التخطيط	بكالوريوس	555	4.129	0.387551	2.460	0.014 ◆
	ماجستير	45	4.055	0.348181		
استخدام برمجية Blackboard في مجال التنظيم	بكالوريوس	555	4.237	0.640168	3.530	0.000 ◆
	ماجستير	45	4.033	0.766599		
استخدام برمجية Blackboard في مجال التواصل	بكالوريوس	555	4.004	0.788893	3.114	0.002 ◆
	ماجستير	45	3.776	0.997542		
استخدام برمجية Blackboard في مجال المتابعة والتقويم	بكالوريوس	555	4.066	0.470396	4.361	0.000 ◆
	ماجستير	45	3.911	0.39685		
المتوسط الحسابي العام للأداة ككل	بكالوريوس	555	4.039	0.536147	2.712	0.007 ◆
	ماجستير	45	3.924	0.597493		

بينت النتائج أن درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف اختلفت باختلاف المسار في جميع الأبعاد، وفي الأداة ككل، ولصالح مسار البكالوريوس ولعل ذلك يعود إلى عدة أسباب منها توفر وقت لدى طلبة البكالوريوس للتواصل بشكل يفوق زملاءهم من طلبة الماجستير لعدم التحاق طلبة البكالوريوس بوظيفة على عكس طلبة الماجستير اللذين معظمهم لديهم وظيفة بجانب انتظامهم في برنامج الماجستير مما قد لا يفر لهم الوقت الكافي لاستخدام البرمجية في التعلم، كما أن طلبة البكالوريوس يمتلكون من المهارات الحاسوبية بحكم أنهم الأصغر سناً ما يمكنهم من استخدام برمجية البلاك بورد بشكل فعال أكثر من زملائهم من طلبة الماجستير.

جدول رقم ١١ . نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط الاستجابات تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	التباين (F)	دلالة الفروق
استخدام برمجية Blackboard في مجال التخطيط	بين المجموعات	3.70714	3	1.235713	2.630	0.049 ◆
	داخل المجموعات	280.0518	596	0.469886		
	المجموع	283.7589	599			
استخدام برمجية Blackboard في مجال التنظيم	بين المجموعات	1.798811	3	0.599604	1.179	0.317
	داخل المجموعات	303.2085	596	0.508739		
	المجموع	305.0073	599			
استخدام برمجية Blackboard في مجال التواصل	بين المجموعات	2.539522	3	0.846507	1.030	0.379
	داخل المجموعات	490.0531	596	0.822237		
	المجموع	492.5926	599			
استخدام برمجية Blackboard في مجال المتابعة والتقويم	بين المجموعات	2.265764	3	0.755255	0.624	0.600
	داخل المجموعات	721.1838	596	1.21004		
	المجموع	723.4496	599			
الأداة ككل	بين المجموعات	1.224493	3	0.408164	0.420	0.739
	داخل المجموعات	579.4688	596	0.972263		
	المجموع	80.6933	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (596) ، (3) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.62

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: نص هذا السؤال على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة حول درجة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية Blackboard في التعلم لدى طلبة جامعة الطائف تعزى للمعدل التراكمي؟" يوضح الجدول رقم (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط الاستجابات تبعا لمتغير المعدل التراكمي.

يوضح الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة تعزى لمتغير التراكمي على الأداة ككل وعلى جميع الأبعاد باستثناء بعد التخطيط إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في هذا البعد، وهذا يدل على أن عينة الدراسة لديها قناعة متقاربة نحو مجالات الدراسة جميعها باستثناء مجال التخطيط، ولمعرفة إلى أي من فئات المتغير المستقل (مقبول، جيد، جيد جدا، ممتاز) تعزى إليه دلالة الفروق في مجال التخطيط، تم حساب اختبار شيفيه، ويبين جدول (12) نتائج ذلك الاختبار.

جدول ١٢ نتائج اختبار شيفيه تبعًا لمتغير المعدل التراكمي في مجال التخطيط

البعد	المتغير المستقل	المتوسط	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
استخدام برمجية Blackboard في مجال التخطيط	مقبول	3.4915	-	-0.078	-0.105	*-0.182
	جيد	3.5700	0.078	-	-0.027	-0.104
	جيد جدا	3.5966	0.105	0.027	-	-0.077
	ممتاز	3.6739	*0.182	0.104	0.077	-

أظهر اختبار شيفيه وجود فروق بين فئتي المعدل التراكمي (مقبول، وممتاز) جاءت لصالح طلبة فئة "ممتاز" مما يعني أن الطلبة اللذين معدلاتهم ضمن فئة الممتاز يخططون لإدارة وقتهم باستخدام برمجية البلاك بورد في التعلم بفاعلية بشكل يفوق أقرانهم من فئة مقبول، وذلك ربما يعود إلى حرص الطلبة الشديد من فئة ممتاز في استثمار أوقاتهم بفعالية أكثر من زملائهم للمحافظة على تفوقهم ومعدلات الامتياز لديهم.

- **التوصيات**:

في ضوء ما أوضحته الدراسة الميدانية من نتائج فإنه يمكن تحديد بعض التوصيات المقترحة لزيادة فعالية إدارة الوقت الناتجة من استخدام برمجية البلاك بورد في تعلم طلبة جامعة الطائف ومنها:

- ضرورة تضافر جهود كل من أصحاب القرار، وأساتذة المقررات، وعمادة التعليم الإلكتروني لتمكين الطلبة من إدارة وقتهم بطريقة أكثر فعالية من خلال استخدام برمجية البلاك بورد في تعلمهم من خلال ما يلي:
- العمل على نشر ثقافة التخطيط وأهمية استخدام برمجية البلاك بورد في التخطيط لزيادة فعالية إدارة الوقت لدى الطلبة.
- حث الطلبة على استخدام برمجية البلاك بورد لاستثمار أوقات الفراغ بين المحاضرات.
- اتخاذ الإجراءات والقرارات اللازمة لمشاركة الطلبة في تخطيط تنفيذ المقررات.
- تبني استراتيجيات لزيادة مشاركة الطلبة وتحفيزهم للمشاركة في عملية صنع قرارتهم.

- **المراجع العربية**:

- أبو شعيرة، محمد؛ وأبو خاطر، عبد الله (2102). تقييم مواقع الإنترنيت التي تقدم خدمات التربية من وجهة نظر طلاب التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز تبعا لعدد من المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 1 (6)، 342 - 359.
- الجراح، عبد المهدي (2011). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم. الجامعة الأردنية، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، 38 (4)، 1293 - 1304.
- الخضيري، محسن(2000). *الإدارة التنافسية للوقت*. القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع.
- خوالدة، مصطفى؛ واحميدة، فتحي (2010). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. *مجلة جامعة دمشق*، 26(3)، 737 -781.
- الحناوي، إيناس(2011). دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة الوقت لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ربايعة، إسماعيل (2014). أولويات إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد وعلاقتها بمركز الضبط لديهم. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.
- الرحيمي، سالم؛ والمارديني، توفيق(2014). أثر إدارة الوقت في التحصيل الأكاديمي للطلبة بجامعة إربد الأهلية (دراسة ميدانية على طلبة جامعة إربد الأهلية). *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، 30(1)، 225 -255.
- الرشيدي، حمد(2016). الاحتياجات التدريبية لاستخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(2)، 513 -535.

- رحومة، علي (2005). *الإنترنت والمنظومة التكنو - اجتماعية*. بحث تحليلي في الآلية التقنية ونمذجة منظومتها الاجتماعية. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- الزبون، سليم (2016). درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 9(25)،91 -113.
- الساعي، أحمد (2015). فاعلية استخدام نظام البلاك بوردBlackboard في العملية التعليمية من وجهتي نظر طلبة جامعة قطر وأعضاء هيئتها التدريسية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3 (9)، 111 -135.
- السدحان، عبد الرحمن (2015). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات. جامعة الإمام محمد، *مجلة العلوم التربوية*، 2، 223 -278.
- السلوم، عثمان؛ ورضوان، مصطفى (2013). قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقاً لنظام إدارة التعلم الإلكتروني" بلاك بورد" بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، *رسالة الخليج العربي*، 129، 95 -108.
- السيوف، أحمد (2014). استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. الجامعة الأردنية، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، 41 (2)، 960 - 973.
- الشايع، حصة؛ والحيدري، يارا (2015). برنامج تدريبي الكرتوني مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم (Blackboard) وقياس فاعليته والرضا عنه لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(4)، 371 -407.
- الشحات، عثمان؛ وعوض، أماني (2008). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. دمياط، جمهورية مصر العربية، مكتبة نانسي.
- الشهري، أمل؛ ومحمد، لمياء (2014). فاعلية برنامج تدريبي لتدريب طالبات كلية التربية، جامعة نجران على استخدام برنامج البلاك بورد واتجاهاتهن نحوه. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3(7)، 18 -41.
- صوافطة، وليد؛ والجريوي، عبد العزيز(2016). فعالية التعلم المتمازج القائم على نظام إدارة التعلم "بلاك بورد" في التحصيل المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 10 (3)، 476 -497.
- صوافطه، وليد؛ ورضوان، مصطفى. (2014). أثر استراتيجية دورة التعلم الخماسية القائمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد" وعلى برمجية تفاعلية في تحصيل الفيزياء لدى طلبة الهندسة بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10 (2)، 161 -176.

- عباس، محمد؛ والعبسي، محمد (2009). *مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا*. (ط٢). عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتيبي، بندر، والراشدي، سعيد (2013). التحديات التي تفرضها شبكة الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي على القيم في الوطن العربي، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 2 (9)، 861- 870.
- العربية نت، (2016). تكنولوجيا. كم عدد مستخدمي الإنترنيت حول العالم؟. تاريخ الرجوع: 25l12l2016
- http://www.alarabiya.net/ar/technology/2016/09/17
- العمرو، رزان(2012). واقع استخدام طالبات و أعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black Board). *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- عليان، ربحي (2007). *إدارة الوقت*. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عمر، علي (2014). أثر تدريس مقرر مهارات الاتصال إلكترونياً بنظام البلاك بورد على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمقرر ورضا طلاب السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو توظيف البلاك بورد في التدريس. *مجلة العلوم التربوية*، 4 (1)، 441 -472.
- الغديان، عبدالمحسن (2010). أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة لمصادر مفتوحة (CLAROLINE – MOODLE) ومصادر مغلقة(TADARUS – BLACKBOARD). جامعة المنصورة ، *مجلة بحوث التربية النوعية*،17، 12 -52.
- غوكطاش، مريم (2017). 60٪ من سكان العالم سيستخدمون الإنترنيت بحلول ٢٠٢٠. تاريخ الرجوع: 25l2l2017
- http://ar.haberler.com/arabic-news-1025626/
- غنام، شوقي (2006). *إدارة الوقت ومدارس الفكر الإداري*. عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.
- فرح، طريف (2008). *السلوك القيادي وفعالية الإداري*. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- القاسم، عبد الكريم (2007). مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 10، 129 -184.
- آل مريع، علي، وكداي، عبد اللطيف(2016). مدى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات إدارة الوقت في مدينة أبها في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* 5(12)، 153 -167.
- مصطفى، أكرم (2006). *إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية*. القاهرة، دار عالم الكتب.

- الموزان، أمل (2015). واقع التدريب الإلكتروني عن بعد على استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 4 (8)، 78 -99.
- الناطور، فايز (2010) . *التحفيز ومهارات تطوير الذات*. عمان، الأردن، دار أسامه للنشر والتوزيع.
- النجار، جواد (2010). تحسين جودة التعليم باستخدام نظام Blackboard نظام التعلم الإلكتروني. الجامعة المستنصرية ، العراق، *مجلة كلية التربية الأساسية*، 6، 473 -493.
- هاينز، ماريون (2002). *إدارة الوقت*: ترجمة بلال عبد الله، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض.
- يحيى، عماد (2014). عالم التقنية، تقرير إحصائيات عن الشبكات الاجتماعية والإنترنيت.

http://www.tech-wd.com/wd/2014/01/14 تاريخ الرجوع: (3\10\2016)

- **المراجع الأجنبية**:

–Abdalla, I. (2007). Evaluating effectiveness of E-Blackboard system using TAM framework: A structural analysis approach. *AACE Journal*, 15(3), 279-287.

–Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N., & Backus, D. (2007). The Blackboard Learning System: The Be all and End All in Educational Instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 301-314.

–Britton, B., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.

–Cemaloglu, N., & Filiz, S. 2010. The Relation between Time Management Skills and Academic Achievement of Potential Teachers. *Educational Research Quarterly*, 33(4), 3-23.

–Cook, B., & Babon, A. (2016). Active learning through online quizzes: better learning and less (busy) work. *Journal of Geography in Higher Education*, 1-5.

–El Zawaidy, H.(2014). Using Blackboard in Online Learning at Saudi Universities: Faculty Member's Perceptions and Existing Obstacles. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3, (7), 141-150.

- Ford, W. (2011). Evaluating the Effectiveness of College Web Sites for Prospective Students .*Journal of College Admission,* 212, 26-31.
- Fallows, D. (2004). The Internet and daily life: Many Americans use the Internet in everyday activities but traditional offline habits still dominate. Washington.
- Heirdsfield, A., Walker, S,. Tambyah, M,. & Beutel, D. (2011). Blackboard as an online learning environment: what do teacher education students and staff think?. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 1-17.
- Jayson, S. (2006*). Blackboard breaks through*. The Motley Fool. Retrieved from: http://www.fool.com/investing/small-cap/2006/05/09/blackboard-breaks-through.aspx. (20\11\2016).
- Lu, Y. (2006). The Diffusion of Wireless Internet Technology Among University Faculty Members. A dissertation College of Education at Ohio university.
- Little-Wiles, J., & Naimi, L. (2011). Faculty perceptions of and experiences in using the blackboard learning management system. *Conflict Resolution & Negotiation Journal*, 4(1), 1-13.
- MacCann, C., Fogarty, G., & Roberts, R. (2012). Strategies for success in vocational education: Time management is more important for part-time than full-time students**.** *Learning and Individual Differences*, 22, 618-623. DOI: doi:10.1016/j.lindif.2011.09.015.
- Mazer, J., Murphy, R., & Simonds, C. (2007). I'll See You On ''Facebook'': The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, 56, (1), 1- 17. DOI: 10.1080/03634520601009710.
- Qazaq, M. (2012). *A study on readiness and implementation of e-learning among academic staff at Jordanian institutions of higher education*. Unpublished doctoral dissertation, Utara University Malaysia.
- Nyakudya, M. (2012). Wireless Technology Diffusion within Higher Education Institutions: Determining the Levels of Student Satisfaction. *International Journal of Engineering and Management Sciences***,** 3(1), 13-23.

- Ojo, D., & Olakulehin, F.(2006). Attitudes and perceptions of students to open and distance learning in Nigeria**.** *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1), 1-10.
- Stiolov, T. (2007). *Time Management*, ERIC.
- Turban, E., Rainer, R., & Potter, R. (2001). *Introduction to Information Technology*, Wiley: New York.
- Tekinarslan, E.(2009). Turkish university students' perceptions of the World Wide Web as a learning tool: An investigation based on gender, socio-economic background, and Web experience. *The International Review Research in Open Distance Learning*, 10(2), 1-19.
- Wu, D., & Passerini, K. (2013). Uncovering Knowledge-based time management practices implications for project management, International *Journal of Managing Project in Business*, 6 (2), 332-348.http://ar.haberler.com/arabic-news-1025626/

❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

المتطلبات التدريبية لمدرسي المرحلة الإعدادية المتعلقة بمحتوى كتب الرياضيات وآليات تنفيذه وفقاً للمعايير العالمية

إعداد :

م.د/ أحمد محمد عبد الزبيدي
م

م.د/ لينا فؤاد جواد حسن
م

المتطلبات التدريبية لمدرسي المرحلة الإعدادية المتعلقة بمحتوى كتب الرياضيات وآليات تنفيذه وفقاً للمعايير العالمية

م.د/ أحمد محمد عبد الزبيدي م.د/ لينا فؤاد جواد حسن

• **ملخص البحث** Abstract of the research

يهدف البحث التعرف على المتطلبات التدريبية لمدرسي المرحلة الإعدادية المتعلقة بمحتوى كتب الرياضيات واليات تنفيذه وفقا للمعايير العالمية ، تَمَّ الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى (NCTM) - المجلس القومي لمعلمي الرياضيات - لاعداد قائمة بمعايير الرياضيات المدرسية ، كما استعان الباحثان بالمنهج الوصفي الدراسات المسحية لجمع المعلومات من مدرسي الرياضيات عينة البحث لتحديد المتطلبات التدريبية لديهم . تكونت عينة البحث من (٣٠) مدرس ومدرسة من مدرسي مادة الرياضيات في المدارس الاعدادية والثانوية (ممن يُدرسون المرحلة الاعدادية) . قام الباحثان بإعداد أداة البحث المتمثلة باستبانة المتطلبات التدريبية تتكون من (٣٤) فقرة تمثل كل منها مؤشرا لاحدى معايير الرياضيات المدرسية الخاص بمعايير المحتوى ومعايير العمليات كل فقرة يقابلها مقياس خماسي يتدرج من (٥ -١) درجة يحدد المتطلب التدريبي وهي (بدرجة كبيرة جدا ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جدا) تم تطبيقها على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠١٥ – ٢٠١٦ م). أستخدم الباحثان عدد من الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث و في تحليل النتائج. أظهرت نتائج البحث عدم وجود حاجة تدريبية لمدرسي الرياضيات في مجال الاعداد والعمليات عليها وهو احد مجالات محور معايير المحتوى ، وان هناك حاجة تدريبية ملحة لمدرسي الرياضيات في باقي مجالات محور معاييرالمحتوى والواردة بالترتيب التنازلي الاتي : (مجال الهندسة يليه مجال الجبر والدوال يليه مجال تحليل البيانات والاحتمال يليه مجال القياس) ، وفيما يخص محور معايير العمليات فقد أظهرت النتائج ان هناك حاجة ملحة لجميع مجالات محور العمليات والواردة بالترتيب التنازلي الاتي : (مجال التعليل والبرهان يليه مجال حل المشكلات يليه مجال التمثيلات الرياضية والاحتمال يليه مجال التواصل الرياضي يليه مجال الترابط الرياضي) . وفي ضوء النتائج توصل الباحثان إلى العديد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : المتطلبات التدريبية – كتب الرياضيات – المعايير العالمية – المرحلة الإعدادية .

Training requirements for teachers of preparatory stage on the content of math books and mechanisms of implemented it in accordance with international standards

Dr. Ahmed Mohammed A. Al-Zubaidy ***Dr. Lina Fouad Jawad Hasan***

Abstract:

The research aims to identify the training requirements for teachers of preparatory phase on the content of math books and mechanisms The research aims to identify the training requirements for preparatory schools teachers that concerning on the content of math books and mechanisms of implement it , in accordance with international standards, the Descriptive analytical approach was used to analysis content of (NCTM) - National Council of Teachers of

Mathematics to prepare a list of school math standards,the researcher hired also to the Descriptive approach of surveys to gather information from teachers of mathematics (research sample) to determine the training requirements they have got.The research sample consisted of 30 teachers of math in preparatory and secondary schools (who is teaching in preparatory school).The researchers prepared the search tool of identifying training requirements which consist of (34) items, each of them represents an indicator of one's standards for school mathematics: content standards and processes standards each paragraph Offset by a five-scale of (5-1) score determines the requirement training, (a very large degree, highly, moderately, a low degree, very few degree) the tool was applied on the sample of research in the second semester of the academic year (2015 – 2016).The researchers used a number of appropriate statistical methods for research procedures and the analysis of its results.results showed There was no need of training required for teachers of mathematics in the field of Numbers and their operations, one of the Centerpiece content standards, and showed there is An urgent need of training for Teachers of Mathematics in the rest of the Centerpiece content standards that contained countdown follows in order: (Geometry, followed Algebra and Functions field followed by data analysis and probability, followed by the field of measurement), and with Regarding to the Centerpiece of operations standards, the results showed that there is an urgent need for all the field of Centerpiece of operations contained countdown follows in order: (the field of reasoning and proof, followed by the field of problem solving, followed by The field of mathematical representations and probability, followed by the field of mathematical communication, followed by the field of mathematical interdependence.(In light of the findings the researchers reached several conclusions, recommendations and proposals.

Keywords : Training requirements - math books - international standards - preparatory stage.

- **مشكلة البحث** Problem of the research :

تولد الإحساس بمشكلة البحث من طبيعة عمل الباحثين مدرساً وتواصله المباشر والمستمر مع مدرسي مادة الرياضيات وجد الباحثان ان غالبية مدرسي ومدرسات الرياضيات يمارسون عملية تدريس المادة دون ان تكون لديهم صورة واضحة عن المحتوى الرياضي الذي يقومون بتدريسه وماهو الحد الادنى المطلوب من المعلومات والمهارات المطلوب اكسابها للطلاب وما هي العمليات (الاليات) والطرائق والاستراتيجيات المناسبة التي يتوجب اتباعها في تدريس المحتوى الرياضي والتي تعمل على تحقق معايير المحتوى (Content Standards) ،

وللتثبت من وجود هذه المشكلة بصورة موضوعية ودقيقة وتحديد كمية الضعف رقميا وليس عن طريق الشك والاعتقاد قام الباحثان باستطلاع اراء (٢٥) مدرس من الذين يُدرسون المرحلة الاعدادية والتابعين لمجتمع البحث عن طريق توجيه السؤالان الاتيان :

- ماهي معايير المحتوى المتوافرة في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي؟
- ماهي معايير العمليات لتدريس الرياضيات المدرسية المتوافرة في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي ؟

وبعد جمع الاجابات تيقن الباحثان بان احساسهما كان في محله وان هذه المشكلة تؤرق المدرسين لان هناك ضبابية وصورة غير واضحة عند مدرسي مادة الرياضيات عن ماموجود لديهم وما ينبغي ان يوصلوا طلابهم اليه (معايير المحتوى Content Standards) وكيف يوصلونهم اليه (معايير العمليات Processes Standards) وهذا مؤشر عالي باتجاه ضعف مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات في التعامل مع مادة الرياضيات في المرحلة الاعدادية ناتج عن ضعف في اعداد المدرسين والمدرسات وفقاً لمحتوى كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي المتضمنة المعايير العالمية التي اقرتها اللجنة القومية لمعلمي الرياضيات (NCTM) على الرغم من الجهود الحثيثة الصادقة المبذولة من قبل وزارة التربية العراقية في اصلاح التعليم الا ان هذه الجهود واكبتها جهود محدودة وخجولة في تطوير اداء المدرس ورفع كفاءته فيما يخص المعايير العالمية ، ففلسفة النظم التعليمية باهدافها ومناهجها لايمكن ان تؤدي الى التطوير والاصلاح المنشود في غياب من يقف على الطرف الثاني من الخط الاول للعملية التعليمية و حجر الزاوية المدرس ، وقد اثبتت دراسة (الفرا ، ١٩٩٦) ان (٦٠ ٪) من نجاح العملية التربوية في كل أبعادها يقع على عاتق المدرس فيما تشكل الأبعاد الأ خرى كلها مجتمعة كالإدارة والمناهج والكتب وظروف الطلاب وإمكانيات المدرسة (٤٠ ٪) من نجاح العملية التعليمية ، مما قد ينعكس على الطلاب بالسلب و يضعف استفادتهم مما يتعلموه من مهارات التفكير والاستدلال وحل المشكلات .

وتاسيساً على ماسبق يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الاتي :
ما هي المتطلبات التدريبية لمدرسي المرحلة الثانوية المستوى الاعدادي المتعلقة بمحتوى كتب الرياضيات واليات تنفيذه وفقاً للمعايير العالمية ؟

وينبثق من السؤال الرئيسي انفاً السؤالان الفرعيان الآتيان :

- ماهي المتطلبات التدريبية المتعلقة بمعايير محتوى كتب الرياضيات المدرسية الواجب تنميتها عند مدرسي الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي وفقا لـ (NCTM) ؟

- ماهي المتطلبات التدريبية المتعلقة بمعايير العمليات لتدريس الرياضيات المدرسية الواجب تنميتها عند مدرسي الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي وفقا لـ (NCTM) ؟

• **أهمية البحث** Significance of the research :

تتجلى أهمية اي بحث بقدر ما يضيفه الى المعرفة العلمية ، والمتمثلة بالاتي :

- يُعد الأوّل من نوعه في العراق (على حد علم الباحثين واطلاعهما) يعمل على تحديد المتطلبات التدريبية لمدرسي المرحلة الاعدادية المتعلقة بمحتوى كتب الرياضيات واليات تنفيذه وفقا للمعايير العالمية .
- يُعد خطوة لابد منها لتحديد نقاط القوة والضعف وتسليط الضوء على الواقع الحقيقي لاداء مدرسي الرياضيات من ناحية الاعداد والتدريب والتاهيل .
- تقديم المقترحات والتوصيات لكي يتسنى للجهات المسؤولة والقائمين على الاعداد والتدريب وضع رؤى من شانها تحسين العملية التعليمية مما قد يساعد في رفع مستوى المدرسين وتحقيق أهداف العملية التعليمية .
- تساعد القائمين عن إدارة عملية الاعداد والتدريب والتاهيل على تطوير برامج تدريب المدرسين على أساس المتطلبات التدريبية الفعلية لمدرسي الرياضيات في المرحلة الاعدادية في ضوء المعايير العالمية لمحتوى كتب الرياضيات المدرسية الحديثة ومعايير العمليات في تدريسه .
- امكانية تطبيق المتطلبات التدريبية على مراحل دراسية اخرى من التعليم الاساسي وفي مناطق اخرى .
- ان معرفة المدرسين بهذه المعاييرالعالمية تمكنه من معرفة ما موجود لديه وما ينبغي ان يصل اليه طلابه ، مما ينعكس بالايجاب على الطلاب ويجعلهم طلاب معدين وفقا لمعايير عالمية قادرين على مواكبة التدفق المعرفي اللامتناهي السرعة في عصرنا الحالي .
- طبق على مرحلة دراسية مهمة (المرحلة الاعدادية) بالنسبة للطلاب ؛ لأنها تُشكل نقطة تحول بين التعليم الاساسي والتعليم الجامعي ، والتي لها تأثير كبير في صقل وإعداد طلاب طليعيين بأفكارهم ومفاهيمهم .
- رفد الميدان التربوي بـ (استبانة المتطلبات التدريبية) تتمتع بخصائص سايكومترية مناسبة على عينة مهمة من المجتمع وهم مدرسي المرحلة الاعدادية .

• **هدفا البحث** Goals of the research :

يسعى البحث التعرف الى المتطلبات التدريبية المتعلقة بـ :

- معايير محتوى كتب الرياضيات المدرسية الواجب تنميتها عند مدرسي الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي وفقا لـ (NCTM) ؟
- معايير العمليات لتدريس الرياضيات المدرسية الواجب تنميتها عند مدرسي الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي وفقا لـ (NCTM) ؟

• **حدود البحث** Limits of the research :

يُحدد البحث بـ :

- معاييرالرياضيات المدرسية التي اقرها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الموجود في الولايات المتحدة الأمريكية سنة ٢٠٠٠م ، والمتمثلة في معايير محتوى الرياضيات المدرسية ومعايير العمليات لتدريس الرياضيات المدرسية .
- جميع مدرسي مادة الرياضيات في المدارس الثانوية والاعدادية الحكومية النهارية في مركز محافظة القادسية / المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية .
- الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦) م .

• **تحديد المصطلحات** *Definitions of Terms* :

• **المتطلبات التدريبية** **Training Needs**:

عرفها (الخطيب والعنيزي ، ٢٠٠٨) ♣ بانها " مجموعة التغيرات المطلوبة إحداثها في معلومات العاملين ومهارتهم وسلوكهم لرفع كفاءاتهم وفقا لمتطلبات العمل بما يساعد في التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل في المنظمة ويسهم في تطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات بشكل عام " (الخطيب والعنيزي ، ٢٠٠٨ : ٣٥)

ويعرفها الباحثان اجرائياً بانها :

مجموعة مؤشرات تكشف الفجوة بين المستوى الحالي لمدرسي الرياضيات والمستوى المتوجب ان يكونوا عليه المتعلقة بمعايير محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي ومعايير العمليات لتدريس الرياضيات المدرسية اللذان اقرهما المجلس القومي لمعلمي الرياضيات لسنة ٢٠٠٠ م ، تُقاس باستجابة المدرسين لكلٍّ فقرة من فقرات الاستبانة المعدة من قبل الباحث في هذا البحث .

• **محتوى كتب الرياضيات** :

عرفه (ابو زينة ، ٢٠٠٣) بانه " فقرات المادة العلمية والتي يتضمنها الكتاب المدرسي ويقوم المعلم بتعليمها للطلبة ليحصل التعلم المطلوب ، وبذلك تتحقق أهداف المنهاج " (ابو زينة ، ٢٠٠٣ : ٥٥) .

ويعرفه الباحث اجرائياً بانه :

مجموعة من خبرات رياضية غير مباشرة منتقاة وفق معايير معينة تقدم لطالب المرحلة الثانوية المستوى الاعدادي في عدة اشكال (مكتوب ، مصور ، مرسوم) تمثل جميع مكونات المعرفة الرياضية من حقائق ومفاهيم وتعميمات

♣ التوثيق في متن البحث وفقاً لدليل جمعية علم النفس الأمريكية APA (٢٠٠٠) وكالأتي :
- بالنسبة للمصادر الأجنبية . (Name researcher , Year : N. page)
- بالنسبة للمصادر العربية (الاسم الأخير للمؤلف أو اللقب ، سنة النشر : الصفحة).

ومهارات وحل مسائل في كتب الرياضيات المستوى الاعدادي المراد من الطالب تعلمها .

- **المعايير العالمية** :

عرفها بانها " هي معايير الرياضيات المتضمنة في وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية والمتمثلة في معايير المعرفة الرياضية المتضمنة في محتوى الرياضيات المدرسية ومعايير العموميات لتدريس الرياضيات المدرسية (2000 , NCTM)" (الاسطل ، ٢٠١١: ٧) .

ويعرفها الباحث اجرائياً بانها :

مجموعة من المواصفات او البنود المتعلق بمحتوى كتب الرياضيات والعمليات لتدريس الرياضيات المدرسية التي اقرها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الموجود في الولايات المتحدة الأمريكية سنة ٢٠٠٠م ، والتي اعدها الباحثان على شكل استبانة يستدلان من خلالها على درجة معرفة والتزام مدرسي المستوى الاعدادي بتلك المواصفات او البنود .

- **الخلفية النظرية**:
- **المتطلبات التدريبية** :

هي العنصر الرئيسي والهيكلي في عملية التدريب ، لذا نجد أن معظم الأدبيات التي تنادي بكفاءة التدريب الذي يركز على تحقيق التدريب للأهداف المرسومة والمستمدة من الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين أكثر من التدريب والذي قد يكون متكامل من حيث التخطيط والتنفيذ ، ولكن لا تخدم الحاجات الفعلية للمتدربين ، ولذلك فان نجاح أي برنامج تدريبي إنما يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها ، وإلاكان البرنامج التدريبي جهداً لا جدوى منه (السيد وحلمي ، ٢٠٠٠٠ : ٢٠٩) .

وتحديد الاحتياجات من أهم هذه الأنشطة ، وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية اذ تتم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بتحليل مجالات عدم التوازن في الطلب على التدريب من ناحية والفرص التدريبية من ناحية أخرى، وترجع عملية التحديد إلى الحاجة إلى معالجة المشكلات في العمل من خلال التدريب (قطامي وبرهوم ، ٢٠٠١ : ٦١) .

- **صفات الحاجات التدريبية** :

- إذا تساوى الأداء الحالي مع الأداء المنشود فليس هناك حاجة تدريبية .
- إذا كانت مستويات الأداء المرغوب بها تتعلق بالمعدات أو المكائن أو الآلات و ليس بأداء الفرد ، فلسنا أمام حاجة تدريبية بل أمام حاجة لتغير الخط الانتاجي .

- إذا كانت مستويات الأداء المرغوب بها تتعلق بالمدرسين ، و لكن لا يمكن الوصول اليها لاعتبارات انسانية أو محدودية القدرة البشرية فان ذلك لا يمثل حاجة تدريبية . (www.abahe.co.uk)

• **أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية** :

يحقق تحديد الاحتياجات التدريبية أهداف متعددة تساهم في نجاح عملية التدريب ومن اهمها :

- تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب ومدة البرامج التدريبية.
- تحديد الأهداف المرجوة من التدريب بدقة .
- تساهم في تحديد محتوى البرامج التدريبية، والوسائل المستخدمة في التدريب ، واختيار المدربين.
- تساهم في تقييم البرامج التدريبية.
- تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب قبل بدء التدريب، والمستوى الذي نأمل الوصول إليه عند الانتهاء منه.
- تحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كمًا وكيفًا من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاءة المهنية.
- تساعد في تشخيص مشكلة ما، ويساعد في عملية التخطيط لحلها ويبين مدى استحقاقية برامج التدريب من عدمها.
- تسهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة، ورفع معدل الكفاءة والحصول على أعلى إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب. (الشريدة ، ١٩٩٤ : ٢٤٦)

هناك العديد من نماذج تحديد المتطلبات التدريبية ومنها انموذج دوجان ليرو (المعتمد في البحث الحالي) والذي يسمى انموذج الفجوة بين ادائين و يتمثل بـ:

- جمع معلومات من المنظمة التي تواجه مشكلات معينة .
- مقارنة الأداء الحقيقي مع المعايير المحددة .
- اكتشاف وجود فجوة أو عدم وجود فجوة بين الأداء و بين المعاينة .
- تحديد مستوى أو حجم الفجوة المكتشفة .(www.abahe.co.uk)

• **المعايير العالمية للرياضيات المدرسية** :

لقد ازداد الاهتمام باصلاح مناهج الرياضيات خلال العقدين الماضيين من اجل اعداد جيل قادر على حل المشكلات والتفكير والابداع ، فقد بدأت جهود الاصلاح تتبلور وتقنن اكثر عن طريق حركة المعايير Standards Movement والتي بنيت عليها مناهج الرياضيات وما يتبعها من معايير تقويم هذه المناهج ومعايير لاعداد المدرسين ونموهم المهني ، ففي عام (١٩٨٦) قامت لجنة من مديري المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) بتاسيس فريق عمل

لاعداد مستويات لتعليم الرياضيات بهدف تحسين نوعية الرياضيات المدرسية ، اذ قامت هذه اللجنة بعمل وثيقة احتوت على مجموعة المستويات للمناهج المدرسي بدءاً من رياض الاطفال حتى الصف الثاني عشر كما اعدت مجموعة مستويات لتقويم كل من نوعية المناهج المدرسية وتحصيل الطلاب ، وكان من ابرز وثائق معايير الرياضيات المدرسية وثيقة المنهج والتقويم للرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM , 1989)(حمدان ، ٢٠١٠ : ١٠٣) ، ثم وثيقة المعايير المهنية لتدريس الرياضيات (NCTM , 1991) ووثيقة مبادىء ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM , 2000) كاحد الجهود العلمية في تطوير مناهج الرياضيات وطرق تدريسها ، وتؤكد هذه المعايير على العديد من القضايا التي تتعلق بمناهج الرياضيات في مراحل التعليم العام وطرائق تدريسها وما يجب على المدرس ان يقوم به عند تدريس هذه المناهج . (Jey and Alfred , 2004 : 28)

ويرى (NCTM , 2000) التحدي الذي يواجه هذا الاصلاح يتمثل في قدرة المدرسين على التعامل مع متطلبات هذا التطور ولايمكن ان تتحقق اهداف اصلاح مناهج الرياضيات الا اذا كان المدرسون لديهم فهم عميق للرياضيات التي يدرسوف يقومون بتدريسها ويكون لديهم القدرة على التعامل معها بمرونة اثناء تدريسهم لها (NCTM , 2000 : 17) .

- **أهداف معايير الرياضيات العالمية** :

تهدف معايير الرياضيات بشكل عام إلى :

- أن يتمكن الطلاب من حل المسائل الرياضية سواءً المألوفة أو غير المألوفة ، و تنمية البراعة في الحسابات الفكرية و المكتوبة و استعمال الآلات الحاسبة و الكمبيوتر و تنمية الأعمال الرياضية
- ضع أهدافاً عامة و واضحة لما يجب أن يتعلمه و يتقنه الطالب من مرحلة الروضة و حتى الصف الثاني عشر.
- توفير مصدر معلومات للمعلم ، و القادة التربويين و صانعي القرار للاستخدام و التجريب .
- إعطاء أفكار و نماذج حول كيف يمكن الوصول بالطلاب إلى أعمق فهم ممكن للرياضيات وأهميتها .

- **مبررات وضع المعايير :**

ان وجود معايير الرياضيات أصبح ملحاً وذلك لانها تحقق الجوانب الاتية :

- مسايرة العصر وفهم تطوراته العلمية والتكنولوجية ومعايشة الوضع العلمي المتطور علمياً و اجتماعياً ، و ذلك عن طريق دراسة لغة العصر بما فيها من مصطلحات و رموز ومفاهيم و ممارستها كأداة اتصال علمية.

- استخدام المفاهيم و الأفكار و المبادئ العامة التي تعمل على توضيح ميدان الرياضيات و ربط فروعه بعضها ببعض بصورة متكاملة لفهم الرياضيات ذاتها من جهة و فهم العلوم الأخرى من جهة ثانية .
- الاقتصاد في الوقت و الجهد اللازم لنمو الأفكار و المفاهيم الرياضية العامة عن طريق تحسين اكتساب الطلاب لتلك المفاهيم و المبادئ في صورة عامة (عقيلان و السعيد ، ٢٠٠٥ : ٢٣)

- **دراسات سابقة**

بعد الاطلاع على الدّراسات السّابقة أمكن تحديد بعض جوانب الإفادة منها في البحث الحالي :

- معرفة مدى تقارب أو تباعد البحث من الدراسات والبحوث التي جريت في نفس المجال ، وبتالي تُزودنا بمؤشرات حول حداثة البحث أو رتابته .
- الاهتداء إلى العديد من الكتب والمجلات العلمية والمراجع التي تثري البحث الحالي .
- توفر خلفية علمية للتعرف بشكل اكثر تفصيلا ودقة عن محاور البحث (المتطلبات التدريبية ،المعايير العالمية) وكيفية إعدادها وتوظيفها في البحث الحالي .
- بناء استبانة المتطلبات التدريبية التي أعدّها الباحثان.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة والإفادة منها .
- تفيد نتائج هذه الدّراسات في تفسير نتائج البحث الحالي تفسيراً علمياً موضوعيا .

- **منهج البحث** Research Methodology :

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) لاعداد قائمة بمعايير الرياضيات المدرسية ، كما اعتمد على المنهج الوصفي الدراسات المسحية لجمع المعلومات من مدرسي الرياضيات عينة البحث لتحديد المتطلبات التدريبية لديهم ، وذلك لملائمة المنهج الوصفي (التحليلي ، الدراسات المسحية) لطبيعة البحث واهدافه .

- **إجراءات البحث** Research Procedures:

- **أولا** : **مجتمع البحث وعينته** Research Population and it Sample :

حُدد مجتمع البحث بمدرسي المرحلة الاعدادية في المدارس الحكومية النهارية للبنين للعام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥) م في مركز محافظة القادسية / المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية ، تم اختيار (٣٠) مدرساً ومدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة ليمثلوا عينة البحث .

جدول (١) الدراسات السابقة

اسم الباحث وسنة انجاز الدراسة	هدف الدراسة	مكان اجراء الدراسة	المرحلة الدراسية	العينة	منهج البحث	أدوات البحث	النتائج
(Kenneth& Tommy, 1992)	التعرف الى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في ولاية جورجيا	الولايات المتحدة الامريكية / ولاية جورجيا	الثانوية	٩٢٢ معلم (ذكور – اناث)	وصفي	استبانة الاحتياجات التدريبية والمكونة من (٣١) فقرة	اظهرت النتائج ان هناك ضعف في اساليب اثارة الدافعية لتعلم الرياضيات ، وفي تدريس الطلبة ذوي التحصيل المنخفض ، ومعرفة التطبيقات الرياضية الحديثة واستخدام مختبر
(رفاع ، ١٩٩٣)	التعرف الى الاحتياجات التدريبية لمعلمين في المرحلة الاساسية كما يراها المعلمون انفسهم	المملكة العربية السعودية	المرحلة الاساسية	٨٦ معلم (ذكور – اناث)	وصفي	استبانة الاحتياجات التدريبية والمكونة من (٤٤) فقرة	اظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا بين اراء المعلمون تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي ، والتخصص) لصالح الاناث و عدم وجود فرق تبعا لمتغير الخبرة.
(الترك ، ٢٠٠٩)	التعرف الى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين	فلسطين / غزة	الثانوية	١٤٤ معلم ومشرف (ذكور – اناث)	وصفي	استبانة الاحتياجات التدريبية (الاكاديمية، التربوية) والمكونة من (٣٥) فقرة	اظهرت النتائج عدم وجود فرق دال احصائيا يعزى لمتغير (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة) وجود فرق دال احصائيا يعزى لمتغير المسمى ا الوظيفي لصالح المشرفين التربويين.

• **ثانياً : أداة البحث *Research Tool*** :

اجرى الباحثان تحليل أوّلي لمحتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي قبل بناء استبانة المتطلبات التدريبية ، توصلا من خلاله الى اعتماد محتوى الكتب الرياضيات للمستوى الاعدادي على معايير المحتوى التي اقرها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM , 2000) ، ثم قام الباحثان بإعداد قائمة بمعايير الرياضيات المدرسية وذلك بتحليل وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (Principles &Standards for School Mathematics) (NCTM , 2000) وجاءت هذه المعايير بمحورين اساسيين هما : معايير المحتوى (Content Standards) ومعايير العمليات (Processes Standards) ، وتاسيسا على قائمة المعايير اعد الباحثان استبانة المتطلبات التدريبية بصورتها الاوّلية تتكون من (٣٤) فقرة بمحورين الأوّل محور معايير المحتوى والمتكون من (١٦) فقرة ومحور معايير العمليات والمتكون من (١٨) فقرة ، كل فقرة تمثل مؤشرا لاحدى معايير الرّيَاضيَّات المدرسية الخاص بمعايير المحتوى ومعايير العمليات يُجيب عنها المفحوص (المدرس) تبعاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي (كبيرة جدا ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جدا) ، بحيث تُمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (٥) درجات في حالة الاستجابة بكبيرة جداً ، و(١) درجة في حالة الاستجابة بقليلة جداً وبشكل يتدرج من (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢، ١) درجة ، وتمثل بذلك الدرجة المرتفعة على الأداة مؤشرًا على ارتفاع مستوى الحاجة التدريبية للمدرسين ، بينما تمثل الدرجة المنخفضة مؤشرًا على انخفاض مستوى الحاجة التدريبية لهم ، حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذه الأداة ما بين (٣٤ – ١٧٠) ، ولتحديد عتبة القطع (المحك) اطلع الباحثان على عدد من الدراسات والبحوث التي اعتمدت مقياس ليكرت (Likert) مثل دراسة (الاسطل ، ٢٠١١) ، و (بركات ، ٢٠١٠) ، و (ابو سويرح ، ٢٠٠٩) والتي اعتمدت معايير تقويمية متقاربة بدرجة كبير في تفسير الاستجابة على اداة البحث وتحديد المتطلب التدريبي ، اعتمد الباحثان المعيار التقويمي الذي جاءت به دراسة (بركات ، ٢٠١٠ :١٨) لانه اكثر ملائمة لطبيعة البحث واهدافه وهو اذا كان المتوسط الموزون (اقل من ٢.٥ او٢,٥ – ٢,٩٩ او٣ – ٣,٤٩ او ٣,٥ – ٣,٩٩ او ٤ فما فوق) فدرجة المتطلب التدريبي تعتبر (قليلة جدا، قليل، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا) على التوالي.

وسوف يعتبر الباحثان انه اذا كان المتوسط الموزون للفقرة او المجال (٣) فاكثر فان الفقرة او المجال يعد متطلب تدريبي عند مدرسي الرياضيات .

وللتثبت من صلاحية وجهوزية هذه الاستبانة (اداة البحث) لقياس المتطلبات التدريبية تم التحقق من صدقها وثباتها وكالاتي :

- **صدق الاستبانة** :
- **الصدق الشكلي (الظاهري)** *Face Validity* :

جرى تحقيق الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في الرّيَاضيَّات وطرائق تدريسها والقياس والتقويم والمناهج ، للإفادة من آرائهم وتوجيهاتهم وقد اعتمدت نسبة اتفاق (٨٠٪) فما فوق ، وفي ضوء هذه أجري التعديل في تلك الفقرات من أجل الوصول إلى صورتها النهائية ، ملحق (١) .

- **صدق البناء** *Constrict Validity* :

تَمَّ التحقق من صدق البناء لاستبانة المتطلبات التدريبية بتطبيقها على عينة إستطلاعية تابعة لمجتمع البحث ومن خارج عينة البحث تكونت من (٥٠) مدرساً ومدرسة عن طريق الأتي :

- ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الفرعي المندرجة تحته :
- ارتباط درجة الفقرة بدرجة المحور التي تندرج تحته :
- ارتباط درجة فقرة المحور بدرجة الاستبانة الكلية :

- **ثبات الاستبانة** :

تَمَّ حساب معامل ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام معادلة الفاكرونباخ (***Alpha Cronbach***) ؛ لأنّها تقيس الاتساق والتجانس الداخلي بين فقرات الاستبانة اذ بلغ معامل ثبات الاستبانة ومجالاتها الفرعية كالاتي :

جدول (٢) : معامل ثبات الاستبانة ومجالاتها الفرعية

المجال	معامل الثبات	المجال	معامل الثبات
الاعداد والعمليات عليها	٠,٦٩	حل المشكلات	٠,٦٣
الجبر والدوال	٠,٧٢	التعليل والبرهان الرياضي	٠,٦٧
الهندسة	٠,٦٣	التواصل الرياضي	٠,٧٣
القياس	٠,٧٥	الترابط الرياضي	٠,٧٦
تحميل البيانات والاحتمالات	٠,٦٤	التمثيلات الرياضية	٠,٦٨
الاستبانة ككل	٠,٨١٣		

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الثبات للمجالات كانت تتراوح بين (٠,٦٣ – ٠,٧٦) ومعامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٨١٣) ، وهي معاملات ثبات جيدة ، إذ يرى (Hills, 1976) ان المقاييس تُعد جيدة إذا كان معامل ثباتها محصوراً بين (٠,٦٠ –٠,٨٥) "(Hills, 1976: 152)

- **ثالثاً : تطبيق أداة البحث *Appliance of the Research Tool*** :

بعد التثبت من دلالات صدق وثبات استبانة المتطلبات التدريبية عُدَّت بصورتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية ، تَمَّ توزيع الاستبانة على عينة البحث الاساسية في الفترة ١٩ - ٢١ / ٤ / ٢٠١٦ م ، وتَمَّ جمع كل الاستبانات وتفريغ البيانات في قوائم خاصة .

• **رابعاً : الوسائل الاحصائية** ***Statistical Tools*** : :

أستخدمت في هذا البحث الوسائل الإحصائية الآتية ، سواء في إجراءاته ، أم في تحليل نتائجه

- معامل ارتباط بيرسون Pearson s Correlation Coefficient
- معادلة ألفا – كرونباخ Alpha Cronbach Equation

• **عرض النتائج** Presentation of the Results

للاجابة عن السؤال الأول من سؤالي البحث والذي ينص " ماهي المتطلبات التدريبية المتعلقة بمعايير محتوى كتب الرياضيات المدرسية الواجب تنميتها عند مدرسي الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي وفقاً لـ (NCTM) ؟"

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات المحور الأول والمتعلقة بمعايير المحتوى وكذلك تحديد درجة الحاجة للتدريب في ضوء المقياس الذي تم اعتماده في المعالجة الاحصائية وترتيب فقرات كل مجال تنازليا من حيث المتطلب التدريبي للمتدرب ، وكما موضح في جدول (٣)

جدول (٣) : يبين المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) لفقرات كل مجال من مجالات محور معايير المحتوى

محور معايير المحتوى					
ت	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي الموزون	المتطلب التدريبية	الترتيب
١	الاعداد والعمليات عليها	إجراء الحسابات والتقدير بمهارة يطبقها في مواقف من البيئة	٢,٨٨	قليل	١
٢		تحديد معان العمليات على الأعداد والعلاقات بينها	٢,٥٦	قليل	٢
٣		عرض أنظمة الأعداد وتمثلها وشرح العلاقات بينها	٢,٠٧	قليل	٣
		المجال ككل	٢,٥	قليل	
١	الجبر والدوال	استخدام النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الكمية	٣,٧٢	كبير	١
٢		تمثيل وتحليل مواقف وبنى رياضية باستخدام الرموز الجبرية	٣,٦٤	كبير	٢
٣		شرح الأنماط الرياضية والعلاقات والدوال	٣,١٤	متوسط	٣
		المجال ككل	٣,٥	كبير	
١	الهندسة	استخدام التصور البصري والتعليل المكاني والنماذج الهندسية في حل المسائل	٤,٠١	كبيرجدا	١
٢		تحليل صفات وخواص الأشكال الهندسية ذات البعدين والثلاثة أبعاد وتطوير تبريرات منطقية للعلاقات الهندسية	٣,٦٧	كبير	٣
٣		تطبيق التحويلات ويستخدم التماثل في تطبيق مواقف حياتية	٣,٩٨	كبير	٢
٤		تحديد المواقع و يصف العلاقات المكانية باستخدام هندسة الاحداثيات والتمثيلات الاخرى	٣,٤٣	متوسط	٤
		المجال ككل	٣,٧٧	كبير	

تظهرالبيانات الواردة في جدول (٣) أن غالبية المتطلبات التدريبية لمدرسي الرياضيات والمتمثلة في فقرات المحور الأول من الاستبانة والخاصة بمعايير المحتوى تجاوز المتوسط الحسابي الموزون لها (٣) ما عدا مجال الاعداد والعمليات عليها وبجميع الفقرات المندرجة تحته ، هذا يدل على ان مدرسي

الرياضيات بحاجة الى تدريب على هذه المعايير خاصة مجال الهندسة اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٣.٧٧) ثم مجال الجبر والدوال اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٣.٥) ثم مجال تحليل البيانات والاحتمال اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٣,٤٣) ثم مجال القياس اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٣,٢١) .

جدول (٤) : يبين المتوسط الحسابي الموزون لفقرات كل مجال من مجالات محور معايير العمليات

محور معايير العمليات					
ت	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي الموزون	المتطلب التدريبي	الترتيب
١	التواصل الرياضي	تنظيم ودعم التفكير الرياضي من خلال التواصل	٣,٦١	كبير	٢
٢		تحليل وتقويم أفكار الاخرين الرياضية واستراتيجياتهم	٣,٦٨	كبير	١
٣		توصيل الأفكار الرياضية بثقة ووضوح للاخرين	٣,٢٦	متوسط	٣
٤		استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة	٢,٨٩	قليل	٤
		المجال ككل	٣,٣٦	متوسط	
١	الترابط الرياضي	تطبيق الرياضيات في مجالات أخرى خارج مجالها	٤,٢٢	كبيرجدا	١
٢		فهم كيفيةً ترابط الأفكار الرياضية وكيفية بنائها لتكون كل مترابط	٣,٨٦	كبير	٢
٣		معرفة واستخدام الترابط بين الأفكار الرياضية	٣,٢١	متوسط	٣
٤		معرفة واستخدام الترابط بين الأفكار الرياضية	٣,٠١	متوسط	٤
		المجال ككل	٣,٥٧		
١	التمثيلات الرياضية	استخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الرياضية الفيزيايةوالاجتماعية	٤,٤٦	كبيرجدا	١
٢		اختار التمثيلات الرياضية وتطبيقها في حل المشكلات	٤,٠٢	كبيرجدا	٢

٣		تكوين تمثيلات رياضية واستخدامها لتنظيم وتسجيل وتواصل الأفكار الرياضية	٣,٦	كبير	٣
		المجال ككل	٤,٠٢	كبيرجدا	
١	القياس	شرح العناصر والسمات القابلة للقياس في الاشياء ووحدات وانظمة وعمليات القياس	٣,٤	متوسط	١
٢		تطبيق التقنيات والادوات والقوانين المناسبة لايجاد القياسات	٣,٠٢	متوسط	٢
		المجال ككل	٣,٢١	متوسط	
١	تحليل البيانات والاحتمال	تطوير وتقييم الاستدلالات والتنبؤات المبنية على البيانات	٣,٧٥	كبير	٢
٢		فهم وتطبيق المفاهيم الاساسية في الاحتمالات	٣,٨٧	كبير	١
٣		صياغة أسئلة تتطلب تنظيم و عرض بيانات مناسبة للإجابة عن هذه الأسئلة	٣,٢	متوسط	٣
٤		اختيار واستخدام الطرق الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات	٣,١١	متوسط	٤
		المجال ككل	٣,٤٣	متوسط	
١	حل المشكلات	بناء معرفة رياضية خلال حل المشكلات	٤,٣١	كبير جدا	٢
٢		حل المسائل والمشكلات التي تبرز في الرياضيات المدرسيةّ والمواقف الأخرى	٤,٠٢	كبير جدا	٣
٣		توظيف طريقة حل المشكلات في تعلم وتعليم الرياضيات	٤,٠١	كبير جدا	٤
٤		تطبيق وتكييف العديد من الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات	٤,٣٧	كبير جدا	١
		المجال ككل	٤,١٧	كبير جدا	
١	التعليل والبرهان	التعرف على التعليل والبرهان كمظاهر اصلية للرياضيات	٤,٥	كبير جدا	٣
٢		وضع حدس رياضي واختباره	٤,٧	كبير جدا	١
٣		بناء الجدل والبرهان الرياضي وتقييمه	٤,٦	كبير جدا	٢
٤		اختيار واستخدام أنماط مختلفة من التعليل وطرق البرهان	٤,٣	كبيرجدا	٤
		المجال ككل	٤,٤٢	كبيرجدا	

للاجابة عن السؤال الثاني من سؤالا البحث والذي ينص " ماهي المتطلبات التدريبية المتعلقة بمعايير العمليات لتدريس الرياضيات المدرسية الواجب تنميتها عند مدرسي الرياضيات للمرحلة الثانوية المستوى الاعدادي وفقا لـ (NCTM) ؟ "

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات المحور الثاني والمتعلقة بمعايير العمليات وكذلك تحديد درجة الحاجة للتدريب في ضوء المقياس الذي تم اعتماده في المعالجة الاحصائية وترتيب فقرات كل مجال تنازليا من حيث المتطلب التدريبي للمتدرب ، وكما موضح في جدول (٤) :

تُظهرالبيانات الواردة في جدول (٤) أن غالبية المتطلبات التدريبية لمدرسي الرياضيات والمتمثلة في فقرات المحور الثاني من الاستبانة والخاصة بمعايير العمليات تجاوز المتوسط الحسابي الموزون لها (٣) هذا يدل على ان مدرسي الرياضيات بحاجة الى تدريب على هذه المعايير خاصة مجال التعليل والبرهان اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٤,٤٢) ثم مجال حل المشكلات (٤,١٧) اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٣,٥) ثم مجال التمثيلات الرياضية اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٤,٠٢) ثم مجال التواصل الرياضي اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٣,٣٦) ثم مجال الترابط الرياضي اذ ان المتوسط الحسابي الموزون له (٣,٥٧) .

- **مناقشة النتائج** Discussion of Results :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

يتبين من جدول (٦) عدم وجود حاجة تدريبية لمدرسي الرياضيات في مجال الاعداد والعمليات عليها ، يعزو الباحث ان عدم الحاجة نابعة من اهتمام المتخصصين في تاليف الكتب بهذا المجال منذ المراحل الاولى (الابتدائي ، المتوسط) وصولا لمرحلة الاعدادية لاعتماد الرياضيات كلما تقدم الطالب في المراحل التعليمية على موضوع الاعداد وعملياتها الاربعة (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) وتكرار عرضها بشكل مباشر او غير مباشر في مراحل وصفوف متعددة .

ويتبين كذلك من جدول (٦) ان هناك حاجة تدريبية ملحة لمدرسي الرياضيات في باقي مجالات محور معاييرالمحتوى على الرغم من توافر مؤشرات هذا المجالات في جميع صفوف المرحلة الاعدادية والواردة بالترتيب التنازلي وفقا للمجال الذي اظهرت فيه اداة البحث اكثر حاجة لتدريب مدرسي الرياضيات وكالاتي : (مجال الهندسة يليه مجال الجبروالدوال يليه مجال تحليل

البيانات والاحتمال يليه مجال القياس) ، يعزو الباحثان هذه الحاجة لأسباب عدّة قد يكون منها الآتي :

- **فيما يخص مجال الهندسة** :

يتضمن القدرة على فهم خواص الاشكال الهندسية في المستوي والفراغ و كذلك التحويلات الهندسية وتتطلب وعي وادراك العلاقة والارتباط بين الهندسة والعالم الخارجي وتتطلب براهين النظريات وحل التمارين الهندسية والتي غالباً ما تطرح من خلالها مشكلات رياضية يجد المدرس انه بحاجة إلى المزيد من التعمق والتدريب وتحويل من صورة رياضية لاخرى ، وقدرة على إدراك المكان المرئي والتفكير البصري ، من خلال الصور والخرائط والمخططات والرسوم والاشكال ، ويتمثل أيضاً في القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء داخل الرسوم والأشكال ، وتكوين صور عقلية يستخدمها في حل المشكلات الهندسية ، رغم ذلك نجد فصول الهندسة في اخر الكتاب وفي كثير من الاحيان لايصل لها المدرسون لضيق الوقت .

- **فيما يخص مجال الجبر والدوال** :

إنّ الجبر والدوال يتطلب التعرف على التراكيب والانماط الجبرية وقوانين وقواعد التركيب الجبري وتكوين البديهيات والتدريب على تجميع الحالات خاصة واستنتاج حالات من تلك الحالات الخاصة ، وهناك لبس وخلط واضح عند مدرسي الرياضيات بين الحساب والجبر والذي يعد مؤشر لعدم تمكنهم من الجبر .

- **فيما يخص مجال تحليل البيانات والاحتمال** :

إنّ تحليل البيانات يتم عن طريق ملاحظة عملية متكررة مع الزمن (متسلسلات زمنية) من ثم وضع خلاصات رقمية وتمثيلية وتُدمج الأنماط الموجودة ضمن البيانات لأخذ استدلالات حول مجتمعات احصائية ، لذلك يجب دراسة حجم العينة بحيث تكون ممثلة للمجتمع الإحصائي المسحوبة منه ثم تدخل مجمل العمليات والإجرائيات الموصوفة أعلاه في إطار ما يدعى الإحصاء التطبيقي ، واما الاحتمال يحاول تكميم الأمور الكيفية التي ترتبط بالتجارب والاختبارات التي لا يمكن التنبؤ بنتيجتها بشكل حتمي قبل إجرائها .

- **فيما يخص مجال القياس** :

يرتبط القياس بالحجم أو السعة و المساحات والابعاد وهذا المفهوم للقياس الرياضي يعتبر أساسيا في التحليل الرياضي ونظرية الاحتمالات .تتطور هذا المفهوم من الحاجة لإجراء مكاملة على مجموعات اعتبارية غير معينة بدلا من إجراء التكامل بالطريقة التقليدية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

يتبين من جدول (٧) إنّ هناك حاجة تدريبية ملحة لمدرسي الرياضيات في جميع مجالات محور معايير العمليات على الرغم من توافر مؤشرات هذا المجالات في جميع صفوف المرحلة الاعدادية والواردة بالترتيب التنازلي وفقا للمجال الذي اظهرت فيه اداة البحث اكثر حاجة لتدريب مدرسي الرياضيات وكالاتي : (مجال التعليل والبرهان يليه مجال حل المشكلات يليه مجال التمثيلات الرياضية والاحتمال يليه مجال التواصل الرياضي يليه مجال الترابط الرياضي) ، يعزو الباحثان هذه الحاجة لأسباب عدّة قد يكون منها الآتي :

- **فيما يخص مجال التعليل والبرهان** :

إنّ البرهان الرياضي يتطلب من الفرد عند مواجهة مشكل معين يتطلب برهانا عليه ان يحدد اسلوب التفكير في البرهان ثم طريقة البرهان ثم اسلوب تخطيط البرهان ، فالبرهان ذو علاقة مباشرة بعمليتي التجريد والتعميم .

- **فيما يخص مجال حل المشكلات** :

إنّ حل المشكلات الرياضية تعتبر موقف جديد لان عند حله المشكلة يستدعي ما تعلمه ويضع فروض وينسق بين المعطيات والفروض ويسير في خطة الحل نحو الهدف المنشود وهذا ما يمكنه من بناء استراتيجيات للحل يمكن الاستفادة منها في مواقف اخرى جديدة .

- **فيما يخص مجال التمثيلات الرياضية** :

لإنّ التمثيلات الرياضية تعتبر طريقة لتنظيم المعلومات في صورة بصرية بحيث تساعد على تحويل كم كبير من المعلومات او البيانات الى شكل او مخطط او هيكل بسيط للقراءة والفهم فالتمثيل الرياضي يسهم في خفض حدة التجريد الناجم عن استخدام اللغة اللفظية وحدها .

- **فيما يخص مجال التواصل الرياضي** :

لإنّ التواصل الرياضي يثمثل في القدرة على استخدام لغة الرياضيات بأسلوب مترابط وواضح يمكن الطالب من فهمها أوالتعبير عنها وتوضيحها للآخرين في المواقف الرياضية المختلفة ، كما أن هذ ا التواصل متعدد الأشكال (سمعي ، كتابي ، شفهي) ومتعدد المستويات ، فيتم بين الطالب والمعلم ، أو الطلاب فيما بينهم ، أو بين الطالب والمجتمع .

- **فيما يخص مجال الترابط الرياضي** :

لإنّ الترابط الرياضي يثمثل في التعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية واستخدامها ، فهم كيفية ارتباط الأفكار الرياضية وكيفية بنائها على بعضها البعض لكي تنتج كلا متكاملا ومترابطا ، التعرف على الرياضيات وتطبيقاتها في سياق خارج الرياضيات .

• **الاستنتاجات** *Conclusions* :

من خلال ما أسفر عنه البحث ونتائجه ، توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية :

- هناك حاجة تدريبية ملحة لتدريب مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية على معايير المحتوى ومعايير العمليات .
- الحاجة التدريبية على معايير العمليات اكبر من الحاجة على معايير المحتوى .
- لم يطلع اغلب المدرسين على المعايير العالمية لبناء المناهج ولم يدربوا عليها .
- هنالك معايير لايحتاج المدرسون تدريب عليها لانها تم عرضها بشكل متكرر في مراحل وصفوف عدة (محور الاعداد والعمليات عليها) نستنتج ان تكرار عرض الموضوع وفق البناء الحلزوني الذي بني عليه مجال الاعداد والعمليات عليها يجنب المدرسون (ولو بنسبة) الحاجة الى التدريب على معايير المحتوى.
- لايؤخذ بنظر الاعتبار التدرج والترابط والتكامل بالموضوعات الرياضية على مدى الصفوف .
- عدم وجود ادلة في متناول ايدي المدرسين تسهم في ابراز بعض المعايير الضمنية سواء معايير المحتوى او العمليات .

• **التوصيات** Recommendations :

في ضوء نتائج البحث وبناءاً على ملاحظات الباحثين انبثقت التوصيات الآتية :

• **توصيات للقائمين على التأليف والتدريب في وزارة التربية** :

- تضمين برامج تأهيل وتدريب مدرسي الرياضيات على معايير المحتوى ومعايير العمليات .
- الاستعانة بحملة الشهادات العليا تخصص طرائق تدريس الرياضيات من العاملين في الميدان التربوي لقيادة الدورات التدريبية لانهم من لديهم الالمام الكامل بالمجال العلمي والتربوي وبناء المناهج الدراسية وفق المعايير العالمية ونقل هذه المعرفة لزملائهم مدرسي المرحلة الاعدادية .
- توفير ادلة للمدرسين لتمكنهم من تدريس محتوى كتب الرياضيات بالشكل الصحيح وتبعدهم عن التخبط والعشوائية والخبرة الذاتية غير المجدية .
- اعادة ترتيب فصول الكتاب اذ توضع فصول الهندسة في بداية او منتصف الكتاب حتى يجبر المدرسون بدراستها وتدريسها ومن اسباب الحاجة لتدريب مدرسي المرحلة الاعدادية في مجال الهندسة قد يكون مكان فصول الهندسة في اخر الكتاب .
- اشراك حملة الشهادات العليا تخصص طرائق تدريس الرياضيات ضمن لجنة تاليف الكتب المدرسية اذ نرى مصفوفه التتابع والمدى غائبة تماما في تاليف كتب المرحل الاعدادية على سبيل المثال كتاب الصف الخامس العلمي (٧) فصول من أصل (١٠) غير مترابطة مع بعضها البعض بحيث كل فصل يبدأ

الطالب بداية جديدة ، وكذلك ضعف الترابط بين موضوعات كتاب الصف الخامس العلمي وكتاب الصف السادس العلمي ، وعند لقاء لقاء المسؤولين عن تاليف مناهج الرياضيات في المديرية العامة للمناهج وسؤالهم عن اعتماد المعايير العالمية الخاصة بتاليف منهج الرياضيات ، كانت الاجابة بانه توجد معايير لكن غير متوفرة لدينا الان على الرغم من استغرابهم لمعايير (NCTM) في حين ان هذه المعايير معتمدة عند اغلب دول العالم ومنذ ١٩٨٩ ولحد الان .

- **توصيات لمشرفي الرّيَاضيَّات** :

- ضرورة الاطلاع من قبل المشرفين الاختصاص على المعايير العالمية (NCTM) لانه ينبغي على المشرف ان يطلع ويتمحص في دقائق المنهج وخاصة في ظل الانفجار المعرفي عن طريق شبكة الانترنت التي توفر كل شيء لمستخدمها .
- ضرورة أن تكون الدورات التدريبية المقامة نابعة من احتياجات المدرسين خاصة في تطوير معارف المدرس ومهاراته للعمل على تحقيق درجة عالية من الفعالية .
- حث المدرسين على اعداد تقارير حول مكونات المنهج ومكونات المعرفة الرياضية والمعايير التي بني عليها المنهج والواجب اكسابها للطلاب كلا حسب مرحلته وصفه .

- **توصيات لمدرسي الرّيَاضيَّات** :

- ضرورة اطلاع ومعرفة مدرسي مادة الرّيَاضيَّات بالمعايير العالمية (NCTM) عن طريق البحث والتقصي لان غير ذلك يعجز عن ايصال طلابه الى الحد المقرر من المعلومات والمهارات واساليب التفكير والمعايير التي تضمنها كتب المرحلة الاعدادية .
- تحديد الموضوعات التي يجد المدرس صعوبة في تدريسها او الطالب غير قادر على فهمها حتى يتسنى للقائمين على التاليف اعادة تنظيمها بما يتفق مع الخصائص الادراكية والنمائية للطلاب وكذلك ياخذ هذه الصعوبات القائمين على التدريب بالحسبان عند اعداد برامجهم التدريبية للمدرسين اثناء الخدمة .

- **المقترحات** *Suggestions* :

إن القيمة الحقيقية للبحث العلمي لا تنطوي فقط على ما يتوصل إليه من حل المشكلات (موضوع الدّراسة) ولكن أيضا في إبراز مشكلات جديدة ، تكون جديرة بالبحث والدراسة ؛ لذا استكمالا لهذه البحث يقترح الباحثان :

- ضرورة توفر دراسات مستمرة بشكل دوري لتحديد الاحتياجات التدر يبية لمدرسي الرياضيات في المرحلة الاعدادية لتكون منطلقا لتطوير برامج إعداد المدرسين الحالية أو لاستحداث برامج تدريب أثناء الخدمة .

- ضرورة إجراء دراسات أخرى في هذا المجال على الفئة نفسها في محافظات أخرى أو فئات أخرى ومن تخصصات مختلفة وذلك للعمل على إغناء الأدب التربوي في هذا المجال .

• المراجع العربية :

- أبو زينة ، فريد كامل (٢٠٠٣) : **مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها** ، ط٢ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، عمان .

- الاسطل ، ابراهيم حامد حسين (٢٠١١) : الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية العليا في مدارس قطاع غزة في ضوء معايير الرياضيات المدرسية ، **المؤتمر العلمي الأول لبلدية بيت حانون** "التعميم في مدينة بيت حانون بين الواقع والمأمول .

- الإمام ، محمد مصطفى وآخرون (١٩٩٠) : **التقويم والقياس**، ط١، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد .

- بركات ، زياد (٢٠١٠) : الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طونكرم بفلسطين ، **ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان" تربية المعلم العربي وتأهيله : رؤى معاصرة** ، المنعقد بتاريخ ٦– ٩ / ٤ / ٢٠١٠ .

- البياتي ، عبد الجبار توفيق واثناسيوس ، زكريا زكي (١٩٧٧) : **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد .

- الترك ، فلاح حمادة (٢٠٠٩) : الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعممي الرياضيات في المرحمة الثانوية من وجية نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظات غزة ، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي " المعلم الفلسطيني - الواقع والمأمول** " وزارة التربية والتعليم العالي ١٥ – ١٦ / ٨ / ٢٠٠٩ ، غزة .

- الخطيب ، أحمد و العنيزي ، عبد الله زامل (٢٠٠٨) : **تصميم البرامج التدريبية** ، ط١ ، عالم الكتب الحديثة ، إربد ، الأردن .

- رفاع ، محمد سعيد (١٩٩٣) : تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ا لعلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، المجلد (١٣) ، العدد (٤٥) ، ٤٤ – ٧١ .

- السيد ، هدى وحلمي ، أميمة (٢٠٠٢) : الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة ، **مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية** ، العدد (٧) ، السنة (٥) .

- الشريدة ، هيام (١٩٩٤) : لاحتياجات التدريبية للعاملين في جامعة اليرموك ، **دراسات تربوية** ، مجلد (٩) ، العدد (٦١) .

- عقيلان ، ابراهيم ، و السيد ، رضا (٢٠٠٥) : **المعايير المهنية للمعلم** ، جامعة المنوفية ، كلية التربية .

- الفرا ، فاروق حمدي (١٩٩٦) : تقويم برامج المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي في قطاع غزة ، **مجلة جامعة الأزهر (العلوم الإنسانية)** ، المجلد (١) ، العدد (٢) ، ١٢٣ – ١٥٥ .

- قطامي ، نايفة و برهوم ، محمد (٢٠٠١) : **طرق دراسة الطفل**، ط١ ، الكويت .

• المراجع الأجنبية :

–Hills , L.R. (1976) : **Measurement and Evaluation in the Classroom** , Merrill Publishing Company, U.S.A, New York .

–KEnneth .E. E. , Tommy ,S. (1992) . A Survey of Mathematics Teacher Needs . **School Science and Mathematics** , 92 (4) , 212-219 .

• مصادر الانترنت :

–www.abahe.co.uk

–www.nctm.org

–NCTM (2000) : Executive Summary : *Principles and standards for school mathematics* . www.nctm.org/catalog .

*****

البحث الحادي عشر:

القابلية للاستقطاب الذهنى لدى عينة من الشباب الجامعى مستخدمى شبكة التواصل الاجتماعى (الفيسبوك)

إعداد :

د. فاطمة الزهراء عبد الباسط عبد الواحد
مدرس الصحة النفسة
كلية التربية جامعة حلوان

د. ايمان عبد الرؤوف عبد الحليم
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة حلوان

القابلية للاستقطاب الذهنى لدى عينة من الشباب الجامعى مستخدمى شبكة التواصل الاجتماعى (الفيسبوك)

د. فاطمة الزهراء عبد الباسط عبد الواحد د. ايمان عبد الرؤوف عبد الحليم

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الفروق في القابلية للاستقطاب الذهني بين طلاب الجامعة مستخدمى شبة التواصل الاجتماعى (الفيسبوك) وفقا للنوع(ذكور - اناث)، والفرق الدراسية الأربعة، وكذلك الفروق تبعا للتخصص الاكاديمي (علمي – أدبي - فني - تكنولوجي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦٦) طالبا وطالبة، وتمت المعالجات الاحصائية لدرجات المفحوصين وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الفرق الدراسية وتبعا لمتغير النوع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع إلى متغير التخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الاستقطاب الذهني ، الشباب الجامعى ، مواقع التواصل الاجتماعي.

Susceptibility of mental polarization for sample of university youth using social communication networks (Facebook)

Fatma El-Zahraa Abdel-Basit Abdel-Wahed
Iman Abdelraouf Abdelhalim

Abstract:

The purpose of this study was to determine the differences in susceptibility of mental polarization among university students who use social communication network (Facebook), case of gender, study levels (1-4) and the academic specialization. the study sample consisted of (566) students at the university who use the social communication networks , the results showed statistically significant differences according gender and study levels , as results showed no statistically significant differences according to the variable of academic specialization .

Keywords: mental polarization, University youth, social communication networks

• **مقدمة**:

تعد شبكات التواصل الاجتماعى أحد نتائج التطورات التكنولوجية التى أصبحت ذائعة الصيت بين قطاع كبير من أفراد المجتمع لاسيما فئة الشباب، وإذا كان إسهام هذه الشبكات فى تحقيق التقارب الاجتماعى وتكوين شبكات علاقات اجتماعية متحررة من قيود المكان والزمان والمواجهة المباشرة - التى لايمكن من خلالها إخفاء الهوية كل الوقت -، فعلى الجانب الآخر تظهر بعض الجوانب السلبية التى يجب الانتباه إليها من قبل الباحثين، لاسيما العدوى العقلية (على حد تشبيه فرويد) التى تتأتى من وجود الفرد فى جمهور.

ويرى فؤاد البهى، وسعد عبد الرحمن (١٩٩٩، ص ٧٤ - ٧٥) أن شخصية الجماعة (الأنا الجماعى) غالبا ما تكون أكثر بروزا من شخصية أى فرد فيها، وهذا ما قد يجعل العديد من الأفراد يتنازلون عن بعض سماتهم الشخصية، ليتمكنوا من الاستمرار داخلها، أو أن يتعاملوا مع غيرهم من القرناء، فضلا عن أن إنصهار الفرد فى القطب الجاذب له يفقده - عادة - القدرة على رسم خطوط غير مسبوقة، فكل ما يستطيع أن يفعله الفرد أن يطابق نفسه على ما ترسمه القوة الجاذبة أو القطب الجاذب - أيا كان - يسانده فى ذلك الأنا الجماعى.

وإذا كانت التجمعات الكبيرة أو الجمهرة كانت تحتاج - فيما سبق - إلى جهود وإجراءات لتجميعها، فقد تبدل الحال الآن فى ظل التطورات التكنولوجية وشبكات التواصل الاجتماعى، حيث أصبح من المتاح لأى مستخدم لهذه الشبكات أن يكون عضوا ضمن جماعات كبيرة العدد قد تكون فى بعض الأوقات عابرة للحدود.

وتعد مرحلة الشباب مرحلة انتقال حرجة، تفصل بين مرحلة اللانضج فى الطفولة والنضج فى الرشد، ومن ثم فهى بمثابة نقطة ضعف وثغرة، ويحتاج الشاب إلى مساعدة للأخذ بيده وهو يعبرها إلى مرحلة الرشد والنضج بسلام، حيث تتميز تلك المرحلة بنمو الانفعالات وتتميز بالتذبذب والتناقض والقوة والحماس والحساسية، إلى أن تصل إلى الاستقلال والاستقرار والنضج الانفعالى، وخلال هذه المرحلة ينمو الشباب اجتماعيا ويستقل ويؤكد ذاته، ويتصل برفاق سنه وأصدقائه يساير سلوكهم ، ويغايره، ويتآلف معهم ويتنافس ويمارس الزعامة، وتتحدد فلسفته فى الحياة (حامد زهران، ٢٠٠٥،ص ص ٤٤٦، ٤٦٧).

وفى ضوء تزايد أعداد مستخدمى شبكات الانترنت بوجه عام وشبكات التواصل الاجتماعى بوجه خاص فقد توجه انتباه الباحثين إلى دراسة الاستخدامات والتأثيرات المختلفة لمواقع شبكات التواصل الاجتماعى لاسيما على الشباب الجامعى، وذلك لاغراض متباينة، تختلف باختلاف طبيعة البحث والغرض منه.

وتأتى الدراسة الحالية فى إطار علم النفس الاجتماعى، وذلك لبحث العوامل المترتبة على استخدام الشباب الجامعى لشبكات التواصل الاجتماعى (الفيسبوك)، فى ضوء ما تتيحه تلك الوسائل من إمكانية التفاعل والمشاركة فى الجماعات (Groups) المختلفة بدون قيود أو رقابة.

- **مشكلة الدراسة**:

اتضحت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الاحتكاك المباشر بالشباب الجامعى الذى يتيحه طبيعة العمل بالتدريس الجامعى، ومن خلال المناقشات

التى أجريت مع الطلاب حول استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعى والاشخاص الذين يتواصلون معهم والمزايا التى تتحقق لهم من جراء استخدامهم لتلك الوسائل، فقد اتضح للباحثتان أن الشباب الجامعى يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعى بكثافة، الأمر الذى من الممكن أن يكون له تأثيرات سلبية خاصة فيما يتعلق بكم ونوعية وطبيعة الجماعات الاجتماعية المتاح لهم انشائها أو الانضمام لها، خاصة مع تنحية الجوانب المتعلقة بالتحفظ أو التخوف بسبب امكانية حجب الهوية ومن ثم التواصل بحرية أكبر والانفتاح على الآخر بدافعية أكبر.

وعملية الاتصال بصفتها عملية تفاعل اجتماعي تمكننا من التأثير في الناس والتأثر بهم، مما يمكننا أن نغير من سلوكنا وأفكارنا. وفى ظل الفرص غير المحدودة التى تتيحها وسائل التواصل الاجتماعى للاندماج فى جماعات اجتماعية مختلفة ، فقد ظهر على الجانب الآخر بعض الفئات، القطاعات، المنظمات، الأفراد، الشركات، ..... التى اتخذت من تلك الجماهير فئة مستهدفة للتسويق أو الترويج للسلع أو الأفكار، أو تشكيل جماعات للضغط أو لجنى مكاسب خاصة (جروب محبى ....، مؤيدى....، معا ضد.....معا ل.....الخ). وباعتبار وسائل التواصل الاجتماعى بمثابة أداة فعالة تواكب التطورات التكنولوجية فى مجالات الاتصال والاعلام بصفة عامة، فإن الأمر يستوجب معه أهمية دراسة التأثيرات المختلفة لتلك الوسائل.

فقد أظهرت العديد من الدراسات التأثيرات المختلفة لشبكة التواصل الاجتماعى (الفيسبوك) على طلاب الجامعة خاصة فيما يتعلق بالتأثيرات النفسية والاجتماعية، فقد أوضحت دراسة فالريا باركر (Barker, V, 2011) أن فئة الشباب (١٩ - ٢٩ سنة) كانوا الأكثر استخداما لمواقع التواصل الاجتماعى، وهم الأكثر تواجدا عليه فهم يشاركون بدرجة أكبر ولديهم عدد أكبر من الأصدقاء. كما أظهرت دراسة جيمس دانوبسك (Zywica, Jolen & Danowsk ,James, 2008) أن الشباب الجامعى يستخدم الفيسبوك للحصول التعزيز الاجتماعى، أو التعويض الاجتماعى، أما من يستخدمه للتعزيز الاجتماعى هم الأشخاص الأكثر انفتاحا على الآخرين ولديهم تقدير ذات مرتفع، وهم أكثر شعبية واجتماعية فى الواقع وعلى الفيسبوك، وعلى الجانب الآخر فإن بعض المستخدمين يتيح لهم الفيسبوك فرصة للتعويض الاجتماعى وهم الأفراد الأكثر انغلاقا على أنفسهم ولديهم تقدير أقل للذات.

من هنا تسعى الدراسة الحالية الى دراسة تاثير وسائل الاتصال الاجتماعي (دراسة ميدانية لتاثيرالفيسبوك) على الاستقطاب فكريا وانفعاليا واجتماعيا، ودراسة الفروق بين الذكور والاناث من الشباب الجامعى مستخدمى الفيسبوك

والفروق بين الفرق الدراسية الاربعة لطلاب الجامعة وكذلك الكشف عن الفروق بين التخصصات المختلفة .

- **أهداف الدراسة**:

- الكشف عن الفروق فى استخدام الشباب الجامعى للفيسبوك فى ضوء متغير النوع .
- الكشف عن الفروق فى استخدام الشباب الجامعى للفيسبوك فى ضوء متغير الفرقة الدراسية.
- الكشف عن الفروق فى استخدام الشباب الجامعى للفيسبوك فى ضوء متغير التخصص الأكاديمى.
- الكشف عن الفروق فى استخدام الشباب الجامعى للفيسبوك على أبعاد الاستقطاب الذهنى (معرفى - انفعالى - اجتماعى).

- **أهمية الدراسة**:

- تظهر أهمية الدراسة الحالية من أهمية الشريحة العمرية التى تتناولها وهى الشباب الجامعة (١٨ -٢١سنة) وما تتسم به من خصائص كما أنهم هم الثروة الحقيقية للأوطان التى إن تبددت واستغلت لأغراض منافية سوف تشمل المخاطر المجتمع ككل.
- كما يمثل متغير "الاستقطاب الذهنى" أهمية كبيرة نظرا لتأثيراته السلبية على الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية.
- تسهم الدراسة الحالية فى إلقاء الضوء على الجوانب السلبية لوسائل التواصل الاجتماعى – خاصة فى ضوء ازدياد أعداد المستخدمين - والتى قد تستخدم بشكل ممنهج لاستقطاب العقول لأهداف قد تتسع إلى الإضرار بالأوطان.

- **الاطار النظرى والدراسات السابقة**:

إن التقدم المعرفى قد أثر بفاعلية على تطوير الأساليب التكنولوجية فأصبحت أكثر تقدما، وهذا أدى بدوره إلى ظهور مشكلات أثناء التطبيق والاستخدام فى قطاعات مختلفة، ترد إلى العلم لإيجاد حلول لها، فقد أفرز هذا التطور زيادة فى كفاية وفاعلية وسائل الاتصال فأصبحت فائقة السرعة، وأمكن التغلب على البعد المكانى، والفارق الزمنى، وحدث انفتاح علمى وثقافى، ولا يقتصر الأمر على هذا فحسب، بل إن القيم والسلوكيات تنتقل أيضا بالسرعة نفسها من مجتمعات إلى مجتمعات أخرى عن طريق الأقمار الصناعية والفضائيات وغيرها من الأساليب العابرة للقارات (عبد السلام عبدالغفار، ابراهيم عيد،٢٠٠٦، ص ٣١٩).

ويرى هودنكسون (Hodkinson, 2002) أن لكل جماعة هويتها، تعبر عنها بأن تميز نفسها بإسم وربما بشعار خاص أيضا. وتفرض كل جماعة على أعضائها ألا يخرجوا عن القواعد التى تقررها، وتطرد من عضويتها غير الملتزمين، كما

تتميز الجماعات بالاتساق والاستقلالية: أما الاتساق فهو التميز فى كل الجوانب، فقد تتميز بملابس معينة ونظام لحلق الشعر وموسيقى وأسلوب فى التعامل فيما بين الأعضاء، على أن يتمشى كل هذا مع الاسم الذى تتخذه. أما الاستقلالية فهى بعد ذلك نتيجة ضرورية فالجماعة ليست تابعة لجماعة أخرى (حمدى الحناوى ، سلوى عبدالباقى،٢٠١٣، ص ١١٧).

ويشير كل من زمباردو وداييز أنه فى ظروف الحشد يعانى الناس من فقدان الهوية وفقدان التحكم، وقد حاول مجموعة من السيكولوجيون الاجتماعيون تقييم الأداء النسبى للأفراد والجماعات، من خلال المهام التى تتطلب الحل المنطقى للمشكلات، وأشارت هذه التجارب إلى أن وجود شخص واحد فى الجماعة يمكنه حل المشكلة يكفى لإقناع الآخرين بأن يقبلوا هم أيضا ذلك الحل(روبرت براون، تعريب: سلوى عبدالباقى، ٢٠١٣،ص ص٢٧، ٢٠٣).

فالمرسل يكون موجه بهدف أو بغرض ما؛ فهو يريد إما توضيح شيئاً أو إقناع الآخر بشيء أو السؤال عن شيء أو تقديم معلومات عن شيء، ويهدف إلى جعل الآخرين يقومون بعمل أو يفكرون فيما يريده هو، والفرد يكون متمكناً مما يقول كلما كان لديه القدرة على التحدث بشكل أفضل وكلما كان قادرا على الصياغة بشكل دقيق ومتكامل(Vlastos, 2007, Pp3-4).

إن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات ذهنية فالأمر يبدأ بمجموعة من الأفكار التي يريد الفرد أن ينقلها إلى غيره؛ فتتكون الفكرة في ذهنه ويربطها مع غيرها ليكون منها محتوى يريد التعبير عنه إما لإعلام الآخرين به أو لتغيير اتجاهاتهم أو تنمية قيمهم الخ، يلي ذلك عملية البحث عن الجمل والتراكيب التي يراد صياغة المحتوى بها، ثم ينتقي الفرد من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات المناسبة للمحتوى و يبحث في النظام الصوتي للغته عما يلزم تلك المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي مثل النبر والتنغيم للتعبير عن المقصود، كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها (الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي) وهي المرحلة التي تسمى بتركيب الرموز Ecoding. ثم تأخذ عملية الاتصال طريق صياغة الرسالة فتنتقل الرسالة خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر، وهنا يكون المرسل متكلما، أما فيما يتعلق بالطرف الآخر وهو الاستقبال فالاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز صوتية تنتقل من المرسل عبر أداة من أدوات الاتصال وأثناء انتقالها يلحق بها تشويه أو تحريف يجعل اكتمال عملية الاتصال أمراً صعباً (رشدي احمد طعيمة، ٢٠٠٦،ص ص ١٥٥:١٥٧).

- **القابلية للاستقطاب الذهنى** Susceptibility of mental polarization:

وردت كلمة "polarize " فى اللغة على أنها جمع بين قطبين متضادين (Longman Group Limited,1996,p460).

استقطب الأشياء: جمع أجزاءها فى ناحية واحدة. (الاستقطاب): حالة وجود قطبين متضادين كما فى المغناطيس"شمالى وجوبى"، والكهرباء"سالب وموجب"، ويقال : جاء القوم قاطبة : أى جميعا(المعجم الوجيز، ١٩٩٥،ص ٥٠٦).

• **القابلية للاستقطاب فى ضوء التوجهات النظرية**:

إن الفرد المنخرط منذ بعض الوقت فى جمهور فاعل سرعان ما تنتابه، بفعل التيارات الصادرة عن هذا الجمع، أو لعلة أخرى لا تزال مجهولة، حالة خاصة قريبة غاية القرب من حالة افتنان المنوم بين يدى منومه. فبالنظر إلى أن حياة الدماغ تمسى مشلولة لدى الفرد المنوم، فإن هذا الأخير يغدو عبدا لجميع نشاطاته اللاواعية، يوجهه المنوم كيفما شاء. شخصيته الواعية تتلاشى، وارادته وتمييزه يلتغيان. عندئذ تتوجه مشاعره وأفكاره فى الوجهه التى يحددها المنوم. وتتلاشى الشخصية الواعية، وتغلب الشخصية اللاواعية، وتوجه المشاعر والأفكار بطريق الايحاء والعدوى فى وجهة واحدة، والميل الى تحويل الأفكار الموحى بها للحال الى أفعال: تلك هى السمات الرئيسية للفرد وسط الجمهور، إنه لا يعود هو ذاته ، بل محض إنسان آلى تعجز إرادته عن تسييره (سيغموند فرويد، ١٩٢١: ص ص٣٠ - ٣١) .

ويرى" اريكسون "ان التوحد الزائد مع الآخرين والميل الشديد للانصياع لهم يمثل سلوكا دفاعيا من جانب الأفراد لإحساسهم بغموض الهوية (أبو بكر محمد .٢٠٠٢،ص ٦٥)

وفى ضوء نظرية المجال يرى ليفين أن هناك قوةمؤثرة أطلق عليها القوة الموجهة وهى قوة ذات فاعلية كبيرة تكفى للتأثير على الأفراد وتحركهم فى اتجاه معين نتيجة وجودهم فى منطقة مثيرة فى المجال الذى يتواجدون فيه وهو بذلك يؤكد على دور العلاقات الاجتماعية ، ويرى فروم أن الشخص قد يتخذ استراتيجية الذوبان فى الجماعة وعدم الخروج عنها نتيجة فقدانه لذاته المميزة المتفردة، ويشير مكدوجل أن الايحاء التنويمى يسود كحالة من المشاركة الوجدانية بين الأفراد مما ييسر اكسابهم العديد من الأفكار والمعتقدات (فؤاد البهى السيد وسعد عبد الرحمن، ١٩٩٩، ص ٢٦١).

ويعتقد كاتل أن هناك موجهات جماعية تؤثر على الأفراد داخل الجماعات بحيث لا تجد الجماعات متنفسا سوى تمثلها شخصية الجماعة (جابر عبدالحميد، ١٩٨٦، ص ٢٩٠).

ويتضح مفهوم الاستقطاب فى ضوء نظرية المبررات حيث وجود عدد من الأفراد وكل فرد له مبرراته للدفاع عن وجه نظره التي ينبناها ، وعلى الفرد اختيار الفرد المناسب تبعا لمدى اقتناعه لمبرراته أو عدم الاقناع، ويتم التعبير عن الأفكار سواء بالكلام أو الصور أو الأفكار الموضحة له ، وبمراجعة الأدبيات تبين أن

المقارنة الاجتماعية لا تكون ضرورية ولا تمثل عنصر فارق لعملية الاستقطاب، إن الفكرة الرئيسية لتلك النظرية تتمثل في أن فرد يريد أن يقيم أو يعيد تقييم أحد البدائل مقارنة ببديل أخر فهو ينتج دلائل ومبررات، وتلك العملية تفترض وجود مجموعة من المبررات المؤيدة لكل بديل وذلك للحكم على كل بديل (Burnstein , Vinokur, 1977,Pp 313-314).

والباحثتان فى ضوء الدراسة الحالية يتبنون النظرة الكلية فى تفسير القابلية للاستقطاب الذهنى لدى بعض الأفراد ، فالشخصية الانسانية كل متكامل وما يصدر عن الفرد من سلوك هو فى الحقيقة محصلة لمجموعة عوامل عقلية وانفعالية واجتماعية.

ويشيرمفهوم الاستقطاب الذهنى فى ضوء الدراسة الحالية إلى: التأثير الموجه في المستقبلين لتبني آراء المرسل، والأشخاص ذوى القابلية للاستقطاب هم الأشخاص الذين لديهم من الخصائص العقلية والانفعالية والاجتماعية مايجعلهم مهيئين للتبعية المعرفية للمستقطب، وتقدر بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **شبكة التواصل الاجتماعى(الفيسبوك**Facebook)

الفيسبوك **Facebook** هو شبكة اجتماعية تضم ملايين من المستخدمين يتواصلون بالصور والمشاركات عن طريق الإنترنت، وتعود نشأته إلى ٢٨ أكتوبر ٢٠٠٣ وصاحبه هو Mark Zuckerberg وعمره ٢٣ سنة (حسنين شفيق،٢٠١٥، ص ص ٦٨ ، ٢٣٥ - ٢٤٠).

ويتكون الفيسبوك من مجموعات تتألف من أعضاء وتصنف على أساس الإقليم والمكان والعمل، وبإمكان المشترك الجديد أن يختار أحد تلك التصنيفات أو المجموعة ثم يبدأ بالتصفح واختيار ما يناسبه ويكفى أن يكتب البريد الالكترونى أو اسم أحد الأصدقاء فى المكان المخصص للبحث ولو كان مشترك على الفيسبوك سوف يجده ويتواصل معه من خلال:

- الصفحة الشخصية"Profile": وتحتوى على كل ما يخصه من معلومات وصور ومقاطع فيديو، وملاحظات، وروابط، وأحداث، وأصدقاء، وغيرها. ومن أهم التقنيات الموجودة فى الصفحة الشخصية هو شريط " ماذا يخطر على بالك" ?What's on your mind، ويستخدم لكتابة الحالة وسرعان ما يتلقى المستخدم تعليقات أصدقائه وإعجابهم.
- الرسائل "Messages": وهى من الأدوات الهامة، ومن خلالها يستطيع المشترك الإطلاع على الرسائل الواردة، وكذلك إرسال رسائل جديدة ورؤية التحديثات المرسلة من الصفحات والمجموعات المشترك فيها والرسائل التى أرسلها.

- المجموعات" Groups" : وهى من أهم وأخطر التقنيات الموجودة بالفيسبوك لقيام أى جهة أو مؤسسة أو فرد بعمل مجموعة، يتم من خلالها التعريف بالأفكار الجديدة والدعوة لها، وتزداد أهمية المجموعة بزيادة عدد أعضائها ومشاركاتهم وإيمانهم بالأفكار والمبادئ التى تدعو لها المجموعة.
- صفحات الأعمال الرسمية أو صفحات الإعجاب: وتعتبر وسيلة هامة من وسائل التواصل مع المعجبين بشخصية أو بفكرة، أو منتج، أو خدمة أو حدث، ويقوم الأفراد والمؤسسات بتأسيس صفحات على الفيسبوك للتواصل مع أحبائهم ومعجبيهم أو استقطاب معجبين جدد، ومن خلالها يتم ارسال كل التحديثات واستقبال التعليقات على كل جديد.
- الأحداث والمناسبات Events وهى شئ مؤثر عند تنظيم أى فاعليات مهمة.

ويجمل حسنين شفيق (٢٠١٥،ص ٣٧) سمات الاتصال باستخدام الاتصال الجديدة، فيما يلى:

- **التفاعلية** Interactivity

حيث توجد درجة عالية من التفاعل بين المرسل والمستقبل لدرجة تقارب الاتصال المباشر، فالعديد من المواقع تحرض على معرفة رأى المترددين عليها، وتتيح لهم ذلك من خلال تخصيص بريد الكترونى لتلقى التعليقات المختلفة.

- **تفتيت الجمهور**demassification

تعمل تكنولوجيا الاتصال المتطورة على تفتيت الجمهور بحيث يمكن توجيه نفس الرسالة لكل فرد من أفراد الجمهور على حدة مهما تعدد المتلقون ليتلقاها كل منهم فى الوقت المناسب له.

- **الاتصال اللاتزامنى** asynchronies

تتيح تكنولوجيا الاتصال المتطورة فرصة عدم تزامن التلقى، بحيث يستطيع المتلقى التحكم فى وقت إرسال واستقبال الرسالة.

- **وجود ظاهرة الطبقية الاتصالية** communication elite

أوجدت تكنولوجيا الاتصال الجديدة ظاهرة الطبقية الاتصالية والتى من المتوقع أن تقسم العالم من حيث طبيعة خدمات الاتصال والإعلام إلى فئتين هما : فئة الإعلام التجاوبى التى ستتيح خدمات معلومات أرقى بكثير لطبقة الأغنياء القادرين بحيث ينفذون إلى مصادر المعلومات والمعرفة، ويتفاعلون معها بما ينمى قدراتهم ويضاعف فرصتهم، أما الفئة الثانية، وهى ما تسمى بفئة الإعلام السلبى التى لايملك فيها الفرد سوى استقبال الرسالة المقدمة إليه.

- **عيوب الفيسبوك**:

وعلى الرغم من النجاحات التى حققها ويحققها الفيسبوك، إلا أن العديد من القضايا تثار باستمرار حوله منها الانتقادات الآتية:

أتهم الفيسبوك بأنه يجمع معلومات حساسة عن مستخدميه ويوزعها بدون إذن أصحابها وهو ما يعد خرقا للخصوصية. ولا ينبه الموقع مستخدميه إلى كيفية استخدام هذه المعلومات، ولا يزيل بشكل صحيح المعلومات المتوفرة عن أشخاص بعد إغلاق حسابات أصحابها، وقد أكدت دراسة أجراها مركز Pew Research, S أن موقع التواصل الاجتماعى "فيسبوك" يقوم بخرق واضح للخصوصية الشخصية، كما وضع المركز قائمة باثنتين وعشرين حالة خرق الخصوصية فى كندا.

وقد أجرى لارى روزين أستاذ علم النفس بجامعة كاليفورنيا دراسة أظهرت أن الإفراط فى استخدام موقع التواصل الاجتماعى الفيسبوك يسبب اضطرابات نفسية وبخاصة لدى فئة المراهقين، حيث أظهرت الدراسة :زيادة الأنانية عند المراهقين الذين غالبا ما يستخدمون الشبكات الاجتماعة.اضطرابات نفسية وميول عدوانية ومشكلات فى النوم وقلق واكتئاب .التغيب عن المدرسة وضعف فى التحصيل الدراسى. ضعف فى القدرة على التركيز. و أظهرت الدراسة أيضا جانبا أعدته ايجابيا ألا وهو التعاطف الافتراضى الموجود بين مستخدمى الفيسبوك ، حيث يشارك كل منهم الآخر فى الأفراح والأحزان، ويتبادلون الكلمات الرقيقة مما يسهم فى تحسين الحالة المزاجية لهم.

ومن ضمن الاتهامات الموجهة لموقع التواصل الاجتماعى الفيسبوك هو أنه يشجع على ادمان المخدرات والكحول فقد أجريت دراسة أمريكية أن الشباب ينشرون بعض الصور الخاصة بهم ومقاطع الفيديو التى تحتوى على مشاهد تخصهم وهم يشربون الكحول ويدخنون بالاضافة الى صور لهم وهم يتعاطون المخدرات، وأكدت الدراسة أن تلك الصور تشجع المراهقين على تقليد أقرانهم من الشباب. كما قد يؤدى الاستخدام المفرط الى ادمان استخدام الفيسبوك.و يسبب العزلة الاجتماعية ، وعدم القدرة على التواصل الحقيقى (حسنين شفيق،٢٠١٥، ص ص ٢٤٠ -٢٧٧).

- **القابلية للاستقطاب الذهنى لدى الشباب الجامعى مستخدمى الفيسبوك**:

لم يعد بمقدور أى أحد أن ينكر أن الفيسبوك أصبح يشكل جانبا أساسيا فى حياة كثير من الأفراد الذين لم يعد بمقدورهم الاستغناء عنه فى روتينهم اليومى، وبناءا على نتائج الدراسات السابقة التى أجريت على الموقع فالشباب هم الفئة العمرية الأكثر من حيث الاقبال على موقع الفيسبوك، الأمر الذى يتطلب معرفة وتفسير الأسباب التى تقف وراء هذا الاقبال ، وعن هذه الاسباب فقد كشفت دراسة ليلى أحمد أن الشباب يقبل على الاشتراك فى الفيسبوك لاشباع حاجات عدة لعل من أهمها:

- الحاجات الاجتماعية: حيث يقدم الموقع للشباب نوعا من الاشباع الاجتماعى التى يكون الشاب فى أمس الحاجة لها وخاصة فى مقتبل عمره لكى يتواصل كراشد مع باقى أعضاء المجتمع.

- الحاجة الى معرفة الجنس الآخر: حيث يحتاج الشاب الى أن يبدأ فى التعرف وتكوين اتصال مع الجنس الآخر ، وبالنظر الى مجتمعاتنا المحافظة فان هذه الحاجة يصعب اشباعها لدى الشاب ضمن الأطر التقليدية للعلاقات الاجتماعية فى المجتمع، فيجد أن استخدامه لموقع الفيسبوك يشبع لديه هذه الحاجة سواء كان هذا الاشباع جزئيا أو كليا.
- الحاجة للمعرفة: والتى تتضح فى حاجة الشباب الى المعرفة الواسعة فى مختلف المجالات ، وما يدور حولهم فى المجتمعات الأخرى، والشاب على موقع الفيسبوك وجد القدرة على الاشباع المعرفى له وتزويده بمعرفة متعمقة بالعالم
- الحاجة للاشباع الفكرى: وخاصة أن مجتمعاتنا الشرقية لا تتيح للشاب التعبير بحرية عن آرائهم وتوجهاتهم، وتقيد من فرص اطلاعهم على الآراء والمعلومات التى لا تنسجم مع الأطر والنظم الاجتماعية أو الدينية، وبهذا يحقق الشباب من خلال استخدامهم الفيسبوك اشباعا فكريا عن طريق تمكنهم من طرح أفكارهم بدون التحفظات والمحاذير القائمة فى مجتمعاتهم.
- الحاجة للترفيه والتسلية.
- بالاضافة الى أن الفيسبوك يعتبر متنفسا للعديد من الشباب بهدف اشباع الرغبة للتحاور والنقاش واثبات الذات. ويقبل الشباب على استخدام الفيسبوك بسبب الفراغ الذى يعانى منه الكثير من الشباب. كما يعد الفيسبوك بمثابة بوق اعلامى ينشر فيه الشباب مالا يستطيعون نشره أو قوله فى وسائل الاعلام التقليدية.
- الاحساس بالملل والاحباط من الحياة الروتينية فيلجأ الى الفيسبوك للتنفيس عن رغباته المكبوتة وأمنياته التى يرغب فى تحقيقها فى الواقع، ولكن فى الخيال حيث يمكنه أن يختبئ خلف الصور والمناصب الوهمية دون قيود أو التحقق من اثبات الشخصية.
- التواصل الجاد بين بعض الأصدقاء والاعلان عن السلع التجارية وكذلك اظهار بعض المواهب(حسنين شفيق،٢٠١٥، ص ص٢٥٥ -٢٥٧).

وقد أظهرت دراسة باباكريز(Papacharissi, Z, 2009) أن المشتركين فى موقع الفيسبوك Facebook لا يشعرون بانتمائهم وولائهم لمجتمع أو فصيل معين ، وأنه أكثر مرونة فى التفاعل لأنه لا يفرض شروط بعينها على مستخدميه.

ونقلا عن Robert wright, 2003a فانه اشار الى ان البريد الالكتروني و جوجل وغرف التواصل الاجتماعي سوف تجعل المجموعات الصغيرة تنتج تجمعات للافراد المتشابهين في الفكر بشكل اكثر سهولة(Myers, 2007, 219) .

فى دراسة الشيماء العزب(٢٠١٤) حول علاقة مواقع التواصل الاجتماعى الفيسبوك فى تشكيل اتجاهات الرأى العام نحو القضايا السياسية التى أفرزتها ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠ ٪ من أفراد عينة الدراسة (٤٠٧) أشار أن الموقع ساعدهم فى تحديد موقفهم من التعديلات الدستورية . وفي دراسة قام بها محمد المنصور(٢٠١٢) خلصت الدراسة إلى نتيجة توضح تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين وأنه لم يعد بالامكان الاستغناء عنها لما توفره من اخبار وتغطية شاملة وعاجلة ومعلومات ومعارف مفيدة ومتنوعة ومحادثة مع الأهل والأصدقاء، وإضافة إلى ذلك أنها تمثل مجالا مفتوحا لتبادل الآراء والتعليقات عليها.

- **اجراءات الدراسة**:
- **أولا**: **منهج الدراسة**:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفى وهو يعد أكثر أنواع البحوث شيوعاً وانتشا رًا ، فالبحث الوصفي يركز على ما هوكائن الآن في هذه الحياة وفي مجال التربية وعلم النفس ، ويعرف البحث الوصفي بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية او نفسية أو اجتماعية . ولا يقف البحث الوصفي كما يبدو من التسمية عند حدود وصف ظاهرة موضوع البحث، وانما يذهب ابعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم أملاً في التوصل الى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عند تلك الظاهرة.

- **ثانيا**: **العينة**:

بلغت عينة الدراسة الحالية (٥٦٦) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان ممن تتراوح أعمارهم بين (١٨ -٢١) عاما .

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للفرقة الدراسية والنوع والتخصص الأكاديمى

الفرقة الأولى	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة	اناث	ذكور	علمى	أدبى	فنى	تكنولوجى	المجموع الكلي
١٣٩	٢٦٦	٥٨	٩٧	٤٥١	١٠٨	٢٠١	٢٩٨	٤٦	١٦	٥٦٦

- **ثانيا** : **أداة الدراسة**:

مقياس القابلية للاستقطاب الذهنى للشباب الجامعى مستخدمى الفيسبوك (إعداد الباحثتان)

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

تم العينة المستخدمة لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس عددها ٢٠٧من الطلاب والطالبات من الشباب الجامعي مستخدمي الفيس بوك.

• **صدق المحتوى** Content Reliability:

قامت الباحثتان بالتحقق من صدق المقياس عن طريق عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين[1] فى علم النفس والصحة النفسية وقد تم إجراء التعديلات والأخذ بالمقترحات .

• **صدق البناء الداخلى**:

وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق التجانس الداخلى Homogeneity، إذ يعد الاتساق الداخلى للمقياس أحد مؤشرات صدق البناء، ويتحقق من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية كما يوضحه الجدول الآتى:

جدول(٢) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستقطاب الذهنى والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول(العقلى معرفى)	٠,660	٠,٠١
الثانى(الانفعالى)	٠,780	٠,٠١
الثالث(الاجتماعى)	٠,833	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد اتساق أبعاد المقياس وتجانسها الداخلى.

• **ثبات المقياس**:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق ثبات الاتساق الداخلى بحساب معامل ألفا – كرونباخ Coefficient Alpha للمقياس ككل فكان مساويا ٠,٦٢١، وهو معامل ثبات دال إحصائيا.

• **الصورة النهائية لمقياس الاستقطاب الذهنى**:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٥١) عبارة تهدف إلى قياس القابلية للاستقطاب الذهنى لدى طلاب الجامعة. وهو مكون من (٣) ثلاث أبعاد، وفيما يلى عرضا لأرقام العبارت التى يتضمنها كل بعد كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٣) أرقام العبارات التى تشتمل عليها الأبعاد الفرعية لمقياس القابلية للاستقطاب الذهنى للشباب الجامعى مستخدمى الفيسبوك

البعد	أرقام العبارات	المجموع
العقلي المعرفي	١-٣-٤-٦-٧-٨-١٠-١١-١٣-١٤-١٧-١٨-١٩-٢٦	١٤
الانفعالي	٢-٥-١٢-١٥-١٦-٢٥-٢٦-٢٣-٢٧-٢٨-٣١-٣٣-٣٧-٤٠-٤٦	١٥
الاجتماعي	٩-٢٠-٢١-٢٢ -٢٤-٢٩-٣٠-٣٢-٣٤-٣٥-٣٨-٣٩-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١	٢٢

[1] أسماء السادة الأساتذة الذين قاموا بتحكيم المقياس: ا.د/ سلوى محمدعبدالباقى: أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان، أ.د/ محمد عبد القادر عبدالغفار: أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة حلوان، أ.م.د/ثرايا لاشين :أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية جامعة حلوان، د/ لميس منصور مدرس الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان.

• **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

تكمن أهمية البحث العلمى فيما يسفر عنه من نتائج يمكن الاستفادة منها فى معالجة المشكلات وتحسين حياة الأفراد، وتعرض الباحثتان النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها فى ضوء كل من الإطار النظرى والدراسات السابقة **فيما يلى:**

نتيجة الفرض الأول

توجد فروق ذات دلالة أحصائية في القابلية للاستقطاب الذهني عبر الفيسبوك بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الإناث والذكور على النحو التالي: -

جدول رقم (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للذكور والاناث ودرجة اختبار(ت)ومستوى الدلالة

	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
ذكور	٩١،١١	١٠،٩٤	١،٤٨	٠،١٣٨	تحقق الفرض
إناث	٨٩،٤٧	١٠،٤٠			

يتضح من نتائج جدول رقم (٤) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى القابلية للاستقطاب الذهنى فى اتجاه الذكور الأمر الذى يمكن تفسيره بأن الذكور أكثر إنفتاح على العالم الخارجى ويمكنهم تبنى أفكار جديدة بصورة أكبر من الإناث بسبب طبيعة الدور لكل منهما.

ويشير أنتونى ج بتشيانو (٢٠١١، ص ١٠٣) أنه مع أن المرأة تستخدم تقنيات الحاسبات الآلية، وتوظف قدراتها الفنية فى استخدامها يوميا إلا أن الكثير من البحوث والمؤلفات تشير إلى أن الاختلافات تسود في طريقة الذكور والإناث عندما يستخدمون التقنية خلال سنوات تكوينهم، وقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك اختلافات في المخرجات للذكور أكثر من الإناث فيما يتعلق بالأداء وإتقان مهارات استخدام الحاسب الآلي، فى حين أظهرت بعض الدراسات الأخرى أنه لا يوجد اختلافات.

وقد أظهرت دراسة أجرتها شركة بريطانية أنه بتحليل(١٨٦٥) من مستخدمى الفيسبوك اتضح أن غاية الذكور الأولى من استخدام الفيسبوك هى التواصل مع الأصدقاء وأفراد أسرهم، أما الإناث فيستخدمون الفيسبوك كمتنفس ابداعى لهن(فى: حسنين شفيق، ٢٠١٥، ص ٢٦١).

وجدير بالذكر انه في مجتمعاتنا العربية يكون الإناث أكثر تحفظا من الذكور وذلك في تقبل الأفكار وتبنيها والدفاع عنها فالفكرة الرئيسة التي تحكم

مجتمعاتنا أن المرأة تتبع الرجل سواء كان أبا او أخا أو زوجا، وفكرة القيادة الفكرية كنوع من أنماط القيادة المجتمعية تميل إلى نمط التفكير السائد في المجتمع العربى، الأمر الذى يفسر ووجود فروق لصالح الذكور، فالذكور في مجتمعاتنا اكثر جراءة فى تقبل الأفكار المختلفة والانسياق بدون إطار مرجعى تحتكم اليه.

نتيجة الفرض الثاني

توجد فروق ذات دلالة أحصائية في القابلية للاستقطاب الذهني عبر الفيسبوك بين الفرق الدراسية الأربعة من طلاب الجامعة .

وللتحقق من صحة هذا الفرد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الفرق الأربعة وحساب درجة (ف)على النحو التالي:

جدول رقم(٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ف للفرق الدراسية الأربعة

	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة ف	مستوى الدلالة	ملاحظات
الفرقة الأولى	٨٨،٤٨	٩،٥١	٠،٩٠٧	٠،٤٥٩	تحقق الفرض توجد فروق دالة احصائيا في القابلية للاستقطاب الذهني تبعا لمتغير الفرق الدراسية فى اتجاه الفرقة الثالثة
الفرقة الثانية	٨٩،٦٧	١٠،١٩			
الفرقة الثالثة	٩١،٩٨	١٢،٢٥			
الفرقة الرابعة	٩٠،٣٧	١٠،٦٣			

يتضح من نتائج الجدول أن القيم الأكبر هي للفرقتين الثالثة والرابعة وهذا يرجع إلى أن كلا الفرقتين يتمتعون بخبرة علمية وثقافية وحياتية أكبر من الفرقتين الأولى والثانية وبالتالي فإنهم لديهم الجرأة والاستعداد لتبني الأفكار والانضمام لمجموعات الكترونية . كما أنهم جميعهم يشتركون معا فى كونهم فى مرحلة المراهقة حيث الاقبال على تكوين علاقات اجتماعية.

ففى مرحلة المراهقة والتى تبدأ من (١٢ -٢٠ سنة) تظهر الحاجة إلى تكوين علاقات من نمط جديد ناضجة راسخة مع رفاق السن من الجنسين. ومطلب تشكيل مفهوم سليم نحو الجسم واستخدامه بكفاءة، مع تقبل التغيرات الجسمية الحادثة فى هذه المرحلة، وتقبل الدور الاجتماعى للرجل كرجل وللمرأة كمرأة، ثم تحقيق الاستقلال العاطفى عن الوالدين والكبار بصفة عامة مع الاستقلال الاقتصادى(جمال محمد، ١٩٩٦، ص ٢٨).

وقد أظهرت دراسة دراسة صفاء محمد (١٩٩٩) التى استهدفت التعرف على المظاهر السلوكية للاستهواء الجماعي بين طلاب الجامعة والدور الذى يلعبه الاخصائي الملاحظ لجماعة الاقران في التعامل مع ظاهرة الاستهواء، وقد اظهرت نتائج الدراسة أن المظاهر السلوكية للاستهواء الجماعي أكثر ظهورا وانتشارا بين طلاب الفرقة الأولى مقارنة بطالبات الفرق الأعلى وأن اهم المظاهر السلوكية تمثلت في تغيير مظهر وتصرفات الطالبات بعد فترة وجيزة من التحاقهن بالجامعة وهذه المظاهر منها ما هو إيجابي كاكتساب الجرأة في

المواقف الاجتماعية واكتساب خبرة التعامل مع الجنس الاخر ومنها ما هو سلبي كاللامبالاة بتوجيهات الأسرة وتدخين السجائر ومشاهدة الافلام الإباحية، كما بينت نتائج الدراسة أن طريقة الاستهواء الجماعي الأساسية هي انتقال الأفكار بالتقليد والمحاكاة بين الطالبات لا شعوريا نتيجة لقوة تأثير الجماعة على الأعضاء .

نتيجة الفرض الثالث

توجد فروق ذات دلالة أحصائية في القابلية للاستقطاب الذهني عبر الفيسبوك بين التخصصات الأكاديمية المختلفة من طلاب الجامعة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في التخصصات الأكاديمية المختلفة.

جدول رقم (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ف تبعا لمتغير التخصص الاكاديمي

	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة ف	مستوى الدلالة	ملاحظات
أدبى	٨٩،٦٠	٩،٨٣	٠،٢٨٨	٠،٨٣٤	لم يتحقق الفرض
علمى	٩٠،٤٩	١٠،٦٠			
فنى	٩١،٩٠	١٢،٤٢			
تكنولوجى	٨٨،٥٠	٩،٥٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية للإستقطاب الذهني تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي فالحواجز تذوب بين مستخدمى الفيسبوك ونجد أشخاص من تخصصات مختلفة يتواصلون، حتى أنه قد يصعب على المتابع لصفحات التواصل تحديد تخصص أو الخلفية المعرفية للمستخدمين (حتى مع قراءة خلفيته الأكاديمية والمهنية على الصفحة الشخصية،التى قد تكون غير حقيقية) لأنه فى الغالب يختار المستخدم المحتوى الذى يتشاركه مع أصدقائه بحيث يروق لهم ويحظى على إعجابهم ويمكنه الحصول على التغذية المرتدة فى زمن قصير جدا، وهذا ما نلاحظه في وقتنا الحالي حيث نجد أشخاص مختلفين في تخصصاتهم الأكاديمية وعلى الرغم من ذلك يتبنون نفس الاتجاهات الفكرية إما عن قناعة منهم أو مسايرة لمن ينتمى إليهم. الأمر الذى يؤكد على أن الفرد يذوب فى الجماعة الاجتماعية بصرف النظر عن خلفيته المعرفية المرتبطة بتخصصه الأكاديمى، وهو ما تؤكده نتيجة الفرضان التاليان (الفرض الرابع والخامس) فالجانب المعرفى يتقلص تأثيره مقارنة بالجانب الانفعالى والاجتماعى، الأمر الذى ييسر الإستقطاب الذهنى لبعض الأفراد.

نتيجة الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على أبعاد الإستقطاب الذهني(معرفي - انفعالي -اجتماعي) تبعا متغير النوع.

جدول رقم (٧) يوضح تاثير متغير النوع على الأبعاد الفرعية للمقياس

أبعاد المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	مستوى الدلالة	ملاحظات
العقلي المعرفي	١٦٠٢٧	٢	٨٠١٣	٠٠٥١٢	٠٠٦٠٠٠	لا توجد فروق
البعد الانفعالي	٤١٠٠٥	٢	٢٠٠٥٣	١٠٧٤	٠٠١٧٦	توجد فروق
البعد الاجتماعي	١٠٦٠٨٠	٢	٥٣٠٤٠	١٠٥٤	٠٠٢١٥	توجد فروق

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلاب على أبعاد الإستقطاب الذهني(معرفي - انفعالي -اجتماعي) تبعا متغير النوع حيث وجدت فروق دالة إحصائيا في البعدين الانفعالي والاجتماعي ، فى حين لم تظهر فروق فى الجانب المعرفى، الأمر الذى يمكن تفسيره فى ضوء أن الفروق بين الجنسين (عينة الدراسة الحالية) كانت أكثر وضوحا في كل من الجانب الوجداني الانفعالي والجانب الاجتماعي بصورة أكبر لدى الإناث، فنجد أن الإناث أكثر من ناحية التأثر العاطفي مقارنة بالذكور، وأكثر مسايرة من الناحية الاجتماعية مقارنة بالذكور، كما أن القيود الاجتماعية على الإناث تجعلهم مختلفين عن الذكور في تقبل الأفكار وتبنيها.

وتذكر نجيبة الخضرى(٢٠٠٠،ص ٩) أن العلاقات الاجتماعية تعتبر سندا وجدانيا هاما، ومقوما أساسيا من مقومات الصحة النفسية ، فالأفراد فى حاجة إلى الشعور بالانتماء وإلى تقبل الآخرين وتفهمهم، كما أنهم فى حاجة إلى الإحساس بأنهم يسهمون إسهاما إيجابيا فى المجموعات التى ينتمون إليها، وأن يكونوا أعضاء نافعين مفيدين فى هذه المجموعات، فإذا كانت علاقة الفرد فى بعض مجموعاته علاقة متدهورة فإن ذلك من شأنه أن يؤثر على معنوياته العامة.

كما يمكن اعتبار الجماعة الاجتماعية جماعة مرجعية Reference group أى يرجع اليها الفرد عند تحديد سلوكه فى موقف ما ، أو عندما يحاول اتخاذ قرار معين. وقد تكون الجماعة مرجعية بالنسبة لشخص وليست بالنسبة لغيره. وبالتالى يصبح الاختلاف بين الجماعات فى درجة سيطرتها على الفرد وتحديد سلوكه. وتكون الجماعات فى تأثيرها على الفرد ايجابية أو سلبية (جمال محمد، ١٩٩٦، ص ٢٠٨).

وأصبح التواصل الاجتماعى عبر الفيس بوك وغيره يهدف لايصال الأفكار لهؤلاء الشباب بطريقة مضللة وأفكار مغلوطة ،لأنه لا يوجد فى المجتمع من يصحح هذه المفاهيم المغلوطة فى هذه الوسائل، ونجد من يدعو الشباب إلى الجهاد أو النزول إلى ساحات القتال (حسنين شفيق ، ٢٠١٥، ص ٢٠٦).

وترى جومانة شومان أن الوظيفة التربوية لقنوات الاتصال تتمثل فى خطورة وسائل الإعلام ومدى فاعليتها وقدرتها على التأثير على الجماهير وبالتالى

يمكن إستغلالها وتسخيرها لتقديم خدمات تربوية حيث أنها تمارس وظائفها المختلفة التربوية والثقافية (فى:أحمد حامد ،٢٠٠١، ص ٦٢) .

ويرى جمال محمد (١٩٩٦،ص ص ٦١ -٦٢) أن الأنماط السلوكية الخاصة بتلبية الحاجة للتقدير الاجتماعى "وهو احتياج اجتماعى مكتسب بنماذج متعددة من العادات السلوكية الخاصة بموضوعات مثل أن يكون الفرد موضع قبول وتقدير واحترام من الآخرين" وأن تكون له مكانة اجتماعية، وأن يكون بعيدا عن استهجان المجتمع له ونبذه له وهى حاجة يرضيها شعور الفرد بأن له قيمة اجتماعية وأن وجوده وجهوده لازمة للأخرين فقد تسود بين أفراد الجماعة اتعليمية الأنماط السلوكية التى تكفل للدارسين والعامليين تلبية الحاجة الى الأمن النفسى ، ولكن حاجتهم الى التقدير الاجتماعى لا تشبع من أجل ذلك ويظلون فى حالة تطلع الى ذلك بالرغم من أن أمنهم مكفول، وذلك باعتبار "أن تلبية الحاجة الى التقدير الاجتماعى وسيادة العادات السلوكية الخاصة بها تعزز الشعور بالأمن بالرغم من أنها ليست مصدره". كما أن غياب الأنماط السلوكية الشعورية الخاصة بتلبية الحاجة إلى التقدير الاجتماعى فى واقع الجماعة التعليمية نتج عنه أنماط سلوكية معبرة عن إشباعات غير متوافقة مثل الشعور بالعزلة أو الوحشة أو الثورة والتمرد على الجماعة، أو محاولة السيطرة والتغلب على الآخرين، بل قد تصل بالشخصية إلى سيادة نماذج سلوكية شاذة وغير سوية وتظهر عليه دلائل اضطرابات الشخصية.

يتفق العلماء على أنه يزداد شعور الفرد بالأمن والتقدير الاجتماعى كما يزداد اعتزازه حين ينتمى الى جماعة قوية يتفحص شخصيتها ويوجد نفسه بها كالأسرة القوية ، أو النادى أو النقابة،.....الخ . والدافع الى الانتماء قد يدفع الى المسايرة والتوافق مع الجماعة أو قبول ما اتفقت عليه من معايير وأنماط سلوكية (جمال محمد، ١٩٩٦، ص ٦٣).

يشير كل من حمدي على الفرماوي و وليد رضوان حسن (٢٠٠٩،ص ١٩) أن الانفعالات تمثل جانبا مهما من جوانب البناء النفسي بصفة عامة والبناء الوجداني بصفة خاصة، فالفرد بدون انفعلات تصبح حياته جامدة ونمطية وكذلك نجد من البشر من لا يكون انفعالهم في الوقت المناسب او بالقدر المطلوب او ان يكون التعبير عن العواطف ليس بالطريقة المناسبة ، وهؤلاء الأفراد يتم وصفهم بالجمود الانفعالي او انهم عديمو المشاعرحيث ان الانفعال والمشاعر هما وقود الحركة والحيوية والحياة ،واضافا ان الانفعالات والعواطف ليست مجرد مشاعر او احساسات او حتى متغيرات وجدانية فقط بل ان كل منهما يعطي الشخصية الانسانية طابعها الخاص المميز، اضافة الى ذلك التأثير المباشر على العمليات المعرفية وعلى توجيه الفرد.

أشار كل من محمد صبري وآخرون(٢٠١٣، ص٢١) الي ان القيادة عملية انجاز عمل معين وذلك عن طريق التأكد من ان افراد الجماعة يعملون سويا بطريقة طيبة ، وأن كل فرد يؤدي دوره بكفاءة عالية ، والقائد يقوم بقيادة الجماعة في تحديد الأهداف والتخطيط وتنفيذ العمل وتحقيق التقدم في الأداء، كما أن القائد يحافظ على وحدة الجماعة، فالقيادة هي القدرة على التأثير في الآخرين وذلك من خلال توجيههم لتحقيق أحد الأهداف، فالقيادة هي عملية تحريك الأفراد نحو الهدف، والفرد القائد لابد وان يتمتع بعدد من الصفات التي تسمح له ان يرأس هرم الجماعة.

نتيجة الفرض الخامس

توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على أبعاد الاستقطاب الذهني(معرفي - انفعالي -اجتماعي) تبعا متغير الفرق الدراسية الأربعة.

جدول رقم (٨) يوضح تاثير متغير الفرق الدراسية على أبعاد المقياس الفرعية

أبعاد المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	مستوى الدلالة	التفسير
العقلي المعرفي	٤٥،٢١	٤	١١،٣٠	٠،٧١١	٠،٥٨٤	لا توجد فروق
البعد الانفعالي	٤٢،٢٠	٤	١٠،٥٥	٠،٨٩٧	٠،٤٦٦٠	توجد فروق
البعد الاجتماعي	١٨٦،٤٢	٤	٤٦،٦٠	١،٣٤	٠،٢٥٢	توجد فروق

يتضح من الجدول السابق أن متغير الفرق الدراسية في تأثيره على أبعاد المقياس المعرفي والانفعالي والاجتماعي وجود فروق دالة في البعدين الانفعالي والاجتماعي حيث نجد أن الفروق بين الفرق الدراسية تكون أكثر في كل من الجانب الوجداني الانفعالي والجانب الاجتماعي، فنجد أن الاختلاف تبعا لمتغير الفرق يكون واضحا في الجانب الانفعالي الوجداني فالطلاب الأكبر سنا والأعلى في الفرق الدراسية يمتلكون جرأة أكبر في تقبل الأفكار وتبنيها والانغماس فيها أما الطلاب الاقل في الفرق الدراسية يكونوا أكثر تحفظا في تقبل الأفكار.

دراسة كريسى يونج (Yoyng, K, 2009) وأن المعيار الذى يعتمد عليه مستخدموا الشبكات الاجتماعية من الشباب يتمثل فى الرغبة فى بناء صورة ذهنية طيبة لدى الأصدقاء.

وقد توصلت دراسة كريستين دروجوز (Drogos, K, 2010) أن نظرية التعلم الاجتماعى - مقارنة بنظريتى تمثيل المعلومات والغرس الثقافى - هى النظرية الوحيدة التى يمكن تطبيقها عند دراسة الشبكات الاجتماعية لأنها تقوم على أساس أن الأفراد يكتسبون سلوكهم وأفعالهم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين .

نتيجة الفرض السادس

توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على أبعاد الاستقطاب الذهني(معرفي - انفعالي -اجتماعي) تبعا متغير التخصص الأكاديمي .

جدول رقم (٩) يوضح تاثير متغير التخصص الاكاديمي على أبعاد المقياس الفرعية

أبعاد المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	مستوى الدلالة	ملاحظات
العقلي المعرفي	٤٣٠٤٤	٣	١٤٠٤٨	٠٠٩١١	٠٠٤٣٥	توجد فروق
البعد الانفعالي	٤٠٣٨	٣	١٠٥٠	٠٠١٤	٠٠٩٤٦	لا توجد فروق
البعد الاجتماعي	٥٣٠٥٠	٣	١٧٠٨٢	٠٠٥١٤	٠٠٦٧٣.673	لا توجد فروق

يتضح من نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على أبعاد الاستقطاب الذهني(الانفعالي -الاجتماعي) تبعا متغير التخصص الأكاديمي. وتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى البعد المعرفى. الأمر الذى يمكن تفسيره فى ضوء التشابه النسبى بين جميع أفراد العينة فى خصائصهم النفسية والاجتماعية نظرا لكونهم فى نفس المرحلة العمرية ومنخرطين فى مرحلة الدراسة الجامعية ، ويمكن ارجاع الفروق المعرفية الى اختلاف التخصصات الاكاديمية لأفراد العينة ما بين علمى وأدبى وفنى وتكنولوجى التى فى الغالب تحتاج الى قدرات معرفية وعقلية تختلف من تخصص لآخر. ومع ذلك فانهم ورغم تلك الفروق فى القدرات المعرفية الا أن الفروق الانفعالية والاجتماعية لم تكن ذات دلالة، فالفرد يدرك بشكل أكبر الجوانب الاجتماعية التى تشكل سلوكه ويمكنه أن يوضح للآخرين ما يشعر به من انفعالات ومشاعر ومن ثم فان ذلك الادراك لتلك الجوانب هو الذى يوجهه نحو الانسياق نحو من يشبهونه أو يظهرون التعاطف الوجدانى معه .

ويذكر لويس كامل(١٩٧٠، ص ٢٢١) أنه من الطبيعى أن ينشد الشخص الانضمام إلى جماعة ممن يشابهونه، فقد تؤدى أنواع معينة من التشابه بين أعضاء الجماعة إلى زيادة تماسكها والسبب فى ذلك أن الكثيرين من الناس ينضمون إلى الجماعة كى يفهموا أنفسهم فهما أفضل عن طريق مقارنة أنفسهم بالآخرين. وبالطبع لن تكون لهذه المقارنة قيمة إلا إذا أجريت بين الشخص وبين من يقتربون منه فى القدرة.

- **تعقيب عام على النتائج** :

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة احصائيا في البعدين الانفعالي والاجتماعي من أبعاد الاستقطاب الذهنى فى اتجاه الاناث، فى حين لم تظهر فروق فى الجانب المعرفى، ومع ذلك فقد جائت الإناث أقل استقطابا من الذكور وفقا لجدول (٤) وهى نتيجة فى غاية الأهمية فرغم الدور الهام

للأنثى فى الحياة عموما ، إلا أن الشاب الذكر عندما يكون أكثر قابلية للاستقطاب الذهنى فيما يتعلق بالبعد المعرفى فإن العواقب ستكون وخيمة فهؤلاء الشباب من المنتظر أن يتحملوا مسئولية الوطن وحمايته وهم ثروة الأمم الحقيقية.

حيث تعد مرحلة الشباب مرحلة انتقال حرجة وهى نقطة ضعف وثغرة، ويحتاج الشاب فى تلك المرحلة إلى مساعدة للأخذ بيده وهو يعبرها حتى يصل إلى مرحلة الرشد والنضج بسلام، وخلال هذه المرحلة ينمو الشباب اجتماعيا ويستقل ويؤكد ذاته ويتصل برفاق سنه وأصدقائه يساير سلوكهم ويغايره، ويتآلف معهم ويتنافس ويمارس الزعامة، وتنمو اتجاهاته وقيمه الأخلاقية ومعاييره الدينية، ويتعلم تحمل المسئولية الاجتماعية ويختار مهنة ويستعد لها وتتحدد فلسفته فى الحياة، ويحتاج الشباب فى تلك المرحلة الى ضرب المثل الصالح والقدوة الحسنة ومساعدتهم على فهم أنفسهم وتقبل ذواتهم وتقبل تغيرات النمو التى تطرأ عليهم(حامد عبدالسلام ، ٢٠٠٥،ص ص ٤٦٦ - ٤٦٧)، كما أن الشخص ذا الميول الانصياعية عادة ما يثق فى الكثير من الناس بسرعة وبدون اختبار لنواياهم، ولهذا فإنه قد يتحول – أحيانا - إلى ضحية وموضوعا لاستغلال البعض(عبدالستار إبراهيم، ١٩٩٨، ص ٢٢٠).

ويمكن إرجاع الفروق بين الإناث والذكور إلى الغرض من التواصل الاجتماعى للمستخدمين، وكذلك عوامل أخرى قد تتعلق بالمستقطب فى إختيار المستهدفين والتى فى الغالب تكون فى الموضوعات المؤثرة التى تستلزم الحشد، ويمكنها إحداث تأثير أو تغيير مثل الموضوعات السياسية ومجموعات الضغط لأغراض فئوية، والتى يفوق دور الشباب الذكور بحماسهم وانطلاقهم ورغبتهم فى التغير، والأهم من ذلك الحرية المتاحة للشباب الذكور مقارنة بأقرانهم الإناث . الأمر الذى لاحظناه بوضوح فى ظل الأحداث السياسية الأخيرة التى شهدتها مصر، فقد كان الشباب هم محركى الأحداث السياسية.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقا دالة إحصائيا فى الدرجة الكلية لمقياس الاستقطاب الذهنى تبعا للتخصص الاكاديمى(جدول٦) أما فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية للمقياس فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق فى الجانب المعرفى تبعا لمتغير الفرق الدراسية (جدول٨)، ووجود فروق فى الجانب المعرفى بين أفرد عينة الدراسة تبعا للتخصص الأكاديمى (جدول٩)، وترى الباحثتان أن هذه النتائج منطقية فالفروق فى البعد المعرفى تذوب فى ظل التواصل الاجتماعي على الفيسبوك مع الأشخاص بوجه عام. أما فيما يتعلق بالموضوعات المرتبطة بتخصص أو بمجال محدد فسوف تظهر الفروق بين التخصصات المختلفة، وهو ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية.

ويرى فؤاد البهى وسعد عبدالرحمن (١٩٩٩،ص ص ٧٤ - ٧٥) أن المشاركة الوجدانية بين الأفراد فى ظل السياق الاجتماعى، تيسر انتقال الأفكار والمعتقدات الاستهوائية بين الأفراد، ذلك لأن القوة الإدراكية العليا تكاد تشل ويهبط مستوى الذكاء العام للأفراد .

وفى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فقد خرجت الباحثتان بمجموعة توصيات يمكن من خلال تفعيلها أن يكون لهذه الدراسة فائدة تشمل المجتمع ككل وليس فئة الشباب فقط، فهؤلاء الشباب هم عماد الوطن، وهم من ينتظر المجتمع منهم أن يبنوا الوطن بالعمل فهى مرحلة الانتاج والعطاء، وتحمل المسئولية، وهم من سيبنون الأسر ويتولون تربية الأجيال القادمة، ومن ثم فان الدراسة الحالية توصى بالنقاط التالية:

- تفعيل دور مراكز الارشاد النفسى بالجامعات، والاهتمام بتقديم خدمات الإرشاد النفسى الوقائى لطلاب الجامعة فيما يتعلق بالجوانب الآتية(حل المشكلات، التفكير الإيجابى، التسامح ، إدارة الانفعالات، تقبل الآخر، التوكيدية، إقامة علاقات اجتماعية ايجابية).
- أن تسترد الجامعة دورها الريادى التثقيفى للشباب من خلال التوسع فى تقديم الندوات واللقاءات مع المثقفين وصانعى القرار ، لاحتواء الشباب وتقديم الفكر المستنير، وسماع أفكارهم وإشعارهم بالتقبل والاهتمام، وتأصيل قيم الانتماء والمواطنة.
- تقديم برامج إرشادية موجهة لأساتذة الجامعة لتعريفهم بواجباتهم تجاه طلابهم نظرا لأهمية دور أستاذ الجامعة فى تشكيل شخصية طلابه لما يمثله من قدوة ومثل يحتذى به.
- إعطاء الاهمية لما يتم تداوله على صفحات التواصل الاجتماعى وخلق قنوات تواصل بين الطلاب وأستاذتهم ، يمكن لأستاذ الجامعة ، والقيادات الجامعية ، من خلالها التواصل عن قرب ليس أكاديميا فقط وإنما اجتماعيا أيضا، وتزويدهم ثقافيا بآرائه المعتدلة حول الموضوعات المختلفة ، وتكون متنفسا للطلاب ونافذة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بدون قيود، وفى نفس الوقت تسمح للمستخدم التعرف على الرأى والرأى الآخر، ومن ثم يمكنه عقد المقارنات والموازنات(من خلال إنشاء شبكة تواصل جامعية كبرى تضم طلاب كل جامعة والهيكل الإدارى والأساتذة يدرج فيها الطالب بمجرد قبوله بها) .

- **البحوث المقترحة**:

- إجراء دراسات مماثلة حول الاستقطاب الذهنى لدى شرائح عمرية ، وفئات مختلفة ومقارنة النتائج.
- تصميم برامج ارشادية لخفض القابلية للإستقطاب الذهنى لدى عينة من الشباب الجامعى مستخدمى الفيسبوك.

- **المراجع العربية**:

- أبو بكر محمد مرسي(٢٠٠٢): أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، القاهرة.
- أحمد حامد منصور (٢٠٠١): أساسيات تكنولوجيا التربية ، سلسلة تكنولوجيا التعليم(١٣)، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة، الدقهلية.
- الشيماء العزب(٢٠١٤): مواقع الشبكات الاجتماعية وعلاقتها بتشكيل اتجاهات الرأى العام نحو القضايا السياسية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب ، جامعة حلوان.
- المعجم الوجيز (١٩٩٥): مجمع اللغة العربية ، جمهورية مصر العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- أنتونى ج . بتشيانو(٢٠١١): القيادة التربوية والتخطيط للتقنية، عجلان بن محمد الشهرى، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٢.
- جمال محمد أبوشنب(١٩٩٦): بناء الشخصية والتفاعل فى الجماعة التعليمية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥): التوجيه والإرشاد النفسى، عالم الكتب، القاهرة.
- حسنين شفيق (٢٠١٥): الاعلام الجديد والجرائم الالكترونية: التسريبات. التجسس الالكترونى. الإرهاب الإلكترونى، دارفكر وفن، مدينة السادس من أكتوبر.
- حمدى الحناوى ، سلوى عبدالباقى(٢٠١٣): مقدمة فى علم الإجتماع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- حمدي على الفرماوي و وليد رضوان حسن (٢٠٠٩) .الميتاإنفعالية لدي العاديين وذوي الإعاقة الذهنية، في علم النفس المعرفي والتربية الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- رشدي احمد طعيمة (٢٠٠٦): "المهارات اللغوية" مستوياتها تدريسها صعوباتها" . القاهرة: دار الفكر العربي.
- روبرت براون (٢٠١٣): عمليات الجماعة: التفاعلات داخل الجماعة وفيما بين الجماعات، تعريب: سلوى عبدالباقى، مراجعة حمدى الحناوى، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.
- سيغموند فرويد (١٩٢١): علم نفس الجماهير(ترجمة وتقديم جورج طرابيشى). دارالطليعة . بيروت.
- صفاء عبد العظيم محمد(١٩٩٩): الدور المقترح لأخصائي العمل في جماعة الاصدقاء لمواجهة ظاهرة الاستهواء الجماعي، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثالث، ص ص ٤٣١ -١٤٢٢.
- عبد السلام عبدالغفار، إبراهيم عيد(٢٠٠٦): أبحاث مؤتمر التربية فى مجتمع المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة، لجنة التربية.
- عبدالستار إبراهيم(١٩٩٨): العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

- فؤاد البهى السيد، سعد عبدالرحمن(١٩٩٩): علم النفس الاجتماعى. رؤية معاصرة. القاهرة. دار الفكر العربى، القاهرة
- لويس كامل (١٩٧٠): قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- محمد المنصور(٢٠١٢): تأثير شبكات التواصل الاجتماعى على جمهور المتلقين: دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الالكترونية" العربية أنموذجا" رسالة ماجستير، الاكاديمية العربية المفتوحة فى الدنيمارك، كلية الآداب والتربية، متاح على الرابط:
- http://arabsi.org/attachments/article/2095
- محمد صبري حافظ ، الحسن بن محمد المغيدي ، السيد محمود البحيري، (٢٠١٣). القيادة في المؤسسات التعليمية، عالم الكتب، القاهرة.
- نجيبة الخضرى(٢٠٠٠): الصحة النفسية والعلاج النفسى، مكتبة عين شمس، القاهرة.

• المراجع الأجنبية:

–Barker, V(2011): A Generational Comparison of Social Networking Site use: The Influence of Age and Social identity. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, Boston. Available at :http⁄⁄www. Allacademic. Com/meta/p484741 index. Html. Accessed on 10/1/2012. 2:10PM.

–Burnstein, E., Vinokur, A. (1977).Persuasive Argumentation and Social Comparison as Determinants of Attitude Polarization, journal of experimental social psychology, 13, 315-332, academic press, issn 0022- 1031. 48106.

–Drogos, K(2010): From Mass Media to Social Media: can Theory Bridge the Gap?, Paper presented at the Annual Meeting of the NCA 96th Annual Convention, Hilton San Francisco, San Francisco, Nov 13,2010. Available at: http//www. Allacademic. Com /meta/p427342 index. Html. Accessed on 10/1/2012. 2:20PM.

–Longman Group Limited (1996): Longman active study dictionary of English, Longman House, Burnt Mill, Harlow, p 460.

–Myers, D. G., (2007) . Exploring social psychology, module 20 how groups intensify decisions forth edition, mc Graw Hill.

–Papacharissi, Z,(2009): The Virtual Geographies of Social Networks: A Comparative Analysis of Facebook, Linkedin And A small world, New Media & Society, Vol 11, No 1-2, Pp 199-220.

- Vlastos , M.(2007): Soziale Kompetenz, Sprechen - frei sprechen, Österreich :VOGB.
- Yoyng, K,(2009): Online Social Networking: An Australian perspective. International Journal of Emerging Technologies and society, vol ,7,No. 1, Pp 39-57.
- Zywica, Jolen & Danowsk ,James (2008):The Face bookers:Investigating Social Enhancement and Social Compensation Hypotheses; predicting face book and offline popularity from sociability and self- Esteem , and Mapping the Meaning of popularity with semantic Networks. Journal of computer Mediated communication, Vol14, No, 1,Pp 1-34.

*****

البحث الثاني عشر:

الذكاء الوجداني وعلاقته باضطراب الإدراك لدى عينة من المراهقين

إعداد :

د/ أحمد علي محمد إبراهيم الكبير
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بالقاهرة
جامعة الأزهر

د/ ناجي محمد حسن درويش
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية البنات الإسلامية بأسيوط
جامعة الأزهر

الذكاء الوجداني وعلاقته باضطراب الإدراك لدى عينة من المراهقين

د/ أحمد علي محمد إبراهيم الكبير د/ ناجي محمد حسن درويش

• **مستخلص البحث**:

هدف البحث الي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني واضطراب الادراك لدي عينة من المراهقين ، والتعرف علي الفروق في الذكاء الوجداني واضطراب الادراك وفقا للجنس (ذكور/اناث) ، الخلفية الثقافية (حضر/ ريف) والتخصص (علمي/ادبي) وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج و وتم استخدام اختبار الذكاء الوجداني ، واختبار اضطراب الادراك (من اعداد الباحثين) واسفرت النتائج عم وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الذكاء الوجداني واضطراب الادراك لدي عينة البحث . كما اسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الادراك ةلدي عينة البحث وفقا للجنس والخلفية الثقافية والتخصص ، ايضا اسفرت النتائج عن انه يمكن التنبؤ باضطراب الادراك لدي عينة البحث من خلال الذكاء الوجداني، وتبع ذلك توصيات البحث وموضوعات مقترحة لبحوث تالية.

Emotional Intelligence in Relation to Perception Disorder among a Sample of Adolescents

Dr. Ahmed Ali Mohamed Ibrahim Al-Kabir Dr. Naji Mohammed Hassan Darwish

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence and perception disorder among a sample of adolescents. Additionally, it attempted to identify whether there were significant differences in emotional intelligence and perception disorder may be attributed to gender, cultural background or major. The participants were (400) students recruited from general secondary schools in Sohag Governorate. To collect data, the researchers have designed both Emotional Intelligence (EI) and Perception Disorder (PD) scales. Results indicated there were statistically significant negative relationship between emotional intelligence and perception disorder. There were statistically significant differences in emotional intelligence and perception disorder attributed to the gender, cultural background and major effects. Also, emotional intelligence was a significant predictor of perception disorder. Limitations of the current study and suggestions for further research were discussed.

Keywords: Emotional Intelligence - Perception Disorder - Adolescents

• **مقدمة**:

يشير مصطلح اضطراب الإدراك Perception disorder إلى خلل في فهم المثيرات والاستجابة لها ناجم عن قصور في عمليتي الوعي والانتباه أو أحدهما.

ويرى محمود حمودة (٢٠٠٥م) أن الأعراض المرضية التي تنشأ من اضطراب الإدراك تنقسم إلى مجموعتين:

- تشوهات في الإدراك الحسي Sensory distortion
- خداعات حسية Sensory deceptions

ويشير ماهر (Maher, 2005) إلى أن اضطراب الإدراك يرجع إلى تشوهات في الإدراك الحسي أو من خلل في الإدراك يتعدى الحواس.

وحددت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في دليلها DSM III (٢٠٠٠) ثلاثة عناصر لاضطراب الإدراك:

- تغير الذات (اختلال الآنية).
- تغير الواقع المحيط.
- هلوسة وضلالات عدمية.

تغير الذات هو شعور الشخص بأنه غير حقيقي أو غريب أو غير مألوف لنفسه ويعمل ذلك على وجود خلل في تنظيم المجال الإدراكي لذاته ينجم عن هذا الخلل اتساع الفجوة بين مكونات الشخصية الثلاثة وعدم القدرة على الاستبصار؛ حيث أن الاستبصار يعتمد على تنظيم المجال الإدراكي والقدرة على إدراك علاقات جديدة، كما أن تغير الذات يعمل على أن ردود الأفعال غير مناسبة في شتى المواقف نتيجة لتغير إمكانيات أجهزة الإحساس وتغير المشاعر تجاه المثير المدرك وتغير حالة الشخص الانفعالية.

أما عن تغير الواقع المحيط فهو يحدث نتيجة تشوهات الإدراك الحسي والتغير في شدة الإحساس بالزيادة أو النقص وتغير في الكيفية وعلى سبيل المثال بعض المواد السامة تشوه الإدراك البصري والتغير في الحيز المكاني الذي يمثل كبر أو صغر حجم المواد المدركة.

أما عن الهلوسة والضلالات العدمية فتتمثل في الإدراك بدون مثير إلا أن هناك خيالات عقلية تتشابه مع الهلاوس أطلق عليها هلاوس كاذبة، وقد تكون الهلاوس متوافقة مع الحالة الوجدانية و أن هذه الهلاوس تتحدد في ضوء طبيعة المستقبل الحسي حيث ان بعض الهلاوس ليس لها علاقة بأعضاء الحس مثل الإحساس العميق بالألم أو الإحساس بالسقوط في الهواء أو هلاوس جسدية أي إدراك خطأ بوجود أعراض في الجسم.

أما عن الذكاء الوجداني فهناك اتجاهان ينظر من خلالهما إلى الذكاء الوجداني:

- **الاتجاه الأول**:

النموذج المختلط Mixed Model والذي ينظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه محصلة لمجموعة من المهارات والخصائص ويتحدد الذكاء الوجداني للفرد

طبقاً لعدد المهارات التي يمتلكها أو لديه القدرة على القيام بها ومن أصحاب هذا الاتجاه باز – أون، وجولمان.

• **الاتجاه الثاني**:

نموذج القدرة Ability Model والذي ينظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من القدرات المنفصلة التي تكون فيما بينها الذكاء الوجداني ومن أصحاب هذا الاتجاه ماير سالوفي، كارسكو.

ومن ثم إذا تم استغلال المهارات أو القدرات الاستغلال الأمثل وتحويلها إلى سلوكيات فلابد أن يتأثر اضطراب الإدراك إيجابياً والعكس إذا لم يتم استغلال الذكاء الوجداني في ظل نمو لاضطراب الإدراك نجد أن الذكاء الوجداني يتأثر سلبياً.

• **مشكلة البحث**:

لما كان مضطربي الإدراك يتسمون بقصور في نواحي شخصية كثيرة منها العلاقات الاجتماعية التي تحتاج إلى مرونة كي يتوافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين إضافة إلى تشتت في الانتباه والتركيز والاستيعاب مما يؤثر على مدخلات العملية التعليمية لدى المتعلمين كما ان ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يتسمون بافتقادهم المهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للتوافق فإنهم أكثر عرضة للاضطرابات من العاديين وخاصة في مرحلة المراهقة وفي هذا الصدد يبرز أكثر من تساؤل:

هل الذكاء الوجداني يساعد على علاج اضطرابات الشخصية وبصفة خاصة اضطراب الإدراك أم أن الاضطرابات الشخصية تؤثر على ذكاء الفرد الوجداني ،وهل ذلك متماثل في الريف والحضر لدى الذكور والإناث ولطلاب القسم العلمي والقسم الأدبي أم توجد اختلافات وما مرد هذه الاختلافات.

ومما يدعم أهمية التعرف على إجابة تلك الأسئلة تباين البحوث السابقة في هذا المضمار فبينما توصل روي وجروندن وسيمون (Roy, Gronden & Simon, 2012) إلى أن العلاقة بين اضطراب الإدراك وبعض المتغيرات الوجدانية مثل الشيزوفرينيا كانت غير دالة إحصائياً ودعم ذلك ما توصل إليه الفينبين وبرسادا وأيزنكرفت (Elfenbein, Parsade & Eisenkraft, 2015).

في حين توصل لوي وواتسون (Lae & Watson, 2012) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين اضطراب الإدراك وبعض المتغيرات الوجدانية مثل متلازمة ساندروم ودعم ذلك ما توصل إليه بانسيس (Panicacci, 2014) من أن مضطربي الإدراك يتسمون بذكاء وجداني منخفض.

بينما توصل كيلبترك وايرمنتروت (Kilpatrick & Ermentrout, 2012) إلى وجود علاقة دالة بين اضطراب الإدراك والتكيف كمتغير وجداني لدى عينة من

المراهقين في حين انعدمت دلالة هذه العلاقة لدى عينة الأطفال كما توصل إلى أن انخفاض الذكاء الوجداني يعمل على اضطراب الإدراك.

وفي حدود علم الباحثين لم توجد بحوث عربية أو أجنبية تناولت بصورة مباشرة العلاقة بين اضطراب الإدراك والذكاء الوجداني لأي مرحلة عمرية، وأهمية هذا الموضوع ينبع من أن الإدراك من أكثر المتغيرات أهمية في العملية التعليمية حيث أنه يمثل فهم للمثيرات بناء على الخبرات السابقة ومن ثم فإنه يشمل عمليتي استقبال المثير وفهمه ،ويزود الإدراك المخ بالمعلومات والتغيرات الداخلية والخارجية ليؤدي وظائفه بكفاءة ،ويعتمد الإدراك على الوعي والانتباه، وينقسم إلى إدراك حسي ويشمل الفهم لجميع المثيرات القادمة عبر الحواس ،وإدراك يتعدى الحواس وهنا تبرز أهمية عملية الإدراك في جودة أداء المتعلمين كما أن اضطراب الإدراك يؤثر بصورة واضحة على جودة أداء المتعلمين في العملية التعليمية.

ويشير كيلبتراك وأيرمنتروت (٢٠١٢م) إلى أن الذكاء الوجداني مرده الوعي بالذات وتنظيمها وهو جوهر العملية الإدراكية التي تؤدي إلى الكفاءة الشخصية وجودة المهارات الاجتماعية والانتباه لما هو إيجابي منها وما هو سلبي وذلك يؤدي الى الكفاءة الاجتماعية ولذا نجد أن الذكاء الوجداني يستند إلى الوعي بالذات والانتباه لما هو إيجابي وهما ركائز عملية الإدراك ولذا توجد علاقة غير مباشرة لم يتم بحثها بصورة علمية مباشرة بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك ومن ثم تثير مشكلة البحث التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و اضطراب الإدراك؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقا للجنس (ذكور - إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقا للخلفية الثقافية (حضر – ريف)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث في ضوء التخصص (علمي – أدبي)؟
- هل يمكن التنبؤ باضطراب الإدراك لدى عينة البحث في ضوء الذكاء الوجداني؟

- **أهداف البحث**:

تتمثل أهداف البحث في:

- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و اضطراب الإدراك.
- التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية وفقا للجنس.

- التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية وفقا للخلفية الثقافية.
- التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية وفقا للتخصص.
- القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني باضطراب الإدراك.

• **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث في:

- الحداثة النسبية لمفهوم الذكاء الوجداني مع انه يمثل حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى وهو الأكثر إسهاما في النجاحات الحياتية.
- دور الذكاء الوجداني في علاج اضطراب الإدراك الذي يؤثر سلبياً في العملية التعليمية.
- اعتماد البحث على تقدير المتعلم في تشخيص اضطراب الإدراك.
- بناء أداة لقياس الذكاء الوجداني.

• **حدود البحث**:

- **حدود زمنية:** أجرى هذا البحث في الفترة خلال العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.
- **حدود بشرية:** أجرى على طلاب وطالبات الثانوية العامة (الفرقة الثالثة) الأقسام العلمية و الأدبية في الحضر والريف.
- **حدود جغرافية:** أجرى بمدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج (مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض بنين - مدرسة الشيماء بنات بمدينة سوهاج - مدرسة نيدة الثانوية المشتركة بمركز أخيم - مدرسة جزيرة شندويل المشتركة بمركز سوهاج).

• **الإطار النظري**:

يتضمن الإطار النظري:

- مفاهيم البحث.
- نظريات ونماذج.
- بحوث سابقة وتعقيب عليها.

• **[١] مفاهيم البحث**:

• **أ- الذكاء الوجداني**:

يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني أحد أشكال التطور لمفهوم الذكاء التقليدي بينما يرى البعض أنه نتاج عملية دمج لعدة عمليات سيكولوجية تتلاقى فيها الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

وأول من تناول هذا المفهوم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1995) حيث يرى أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها.

وتم النظر لمفهوم الذكاء الوجداني بوصفه قدرة عقلية تقوم على الإدراك والفهم والتفسير والمعرفة وتنظيم وإدارة الوجدان كما ذكر ماير وسالوفي (١٩٩٥م) ومن مؤيدي هذه الوجهة ايبستين (Epstein, 1999) الذي عرف الذكاء الوجداني بأنه يتكون من مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين.

كما يرى كل من ماير وسالوفي وكارسو وسيترانيوس (Mayer, Salovey, Carouso & Sitarenios, 2008) أن الذكاء الوجداني هو القدرة على قياس الإدراك الدقيق للوجدان.

كما أن بعض الباحثين نظروا إلى الذكاء الوجداني بوصفه سمة من سمات الشخصية أمثال جولمان واليكسنين وونج وكاي ودنج.

حيث يرى جولمان (Goleman, 2001) أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة.

ويضيف اليكسنين (Elksnin, 2003) في رؤيته للذكاء الوجداني بأنه الملاحظة الدقيقة وفهم وتنظيم الوجدان والمعرفة الوجدانية. ويدعم ذلك ونج وكاي ودنج (Wang, Cai & Deng, 2010) حيث يروا أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يعطي الفرد القدرة على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين من حوله والتمييز بينهم.

ومن ثم يعرف الباحثان الذكاء الوجداني بأنه: قدرة معرفية تعمل على التوافق الشخصي والاجتماعي من خلال إدارة الذات للمتعلم.

- **ب- اضطراب الإدراك**:

يعرف الإدراك بأنه فهم المثيرات بناء على الخبرة السابقة ومن ثم فإنه يشمل عمليتي استقبال المثير وفهمه ويزود الإدراك المخ بالمعلومات والتغيرات الداخلية والخارجية ليؤدي وظائفه بكفاءة ويعتمد الإدراك على الوعي والانتباه.

وينقسم اضطراب الإدراك إلى مجموعتين:

الأولى: تشوهات الإدراك الحسي Sensory distortions وتحدث مع الإدراك الحقيقي للموضوعات التي يتم استقبالها بطريقة مشوهة ومنها:

- التغير في شدة الإحساس بالزيادة أو النقص.
- التغير في الكيفية حيث أن بعض المواد السامة تشوه الإدراك.
- التغير في الحيز المكاني ويحدث كبر أو صغر حجم الموضوعات المدركة.

الثانية: خداعات حسية Sensory Deseptions وتتضمن الفهم الخاطئ لمثير ما وما يطلق عليه خطأ التأويل أو الإدراك بدون مثير مثل المريض الذي يسمع صوتا دون وجود أي صوت وهو ما يطلق عليه الهلاوس، وقد تكون الهلاوس بصرية أو سمعية أو تذوقية أو حسية وهناك أنواع أخرى من الهلاوس ليس لها علاقة بأعضاء الحس مثل الإحساس العميق بالألم أو الإحساس بالسقوط في الهواء أو الإحساس بوجود آخر عندما يكون الشخص بمفرده أو يشعر الإنسان بأن شخصا واقفا خلفه أو اختلال إدراك البيئة من حوله.

ومن ثم يعرف الباحثان اضطراب الإدراك بأنه: خلل في عملية انتقاء إيجابي لمثير أو أكثر من المثيرات الداخلية أو الخارجية التي تتزاحم على إدراك المتعلم ناجمة عن اضطراب في الوعي وتؤدي إلى اضطراب في فهم المثير والاستجابة له.

- **[٢] نظريات ونماذج**:

- **نظرية بار – أون** (Bar – On, 1997):

هدفت نظرية بار – أون إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح ويفشل آخرون وقدم ثلاثة عشر بعدا للذكاء الوجداني:

- الذكاء الوجداني داخل الشخص ويتضمن خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات الانفعالية والتوكيدية واعتبار الذات وتحقيق الذات والاستقلالية.
- الذكاء الوجداني بين الأشخاص ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: التعاطف والعلاقات بين الأفراد والمسئولية الاجتماعية.
- القدرة على التكيف ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: حل المشكلة واختبار الواقع والمرونة.
- إدارة الضغوط وتتضمن بعدين هما السعادة والتفاؤل.

- **نظرية ماير وسالوفي** (Mayer & Salovey, 1997|):

يؤكد ماير وسالوفي على أن الذكاء الوجداني يتضمن عدد من القدرات الانفعالية المتمايزة وأنه يتكون من:

- الإدراك الانفعالي.
- التكامل المعرفي.
- الفهم الانفعالي.
- الإدارة الانفعالية.

- **نظرية موجافيرو** (Mogavero, 2000):

تري نظرية موجافيرو أن الذكاء الوجداني يتحدد في ضوء النمو الوجداني وأنه يتضمن أبعاد التفهم ومفهوم الذات الوجدانية والنضج الوجداني والإدراك وأن النمو الوجداني يعتمد على قدرة المتعلم على إدارة ذاته والتكيف مع المواقف المتباينة.

النماذج التنظيرية التي تفسر الذكاء الوجداني

المتغيرات	بار – أون (Bar – On, 1997)	ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)	جولمان (Goleman, 2006)	نموذج لامارش (Lamarsh, 2009)	نموذج باسنس (Pacicacci, 2014)
التعريف	الذكاء الوجداني هو نظام من إمكانيات غير معرفية وكفاءات ومهارات تؤثر على قدرة الفرد على النجاح والمجابهة لمتطلبات وضغوط البيئة.	الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات التي تفسر كيف تختلف دقة فهم الناس والتعبير عنها أي أنه القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتمثيل الانفعال في التفكير والفهم للانفعال وتنظيم الانفعالات في الذات تجاه الآخرين	الذكاء الوجداني مجموعة قدرات متضمنة ضبط الذات والحماسة والمثابرة والقدرة على دفع الفرد لذاته.	هو القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي ومدى التناسق بين الأنا والأنا الأعلى.	هو القدرة على إدراك الذات ومدى جودة التفاعل مع أفراد المجتمع في ضوء الخبرات المكتسبة من المواقف التربوية والتنشئة الاجتماعية.
مكونات الذكاء الوجداني	يتكـــــون الذكـــــاء الوجداني من:				
	١- مهارات داخل الشخص. ٢- مهارات العلاقات بين الأشخاص. ٣- القدرة على التكيف. ٤- إدارة الضغوط. ٥- المزاج العام.	١- إدراك الانفعالات أو التعبير عنها. ٢-تمثل الانفعال وتيسيره للتفكير (إدارة انفعالية). ٣-فهم وتحليل الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية. ٤-التنظيم التأملي للانفعال وتكامل معرفي.	١-معرفة الفرد لانفعالاته. ٢-إدارة الانفعالات. ٣-دفع الفرد لنفسه. ٤-إدراك انفعالات الآخرين. ٥-معالجة العلاقات.	١-التوافق الشخصي. ٢-التوافق الاجتماعي. ٣-الحالة المزاجية. ٤-إدراك الذات.	١-الحالة المزاجية. ٢-إدراك الذات. ٣-إدراك المشاركة المجتمعية. ٤-التفهم.

- **نظرية جولمان** (Goleman, 2006):

قدم جولمان في نظريته تصوراً للذكاء الوجداني على أنه مكون من خمسة مجالات أساسية:

- معرفة الفرد لانفعالاته.
- القدرة على إدارة الفرد لانفعالاته.

- القدرة على تحفيز الذات.
- القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين.
- القدرة على إدارة العلاقات.

• **نظرية لامارش** (Lamarsh, 2009):

يرى لامارش أن الذكاء الوجداني يتكون من خلال المشاركة الوالدية والتفاعلات المجتمعية فهي مصدر تكوين الذات الوجدانية التي يظهر من خلالها الذكاء الوجداني ودرجة نموه تعتمد على الحالة المزاجية للفرد التي تتحدد من خلال التوافق الشخصي والاجتماعي وضيق الفجوة بين الأنا والأنا الأعلى.

• **نظرية بانسيس** (Panicacci, 2014):

حيث يرى أن الذكاء الوجداني محصلة لمجموعة مؤثرات منها ما هو شخصي مثل الإدراك الذاتي والقدرة على التعبير عن المشاعر والحالة المزاجية، ومنها ما هو اجتماعي مثل التنشئة الاجتماعية والقيم المجتمعية والخبرات المكتسبة من المواقف التربوية.

• **[٣] بحوث سابقة**:

سيتم تناول المحاور التالية:

- بحوث تناولت الذكاء الوجداني.
- بحوث تناولت اضطراب الإدراك.
- بحوث تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك.

أولاً: بحوث تناولت الذكاء الوجداني:

• **بحث ماير وسالوفي** (Mayer & Salovey, 1993):

هدف البحث إلى التعرف على الذكاء الوجداني بصفته مفهوماً مستقلاً له مقياس خاص به وأبعاد لذلك المقياس واعتمد البحث على مقياس متعدد الأبعاد لقياس الذكاء الوجداني Multifactor Emotional Intelligence Scale من إعداد ماير وسالوفي وكاريسكو وأجرى على عينة مكونة من (٥٠٣) فرداً من الراشدين و(٢٢٩) فرداً من المراهقين وتوصل البحث إلى أن من أهم أبعاد الذكاء الوجداني الذكاء اللفظي والتعاطف الذاتي والدفء الوالدي واستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التحققي.

• **بحث ماير وجيهر** (Mayer & Geher, 1996):

الذي يهدف إلى التعرف على مفهوم الذكاء الوجداني وتم تطبيق عدة مقاييس: مقياس التعاطف Empathy ومقياس الإعلان عن الذات Selfreported ومقياس الدفاع العاطفي، على عينة قوامها (٣٢١) مشاركاً من طلاب الجامعة ،وأسفرت النتائج عن أن الذكاء الوجداني يتمثل في قبول الذات والتكيف معها

والرضا عن النفس، وأنه ارتبط ارتباطاً دالاً مرتفعاً بالذكاء اللفظي واعتبر الباحثان أن الذكاء الوجداني سمة شخصية.

• **بحث تابيه** (Tapia, 2001):

هدف البحث إلى فحص بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بإيجاد الصدق والثبات لمقياس الذكاء الوجداني (ESI) بفحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي كما يقيسه مقياس أوتس لينون Otis Lennon وطبق المقياسين على (٣٠٠) فرداً وتوصل الباحث إلى صدق وثبات المقياس إلا أنه لم توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي كما أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي إضافة إلى أن الذكاء الوجداني لم يتأثر باختلاف الخلفية الثقافية إلا أنه ازداد بزيادة العمر.

• **بحث ماير وسالوفي وكارسيو** (Mayer, Salovey & Caruso, 2003):

هدف البحث إلى تعديل ومراجعة أوجه القصور في مقياس الذكاء الوجداني وتقنينه الثاني تحت مسمى Emotional Intelligence.

واهتم البحث بتقديم تصور جديد لنوع من المعايير الأكثر صلاحية في قياس الذكاء الوجداني وهو معيار الخبراء وقد أجرى على عينة مكونة من (٢٠٧٦) من البالغين (٢١٧ من الإناث، ٨٥٩ من الذكور) بمتوسط أعمار ٢٦,٥ عام ويقيس المقياس في أبعاده الفرعية أربعة أبعاد هي إدراك الوجدان، فهم الوجدان، تيسير الوجدان للتفكير، إدارة الوجداني.

وقد جاءت النتائج مؤكدة على تحقيق معدلات عالية من الصدق والثبات تجعل من المقياس المعدل أداة لها كل الصلاحيات السيكومترية المناسبة والمقبولة بوصفه أداة علمية يقيس مجموعة قدرات منفصلة.

• **بحث كارا** (Cara, 2005):

هدف البحث إلى التحقق من بنية مفهوم الذكاء الوجداني ومحاولة إجراء قياس موضوعي طبقاً للخصائص السيكومترية المستخدمة في القياس النفسي وكذلك تصميم مقياس للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج ماير وسالوفي وقد أجرى البحث على عينة مكونة من (٢٣٠) من طلاب الجامعة الفرقة الأولى واستخدم مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الذكاء الوجداني عن طريق التقرير الذاتي ومقياس الذكاء الوجداني الذي يعتمد على القياس الموضوعي وتوصلت الباحثة إلى صدق وثبات المقياس الذي أعد لقياس الذكاء الوجداني وأن أكثر المتغيرات التي ارتبط بها الذكاء الوجداني لدى عينة البحث الذكاءالاجتماعي والذكاء اللفظي، ويمكن التنبؤ من خلال الذكاء الوجداني بالتوافق أو سوء التوافق الاجتماعي.

• **بحث ريز وكستيلو وسالجيرو وفريناندز**:

(Ruiz, Castillo, Salguro & Fernandez 2011)

هدف البحث إلى التعرف على الذكاء الوجداني ومدى تأثره بالجانب النفسي وكيف يؤثر في التوافق الاجتماعي أجرى على (٢٥٥) فرداً أسبانياً من المراهقين وتم تطبيق اختبارات لقياس الجانب النفسي والتوافق مع المجتمع كما تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني لماير وسالوي وتوصل الباحثون إلى أن الذكاء الوجداني يعد من مكوناته التوافق النفسي الاجتماعي وبالتالي أوصى الباحثون بانه لتنمية الذكاء الوجداني يجب عمل برامج إرشاد نفسي وتوافق اجتماعي.

• **بحث شانشيز وفريناندز ولاتوري**

(Sanchez, Fernandez & Latorre, 2013)

هدف البحث إلى التعرف على مفهوم الذكاء الوجداني وأثره في التفاعلات الأسرية وأجرى على عينة من ٧٣ عائلة (٧٣ أباء و٧٣ أمهات) و١٥٦ طفلاً (٧١ ذكور، ٨٥ إناث) وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ومقياس ما وراء المزاج ومقياس الانتباه ومقياس الإصلاح الوجداني وأسفرت النتائج عن أن الذكاء الوجداني أكثر تأثرا بالجانب المزاجي والوضع الاجتماعي ويؤثر تأثيراً فعالاً في التفاعلات الأسرية كما أنه يزداد بزيادة العمر لدى الجنسين.

• **تعقيب على البحوث التي تناولت الذكاء الوجداني**:

من خلال استعراض البحوث السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني تبين للباحثين أن هناك إشارة واضحة وصريحة في البحوث التي أجريت على مراحل عمرية مختلفة تعبر عن العلاقة بين العمر الزمني وزيادة معدلات الذكاء الوجداني وذلك أتضح في بحث تابيه (١٩٩٨م) وبحث سانشيز وآخرين (٢٠١٣م) وربما يرجع ذلك إلى أنه بزيادة العمر يحدث تمايز للقدرات وذلك يساعد في إدارة الوجدان وتطور لعملية فهم وتبادل الوجدان بين الذات والآخرين.

كما تبين للباحثين أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً دالاً ومرتفعاً بالذكاء اللفظي وذلك ظهر جلياً في بحث ماير (١٩٩٣م) وبحث ماير وجهير (١٩٩٦م) وبحث كارا (٢٠٠٥م) وقد يرجع ذلك إلى أن الذكاء الوجداني ينمي القدرة على استخدام قواعد التعبير عن المشاعر في الوقت المناسب وبالكيفية المناسبة وأن الذكاء اللفظي له دور في تحسين العلاقة مع الآخرين وإدارة الانفعالات في صورة نتاج لغوي مناسب.

كما لوحظ من البحوث السابقة أن الذكاء الوجداني يؤثر ويتأثر بالأسرة والمجتمع فهو يؤثر تأثيراً فعالاً في التفاعلات الأسرية كما في بحث سانشيز وآخرين (٢٠١٣م) وأن من مكوناته التوافق النفسي الاجتماعي كما في بحث ريز وآخرين (٢٠١١م).

ليس هذا فحسب بل يمكن رصد أن بعض الأبحاث السابقة اهتمت باعتبار الذكاء الوجداني سمة تمثل السيطرة على الدوافع والتفاؤل مع التكيف مع المواقف المتباينة وذلك ظهر في بحث ماير وجيهر (١٩٩٦م) في حين البعض الآخر اعتبر الذكاء الوجداني قدرة. ومن ثم فهو يتمركز حول عملية التفكير والفهم الدقيق لطبيعة الوجدان وذلك اتضح من بحث ماير وآخرون (٢٠٠٣م).

والخلاصة أن الذكاء الوجداني يتمثل في قدرة الفرد في أن يفكر بذكاء في السلوكيات الوجدانية وأن السلوكيات الوجدانية تيسر التفكير الإيجابي وتنمي الذكاء ويتفق ذلك مع ما سرده ماير وسالوفي من أن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية مرادفة للقابلية العقلية.

- **ثانياً: بحوث تناولت اضطراب الإدراك:**

- **بحث جايدانو وبراون** (Gaudiano & Brown, 2009):

هدف البحث إلى التعرف على إدارة الذات المعرفية في تأثيرها على جودة الإدراك وأجرى البحث على (٢٠٠) حالة واستخدم مقايس لقياس إدارة الذات والإدراك واضطراب الإدراك وتوصل إلى أنه كلما كان الفرد أكثر قدرة على إدارة ذاته المعرفية كلما انخفض اضطراب الإدراك لديه كما لوحظ أن نسبة اضطراب الإدراك لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور بنسبة (٢ : ١).

- **بحث روي وجروندن وروي** (Roy, Grondin & Roy, 2012):

هدف البحث إلى التعرف على مفهوم اضطراب الإدراك وعلاقته بالذاكرة العاملة لمن يعانون من الشيزوفرينيا وأجرى على (٢٥) حالة من مرضى الشيزوفرينيا و(٢٥) حالة من الأصحاء وتم تطبيق اختبارات لقياس الذاكرة العاملة واضطراب الإدراك فأسفرت النتائج عن أن مفهوم اضطراب الإدراك يرتبط ارتباطاً دالاً بالقدرة على أداء الذاكرة العاملة.

- **تعقيب على البحوث التي تناولت اضطراب الإدراك:**

بما أن الإدراك يعرف بأنه فهم المثيرات بناءا على الخبرة السابقة فهو يشمل عمليتي استقبال المثير وفهمه وقد ينشأ عن تشوه عملية الاستقبال للمثير تشوهات الإدراك الحسي مثل التغير في شدة الإحساس وقد ينشأ الفهم الخاطئ للمثير (الخداعات الحسية) مثل خطأ التأويل.

ومن ثم فإن اضطراب الإدراك ينشأ من جانب وجداني وآخر معرفي فالجانب الوجداني يتمثل في عملية الاستقبال للمثير، والجانب المعرفي يتمثل في الفهم الخاطئ للمثير وهذا يتفق مع ما توصل إليه بحث جايدانو وبراون (٢٠٠٩م) الذي توصل إلى أن الفرد كلما كان أكثر قدرة على إدارة ذاته المعرفية كلما انخفض اضطراب الإدراك وما يدعم ذلك ما توصل إليه روي وآخرون (٢٠١٢م) من أن اضطراب الإدراك أكثر ارتباطاً بالذاكرة العاملة.

ومن ثم يمكن النظر إلى اضطراب الإدراك من جانبين الجانب الوجداني والجانب المعرفي شأنه في ذلك شأن ماهية الذكاء الوجداني.

وقد تباينت نتائج البحوث بشأن زيادة نسبة اضطراب الإدراك؛ فبينما أسفر بحث جايدانو وبرون إلى أن نسبة اضطراب الإدراك لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور بنسبة (٢ : ١).

- **ثالثاً: بحوث تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك:**

- **بحث موجافيرو** (Mogavero, 2000):

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والإدراك متمثلاً في استقبال المثيرات وأجرى على عينة من (٥٠٠) فرداً مجموعات فرعية (٢٧) فرداً متفوقين في الذكاء الوجداني و(٧٩) فرداً لوحظ أن لديهم عدم انتظام في النمو الوجداني وبقية أفراد العينة من العاديين وطبقت اختبارات في التفهم والذات الوجدانية والنضج الوجداني والإدراك وأسفر البحث عن ارتباط إيجابي بين الذكاء الوجداني والإدراك.

- **بحث تاكسك وارر ومولندر** (Taksic, Arar & Molander, 2004):

هدف البحث إلى التعرف على قياس الذكاء الوجداني وعلاقته بالإدراك والمزاج واحتوى على عينة مكونة من (١٥١) فرداً وطبقت مجموعة أدوات اختبار وجداني واختبار سمة مزاجية واختبار استقبال إدراكي واستخدم التحليل العاملي والنسب المئوية ومعاملات الارتباط فأسفرت النتائج عن أن الذكاء الوجداني المنخفض يؤدي إلى اضطراب الإدراك المتمثل في تشوه عملية الاستقبال التي تؤثر سلبياً على الذكاء الوجداني.

- **بحث شيندر ولوينز ووليامز** (Schneider, Lyons & Williams, 2005):

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والذات الإدراكية (إدراك مرتفع وإدراك منخفض) وأجرى على عينة من الجنسين تقدر بـ (١٠٥) فرداً في مراحل عمرية مختلفة وطبقت مجموعة أدوات لقياس الذكاء الوجداني والإدراك وأسفر البحث عن أن الإدراك المرتفع مرتبط بالذكاء الوجداني ارتباطاً دالاً وإيجابياً.

- **بحث بن بن وجيانن** (Binbin & Jian an, 2008):

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والإدراك وأجرى على (٢٨٨) موظفاً من منظمة سيتزن سب ومن مستويات ثقافية واجتماعية مختلفة وطبقت أدوات لقياس الذكاء الوجداني والإدراك فأسفرت النتائج عن أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والإدراك لجميع المستويات الثقافية الاجتماعية.

• **بحث لامارش** (Lamarsh, 2009):

هدف البحث إلى التعرف على أثر الذكاء الوجداني في الإدراك وأجرى على (٩٤) فردا من خلال آدائهم على مشاريع صغيرة وتم تطبيق مقاييس لقياس الذكاء الوجداني والإدراك والمزاج وتم تطبيق برنامج لتنمية الذكاء الوجداني فأسفرت النتائج عن الارتباط الإيجابي بين الذكاء الوجداني وإدراك العميل للنجاح والارتباط الإيجابي بين إدراك العميل للنجاح والحالة المزاجية.

• **بحث يونج وكاي ودنج** (Wang, Cai & Deng, 2010):

هدف البحث إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بكل من تنظيم الإدراك والرضا الوظيفي الذكاء الوجداني و وأجرى على (٢٦٤) موظفة صينية من مستويات ثقافية مختلفة (١٨٠ خريجي جامعة، ٨٤ مؤهلات متوسطة) من مستويات ثقافية مختلفة وتم تطبيق مقاييس لقياس كل من الذكاء الوجداني وتنظيم الإدراك والرضا الوظيفي فأسفرت النتائج عن أن الذكاء الوجداني يؤثر تأثيرا إيجابيا مباشرا في الرضا الوظيفي ويؤثر تأثيرا غير مباشرا في الإدراك وأن اضطراب الإدراك يلازمه انخفاض في مستوى الذكاء وأن كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك يتأثران بالمستوى الثقافي فالمستوى الثقافي المرتفع متمثلا في ثقافة خريجي الجامعة ارتفع معه الذكاء الوجداني وانخفض اضطراب الإدراك عن ذوي المؤهلات المتوسطة.

• **بحث بانسيس** (Panicacci, 2014):

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين سمات الشخصية والذكاء الوجداني في علاقته بالإدراك الذاتي والتعبير عن المشاعر لدى مجموعة أفراد من جنسيات مختلفة (٢٥) فردا مغتربا للدراسة أو العمل وتم تطبيق اختبارات لقياس الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية لوحظ أن الذكاء الوجداني يؤثر في الإدراك الذاتي تأثيرا مباشرا وأن مضطربي الإدراك يتسمون بذكاء وجداني منخفض إضافة إلى السمات الشخصية من حالة مزاجية وخصائص جسمية فضلا عن التنشئة الاجتماعية التي لوحظ من النتائج أن لها دور مؤثر في جودة الإدراك الذاتي وعدم الاضطراب.

• **بحث الفنبين وبرسادا وايزنكرفت**

(Elfenben, Barsade & Eisenkraft, 2015)

هدف البحث إلى التعرف على الإدراك الاجتماعي في علاقته بالذكاء الوجداني واجرى على عينة تقدر بـ (٢٥٢١) مشارك وتم تطبيق اختبارات وأخذ تقارير عن الإدراك الاجتماعي والذكاء الوجداني وبعض القدرات الوجدانية مثل التنبؤ والتصور الاجتماعي فأسفرت النتائج عن أن الإدراك الاجتماعي يرتبط بالذكاء الوجداني ولكن لم توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإدراك كقدرة معرفية والسمات الوجدانية مثل التنبؤ والتصور الاجتماعي.

• **تعقيب على البحوث التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك**:

ربما كان الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يتصفون بافتقادهم المهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للتوافق ومن ثم هم أكثر عرضة للاضطرابات النفسية ومنها اضطراب الإدراك إلا أنه تباينت نتائج البحوث في هذا الشأن.

فبينما توصلت بعض البحوث إلى أن انخفاض الذكاء الوجداني يؤثر على إدراك الفرد ويرتبط إيجابياً باضطراب الإدراك مثل بحث موجافيرو (٢٠٠٠م) الذي توصل إلى الارتباط الإيجابي بين الذكاء الوجداني والإدراك.

كما توصلت دراسة تاكسك وآخرين (٢٠٠٤م) إلى التأثير المتبادل السلبي لكل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك، فالذكاء الوجداني المنخفض يؤدي إلى اضطراب الإدراك وأن تشوه الإدراك يؤثر سلبياً في الذكاء الوجداني.

ودعم ذلك بحث شيندر وآخرين (٢٠٠٥م) حيث أسفر عن الإدراك يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالذكاء الوجداني، ويؤكد ذلك ما توصل إليه بانسيس (٢٠١٤م) من أن اضطراب الإدراك يرتبط بذكاء وجداني منخفض ويؤدي إلى سلوكيات غير مرضية. في حين توصل بن بن وجيانن (٢٠٠٨م) الي أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وذلك لجميع المستويات الثقافية والاجتماعية المختلفة موضع الدراسة ودعم هذا التوجه ما توصل إليه بحث الفنبين وآخرين (٢٠١٥م) من عدم وجود علاقة دالة بين الإدراك والسمات الوجدانية، ولربما يرجع ذلك التباين إلى أن البحوث التي توصلت إلى ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك اعتمدت في منهجيتها على أن كل من المتغيرين مفهوم وجداني كما في بحوث موجافير (٢٠٠٠م) وتاكسك وآخرين (٢٠٠٤م) وبانسيس (٢٠١٤م) او أن كل من المتغيرين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك متغيرات معرفية.

بينما البحوث التي توصلت إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين المتغيرين كما في بحث الفنبين وآخرين (٢٠١٥م) حيث اعتبر الإدراك قدرة معرفية وبحث علاقته بالسمات الوجدانية فالعلاقة بين متغير معرفي وآخر وجداني وذلك ربما كان هوالسبب في عدم دلالة الارتباط بينهما.

• **تعقيب عام على البحوث السابقة**:

في ضوء تناول البحوث السابقة للمحاور الثلاثة الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك والعلاقة بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك تبين بشأن المحور الأول أن الذكاء الوجداني ينمو بزيادة العمر الزمني واتضح ذلك في بحث تابيه (١٩٨٨م) وبحث شانشيز وآخرين (٢٠١٣م).

وأن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً دالاً ومرتفعاً بالذكاء اللفظي إضافة إلى أنه يؤثر ويتأثر بالأسرة والمجتمع كما تم رصد أن بعض الأبحاث اعتبرته قدرة في حين البعض الآخر اعتبره سمة ولربما يكون ذلك سبباً في تباين نتائج الأبحاث السابقة الناجم عن استخدام أدوات قياس مختلفة.

أما عن المحور الثاني المتعلق ببحوث اضطراب الإدراك فقد لوحظ تباين نتائج الأبحاث بشأن زيادة نسبة اضطراب الإدراك لدى الجنسين، ومحاولة الفصل في هذا التباين تمثل في التساؤل الثاني في مشكلة هذا البحث الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للجنس (ذكور، إناث)؟". كما تبين أن منشأ اضطراب الإدراك قد يكون معرفياً أو وجدانياً أو الاثنين معاً.

وعند تناول المحور الثالث المتعلق بالعلاقة بيت الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك فقد لوحظ تباين نتائج الأبحاث السابقة حول تلك العلاقة إضافة إلى أنه لوحظ عدم اختلاف النتائج باختلاف المستوى الثقافي والاجتماعي كما في بحث بن بن وجيانن في حين اختلفت النتائج باختلاف المستوى الثقافي كما في بحث ونج وآخرين وتمثل في أن خريجي الجامعة ارتفع لديهم مستوى الذكاء الوجداني وانخفض اضطراب الإدراك عند ذوي المؤهلات المتوسطة ومحاولة الفصل في هذا التباين تمثل في التساؤل الثالث الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للخلفية الثقافية (حضر – ريف)؟".

وذلك كان مدعاة لصياغة الفروض من خلال التساؤلات حيث تطلب التعامل مع مشكلة البحث إيجاد العلاقة بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك حتى تتكون رؤية عن ارتباط المتغيرين بعضهما بعضاً.

ويمثل ذلك في التساؤل الأول الذي ينص على "هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك؟" كما أننا بحاجة إلى جانب تطبيقي من نتائج هذا البحث لذا تم وضع تساؤل تنبؤي حول إمكانية التنبؤ باضطراب الإدراك في ضوء الذكاء الوجداني أو العكس حتى يمكن الاستفادة من ذلك التنبؤ في الإرشاد النفسي لطلاب المرحلة الثانوية في التخصص العلمي والتخصص الأدبي ولذا تم وضع تساؤلين لتحقيق هذا الغرض التساؤل الرابع الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث في ضوء التخصص (علمي – أدبي)".

والتساؤل الآخر هو التساؤل الخامس الذي نص على "هل يمكن التنبؤ باضطراب الإدراك لدى عينة المراهقين في ضوء الذكاء الوجداني".

• **فروض البحث**:

في ضوء الإطار النظري وما أشارت إليه البحوث السابقة فإنه يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و اضطراب الإدراك لدى عينة البحث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للجنس (ذكور ، إناث).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للخلفية الثقافية (حضر، ريف).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث في ضوء التخصص (علمي، أدبي).
- يمكن التنبؤ باضطراب الإدراك لدى عينة البحث في ضوء الذكاء الوجداني.

• **الإجراءات**:

تتضمن الإجراءات المنهج المستخدم في البحث، عينتي البحث الاستطلاعية والأساسية، أدوات البحث.

• [١] **المنهج**:

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي فهو أكثر ملاءمة لطبيعة هذا البحث.

• [٢] **العينة**:

• أ- **عينة البحث الاستطلاعية**:

تم اشتقاق عينة استطلاعية قوامها (١٠٤) طالباً من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي من القسمين العلمي والأدبي ومن الحضر و الريف بمدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج وقد تراوحت أعمار العينة من (١٧ عاما، و١٠ شهور) إلى (١٨ عاما، و٤ شهور) بمتوسط عمري (١٨ عاما وشهر) وانحراف معياري ٣.٢ مع العلم أنه إذا كان عمر المفحوص من حيث الأيام أكبر من أو يساوي (١٥) يوم يتم اعتبارها شهراً كاملاً (ناجي محمد حسن، ٢٠١١: ١٦٣).

• ب- **عينة البحث الأساسية**:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٠٠) فرداً للتحقق من فروض البحث من نفس مدارس العينة الاستطلاعية ولكن ليسوا من أفرادها، وقد تراوحت أعمار العينة من (١٧ عاما، و٨ شهور) إلى (١٨ عاما، و٨ شهور) بمتوسط عمري (١٨ عاما، وشهرين) وانحراف معياري ٤.٨.

جدول (١)أعداد أفراد العينة وتوزيعها وفقاً لمتغيرات البحث (الجنس – الخلفية الثقافية – التخصص)

المتغيرات	ذكور		إناث		المجموع
	حضر	ريف	حضر	ريف	
علمي	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠
أدبي	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٤٠٠

- **[٣] أدوات البحث**:
- **اولا- مقياس الذكاء الوجداني**:
- **الهدف من المقياس**:

توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة بحيث تناسب فئة المراهقين ولاسيما أن التراث السيكولوجي لم يكشف عن وجود أداة مماثلة صالحة لعينة البحث وذلك في حدود علم الباحثين.

- **وصف المقياس**:
- **الخطوة الأولى**:

تضمنت الخطوة الأولى استقراء التراث السيكولوجي والاضطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية التي تناولت دراسة الذكاء الوجداني بصفة عامة ولفئة المراهقين بصفة خاصة هذا بالإضافة إلى مسح الاختبارات والأدوات المتاحة والتي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني بوصفه قدرة أو بوصفه سمة وتمثل ذلك في:

- الإطلاع على بعض الاختبارات الأجنبية المتاحة على شبكة المعلومات الدولية على المواقع العلمية الخاصة بالقياس النفسي.
- الإطلاع على بعض الاختبارات في البيئة المصرية مثل:
  - ✓ مقياس الذكاء الانفعالي: فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨م).
  - ✓ مقياس دانيل جولمان (١٩٩٥م) ترجمة "صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي في كتاب الذكاء الوجداني" (١٩٩٩م) وهو من مقاييس الفرز السريع.
  - ✓ مقياس الذكاء الانفعالي (محسن محمد أحمد عبد النبي، ٢٠٠١م).
  - ✓ مقياس الذكاء الوجداني (عبد المنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٢م).
  - ✓ مقياس الذكاء الوجداني (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٦م).
  - ✓ مقياس الذكاء الوجداني (محمد رزق البحيري، ٢٠٠٧م).
  - ✓ مقياس الذكاء الوجداني (مصطفى سليمان، ٢٠٠٨م).

- **الخطوة الثانية**:

تحديد شكل محتوى الاختبار حيث رأى الباحثان أن أنسب شكل لمحتوى المقياس من أجل تحقيق هدفه هو اختبار الورقة والقلم.

• **الخطوة الثالثة**:

تحديد مكونات المقياس من خلال عدة مصادر تتضح في:

- مراجعة المقاييس السابقة التي أعدت في البيئة العربية أو الأجنبية والتعرف على محتوياتها من مفردات ومكونات بالإضافة إلى الدراسات السابقة والأدبيات النفسية الخاصة بالذكاء الوجداني.
- تطبيق استبانة تضمنت سؤالين مفتوحين:
  - ✓ الأول: يهدف إلى التعرف على مكونات الذكاء الوجداني وذلك على عينة من الخبراء في علم النفس.
  - ✓ والثاني: يهدف التعرف على الخصائص السلوكية والوجدانية والمعرفية لهذه المكونات.

• **الخطوة الرابعة**:

• **مصادر بناء المقياس**:

- الاختبارات والمقاييس التي تم ذكرها سابقاً في الخطوة الأولى.
- الأسئلة والمقابلات المفتوحة من خلال:
  - ✓ الاستبانة التي طبقت على عينة من الخبراء في مجال علم النفس لتحديد مكونات المقياس ومفرداته.
  - ✓ تطبيق استبانة أخرى على عينة الخبراء في التعامل مع المراهقين المضطربين إدراكيا حدد منها التعريف الإجرائي لمكونات الذكاء الوجداني وطلب منهم تحديد ما إذا كان هؤلاء المراهقين لديهم بعض الخصائص والسمات السلوكية للذكاء الوجداني أم لا، وكذلك ردود أفعالهم في المواقف المختلفة خاصة الضاغطة والاجتماعية وأفضل استجابة لهم فيها.
  - ✓ تحليل مضمون الاستجابات على الاستبانتين واستخلصت بعض الصفات والخصائص السلوكية والمواقف المختلفة للذكاء الوجداني والتي حصلت على نسبة شيوع واتفاق ٨٥٪ من العينتين.

• **الخطوة الخامسة**:

صيغت البنود صياغة بسيطة وسهلة لتناسب الاستخدام مع عينة البحث من المراهقين المضطربين إدراكيا وقد تنوعت البنود في الصياغة بين الإيجاب والسلب وقد بلغ عددها في الصورة الأولية (٧٠) بندا.

• **الخطوة السادسة**:

لتحديد بدائل الاستجابة تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة من المراهقين المضطربين إدراكيا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات:

- الأولى: طبق عليها البديل الثنائي (نعم، لا).
- الثانية: طبق عليها البديل الثلاثي (أوافق، أوافق إلى حد ما، غير موافق).
- الثالثة: طبق عليها البديل الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق مطلقا).

وأسفرت النتائج:

- بديلين (نعم، لا):
- ذكر البعض أن لديهم استجابة أخرى غير الاستجابات الموجودة.
- ثلاثة بدائل (أوافق، أوافق إلى حد ما، غير موافق):
- اختار معظم أفراد العينة الاستجابة دون الاحتياج لتوضيح.
- خمسةٍ بدائل (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق مطلقاً):

لم يدرك نسبة من العينة تصل إلى ١٠٪ فرق الدرجة بين بعض البدائل في ضوء الدراسة الاستطلاعية وتم اختيار البديل الثلاثي (أوافق، أوفق إلى حد ما، غير موافق) حيث ستعطي الاستجابة على البدائل السابقة درجات كالتالي: أوافق (٣) درجات، أوافق إلى حد ما (٢) درجة، غير موافق درجة واحدة، وذلك حسب اتجاه صياغة البند من حيث الإيجاب والسلب وانعكاس البنود في قياس الذكاء الوجداني.

- **الخطوة السابعة**:

تجريب المقياس بعد صياغة بنوده وتحديد بدائل الاستجابة وتحديد التعليمات للتعرف على مدى وضوح التعليمات أو غموضها ومدى وضوح العبارات أو غموضها ومدى مناسبة طول الاختبار مما أدى إلى حذف ١٠ بنود.

- **الخطوة الثامنة**:

تم عرض المقياس كمكونات مستقلة احتوت على تعريف إجرائي لكل مكون معبرا عنه بمجموعة من البنود وذلك لبيان مدى مناسبة كل عبارة في قياس المكون ومناسبتها للعينة وكذلك صياغة البند الذي يستحق التعديل أو حذف غير المناسب وكذلك بيان وضوح وسهولة التعليمات على بعض أساتذة علم النفس والصحة النفسية لإبداء ما يرونه من ملاحظات.

- **الخطوة التاسعة**:

تتمثل في وصف المقياس النهائي حيث أنه تكون من (٦٠) فقرة حول ثلاثة أبعاد هي:

- تنظيم الانفعالات وإدارتها:

ويعرف بأنه القدرة على التحكم في الانفعالات ويتضمن الفقرات من ١ : ٢٠ وتنحصر الدرجة للبعد ما بين ٢٠ درجة إلى ٤٠ درجة.

- إدارة العلاقة مع الآخرين :

ويعرف بأنه القدرة على تكوين علاقات حميمة مع الآخرين وتنحصر الدرجات للبعد من ٢٠ درجة إلى ٤٠ درجة.

- تنظيم الدافعية والوعي بالذات:

ويعرف بأنه القدرة على فهم إيجابيات وسلبيات الذات وتنظيم محفزات تنمية الإيجابيات وتنحصر الدرجات للبعد من ٢٠ درجة إلى ٦٠ درجة.

◄◄ كل بعد يرتبط به (٢٠) فقرة تنوعت بين الإيجاب والسلب وتنحصر الدرجة الكلية للاختبار بين ٦٠ إلى ١٨٠ درجة.

علماً بأن الفقرات الإيجابية هي:

١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٩.

والفقرات السلبية هي:

٥، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٠، ٢٤، ٣٥، ٣٨، ٤٥، ٤٦، ٤٩، ٥١، ٥٨، ٦٠.

• **الخطوة العاشرة**:

تعليمات المقياس حيث تضمنت تعليمات المقياس بيانات تعريفية تشتمل على (اسم الطالب – عمره – تاريخ التطبيق) ويضاف لذلك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ ويمكنك وضع علامة بدلاً من كتابة اسمك وهذا من قبيل إعطاء الثقة للمفحوص.

• **الخصائص السيكومترية لمقياس (الذكاء الوجداني)**:

• **أولاً: الصدق**:

يعتبر الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية فهو يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله وبالقرار الذي يتخذ استنادا إلى درجاته (علام، ٢٠٠٠: ١٨٦). فالاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه (جابر عبد الحميد، أحمد خيري، ١٩٨٥: ٢٨٠).

وتم التأكد من صدق مقياس الذكاء الوجداني عن طريق صدق المحكمين والاتساق الداخلي وصدق البناء.

• **١- صدق المحكمين**:

للتأكد من صدق المقياس قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين[١] ذوي الخبرة من أستاذة علم النفس والصحة النفسية وكانت نسبة الاتفاق على كل مفردة من مفردات الاختبار تتراوح ما بين (٠.٧٢ : ٢٠.٨٤) وهي نسبة جيدة ومعقولة.

---

[١] اسماء السادة المحكمين علي ادوات البحث:

أ.د بسيوني بسيوني السيد سليم	– كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة
أ.د ربيع شعبان عبد العليم	– كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة
أ.د عزت عبد الله سليمان كواسة	– كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة
أ.د عواطف محمد حسانين	– كلية التربية جامعة سوهاج
أ.د علي أحمد سيد	– كلية التربية جامعة سوهاج
أ.د عماد أحمد حسن	– كلية التربية جامعة اسيوط
أ.د.م ماجد محمد عثمان	– كلية البنات الإسلامية بأسيوط
أ.د.م نجلاء محمد رسلان	– كلية الدراسات الإنسانية للبنات بالقاهرة

• ٢- الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الذكاء الوجداني بهدف معرفة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي وقد وصلت مستويات الدلالة لمعاملات الارتباط لمستوى ٠.٠١ لجميع عبارات المقاييس الفرعية وبالتالي لم يتم حذف أو استبعاد أية عبارة من الاختبار، ويوضح الجدول (٢) التالي معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي.

جدول (٢) معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي من مقياس الذكاء الوجداني (ن = ١٠٤)

ابعـــــاد المقيـــــاس					
تنظيم الانفعالات وإدارتها		إدارة العلاقات مع الآخرين		تنظيم الدافعية والوعي بالذات	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٢١**	٢١	٠.٨٩٨**	٤١	٠.٩٤٢**
٢	٠.٤٢٠**	٢٢	٠.٨٧٨**	٤٢	٠.٥٦٩**
٣	٠.٩٠٠**	٢٣	٠.٩٦٠**	٤٣	٠.٨٥٤**
٤	٠.٩٢٦**	٢٤	٠.٩٩٥**	٤٤	٠.٩٦٢**
٥	٠.٩٦٦**	٢٥	٠.٤٩٣**	٤٥	٠.٨٢٢**
٦	٠.٧٨٤**	٢٦	٠.٤٥٤**	٤٦	٠.٩٠٦**
٧	٠.٣٨٤**	٢٧	٠.٨٠٨**	٤٧	٠.٥٢٢**
٨	٠.٧١٣**	٢٨	٠.٧٢٨**	٤٨	٠.٦٠٥**
٩	٠.٦٨٤**	٢٩	٠.٧٥٨**	٤٩	٠.٥٧٣**
١٠	٠.٧٣١**	٣٠	٠.٨٠٦**	٥٠	٠.٨٥٣**
١١	٠.٩٥٤**	٣١	٠.٩١٢**	٥١	٠.٩٤٧**
١٢	٠.٩٠٩**	٣٢	٠.٩١٢**	٥٢	٠.٩٠٨**
١٣	٠.٧٣٥**	٣٣	٠.٩٧٠**	٥٣	٠.٩٣٦**
١٤	٠.٦٣٢**	٣٤	٠.٦١٧**	٥٤	٠.٥٩٣**
١٥	٠.٨٥٠**	٣٥	٠.٨٩١**	٥٥	٠.٩٧٨**
١٦	٠.٢٠٦*	٣٦	٠.٥١٧**	٥٦	٠.٦٢٦**
١٧	٠.٩٦٢**	٣٧	٠.٨٤١**	٥٧	٠.٨٨٨**
١٨	٠.٩٥٩**	٣٨	٠.٩٢٢**	٥٨	٠.٧٢٩**
١٩	٠.٥١٣**	٣٩	٠.٩٠٠**	٥٩	٠.٥٧٨**
٢٠	٠.٥٠١**	٤٠	٠.٩٦٤**	٦٠	٠.٣٩٥**

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢) السابق أن معاملات الارتباط لجميع عبارات البعد الأول ترتبط بالدرجة الكلية له عند مستوى ٠.٠١ باستثناء عبارة واحدة كانت مرتبطة بالبعد عند مستوى ٠.٠٥ أما عبارات البعد الثاني فكانت جميعها مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد عند مستوى ٠.٠١ كذلك جميع عبارات البعد الثالث كانت مرتبطة به عند مستوى ٠.٠١، ومن ثم يتضح أن عبارات جميع أبعاد اختبار الذكاء الوجداني كانت مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومن ثم لم يتم استبعاد أية عبارة من عبارات الاختبار وبذلك يصبح عدد عبارات اختبار الذكاء الوجداني ٦٠ عبارة.

• ٣- **صدق البناء**:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني ٤×٤ (ن = ١٠٤)

م	المقاييس	تنظيم الانفعالات وإدارتها	إدارة العلاقات مع الآخرين	تنظيم الدافعية والوعي بالذات	الدرجة الكلية
١	تنظيم الانفعالات وإدارتها	-			
٢	إدارة العلاقات مع الآخرين	٠.٩٨١**	-		
٣	تنظيم الدافعية والوعي بالذات	٠.٩٦٨**	٠.٩٨٠**	-	
٤	الدرجة الكلية	٠.٩٩٠**	٠.٩٩٥**	٠.٩٩١**	-

يتضح من الجدول (٣) السابق أن الإرتباطات الداخلية بين المقاييس الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني جميعاً كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، وهذه الارتباطات المرتفعة بين هذه المقاييس تشير إلى وجود تداخل نسبي بينها، وهذا يوضح مدى الترابط بين المقاييس الفرعية المكونة للذكاء الوجداني مما يعطي الثقة في الاعتماد على هذه المقاييس المستخدمة في البحث الحالي.

• **ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويشير الجدول (٤) التالي إلى معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني.

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن = ١٠٤)

البعد	ألفا	التجزئة النصفية		معاملات الثبات بعد استخدام معادلة التصحيح لسبيرمان وبراون
		النصف الأول	النصف الثاني	
الأول	٠.٩٥٩	٠.٩٢٠	٠.٩١٩	٠.٩٦٥
الثاني	٠.٩٧٤	٠.٩٣٥	٠.٩٦٢	٠.٩٧٧
الثالث	٠.٩٦٣	٠.٩٢٩	٠.٩٢٣	٠.٩٨٢
الدرجة الكلية	٠.٩٨٩	٠.٩٧٥	٠.٩٨٠	٠.٩٧٧

يتضح من الجدول (٤) السابق أن معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية للذكاء الوجداني كانت مرتفعة للمقياس الأول (٠.٩٥) والثاني (٠.٩٧) والثالث (٠.٩٦) والدرجة الكلية (٠.٩٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة، أيضاً كانت معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية مرتفعة بالنسبة لجميع المقاييس الفرعية والدرجة الكلية حيث كانت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية كالتالي: الأول (٠.٩٦)، الثاني (٠.٩٧)، والثالث (٠.٩٨) أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني فكان معامل الثبات باستخدام نفس الطريقة (٠.٩٩) وجميع معاملات الثبات كانت مرتفعة في مجموعها.

• ثانياً- مقياس اضطراب الإدراك:

• **الهدف من المقياس**:

تحديد عينة مضطربي الإدراك حيث اعتمد الباحثان في تحديد عينة مضطربي الإدراك على هذا المعيار حيث يعد الطالب مضطرباً إذا زادت درجته عن المتوسط الحسابي بانحراف معياري واحد على الأقل في هذا المقياس.

• **وصف المقياس**:
تكون المقياس من (٣٠) فقرة حول ثلاثة أبعاد هي:

• **البعد الأول- تغير الذات**:
ويعرف بأنه شعور الإنسان بأنه غير مألوف لنفسه ويتضمن الفقرات أرقام ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٨.

• **البعد الثاني- تغير الواقع المحيط**:
ويعرف بأنه تغير في إدراك الواقع نتيجة خلل في الإحساس به ويتضمن الفقرات أرقام ١، ٢، ٤، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ٢٧، ٢٩.

• **البعد الثالث- هلوسة وضلالات عدمية**:
ويعرف بأنه إدراك وهمي بدون مثير ويتضمن فقرات أرقام ٧، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٣٠.

وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق على الطالب، وتتضمن فقرات إيجابية وفقرات سلبية علماً بأن:

الفقرات الإيجابية هي أرقام: ١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٠.

أما الفقرات السلبية فهي أرقام: ٣، ٨، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٢٩.

• **ثالثاً: تعليمات التقدير والتصحيح**:
حيث أن كل فقرة أمامها ثلاثة بدائل للاختيار (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) إذا كانت الفقرة إيجابية توزع الدرجات على الترتيب (٣، ٢، ١) وإذا كانت الفقرة السلبية توزع الدرجات على الترتيب (١،٢،٣) ومن ثم تنحصر درجات الاختبار ما بين (٣٠، ٩٠).

• **الخصائص السيكومترية لمقياس (اضطراب الإدراك)**:
• **أولاً: الصدق**:
تم التأكد من صدق مقياس اضطراب الإدراك عن طريق صدق المحكمين والاتساق الداخلي وصدق البناء.
• **١- صدق المحكمين**:
قام الباحثان بعرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وكانت نسبة الاتفاق على كل مفردة من مفردات الاختبار تتراوح ما بين (٠.٧٠ : ٠.٨٢) وتعتبر هذه النسبة جيدة ومقبولة.

• **٢- الاتساق الداخلي**:
قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقاييس الفرعية لمقياس اضطراب الإدراك وذلك بهدف معرفة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية

للمقياس الفرعي للبعد الذي تنتمي إليه وقد وصلت مستويات الدلالة لمعاملات الارتباط لمستوى ٠.٠١ لجميع عبارات المقاييس الفرعية وبالتالي لم يتم حذف أو استبعاد أية عبارة من عبارات اختبار اضطراب الإدراك ويوضح الجدول (٥) التالي معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٥)معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي من مقياس اضطراب الإدراك(ن = ١٠٤)

ابعـــــــــاد مقياس اضطراب الادراك					
تغير الذات		تغير الواقع المحيط		هلوسة وضلالات عدمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٣	٠.٩٧٦**	١	٠.٨٥٧**	٧	٠.٦٣٥**
٥	٠.٧٥٩**	٢	٠.٦٧٢**	١٢	٠.٦٦٩**
٦	٠.٣٢٣**	٤	٠.٤٥٨**	١٣	٠.٥٨٨**
٨	٠.٩٠٥**	١٠	٠.٨٢٦**	١٤	٠.٧٠٠**
٩	٠.٩٠٥**	١١	٠.٩٢٩**	١٥	٠.٨٤٠**
١٦	٠.٥٩٨**	١٧	٠.٦٥٢**	١٩	٠.٥٢٢**
٢٠	٠.٨٠١**	١٨	٠.٥٢٠**	٢٤	٠.٥٨١**
٢١	٠.٩٣٩**	٢٧	٠.٧٨٨**	٢٦	٠.٥٥٢**
٢٢	٠.٩٣٩**	٢٩	٠.٦٩٢**	٣٠	٠.٥٦٥**
٢٣	٠.٩٧٨**				
٢٥	٠.٧٨١**				
٢٨	٠.٧٨٠**				

يتضح من الجدول (٥) السابق أن معاملات الارتباط لجميع عبارات المقاييس الفرعية لأبعاد مقياس اضطراب الإدراك كانت مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عند مستوى دلالة ٠.٠١ ومن ثم لم يتم استبعاد أو حذف أية عبارة من عبارات المقياس وبذلك يصبح عدد عبارات مقياس اضطراب الإدراك (٣٠) عبارة.

- **٣- صدق البناء**:

جدول (٦)معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس اضطراب الإدراك ٤×٤(ن = ١٠٤)

م	المقاييس	تغيير الذات	تغيير الواقع المحيط	هلوسة وضلالات عدمية	الدرجة الكلية
١	تغيير الذات	-			
٢	تغيير الواقع المحيط	٠.٩٣٤**	-		
٣	هلوسة وضلالات عدمية	٠.٩٢١**	٠.٩٤١**	-	
٤	الدرجة الكلية	٠.٩٨٣**	٠.٩٧٧**	٠.٩٦٨**	-

يتضح من الجدول (٦) السابق أن الارتباطات الداخلية بين جميع المقاييس الفرعية لمقياس اضطراب الإدراك كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ وهذه الارتباطات

المرتفعة بين هذه المقاييس الفرعية تشير إلى وجود تداخل نسبي بينها، وهذا يوضح مدى الترابط بين المقاييس الفرعية المكونة لاضطراب الإدراك مما يعطي الثقة في الاعتماد على هذه المقاييس المستخدمة في البحث الحالي.

- **ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويشير الجدول (٧) التالي إلى معاملات الثبات لمقياس اضطراب الإدراك.

جدول (٧) معاملات الثبات بطريقتي الفا كروناخ والتجزئة النصفية (ن = ١٠٤)

البعد	ألفا	التجزئة النصفية		معاملات الثبات بعد استخدام معادلة سبيرمان وبراون
		النصف الأول	النصف الثاني	
الأول	٠.٩٥٤	٠.٨٧٠	٠.٩٤٣	٠.٩٥٤
الثاني	٠.٨٨٠	٠.٨٣٥	٠.٦٥٩	٠.٩١٢
الثالث	٠.٨٠٤	٠.٧٩١	٠.٦٣٣	٠.٦٦٦
الدرجة الكلية	٠.٩٦٦	٠.٩٤٤	٠.٩١٥	٠.٩٨٨

يتضح من الجدول (٧) السابق أن معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية لاضطراب الإدراك كانت للمقياس الأول (٠.٩٥) والثاني (٠.٨٨) والثالث (٠.٨٠) والدرجة الكلية (٠.٩٦) وهي معاملات ثبات مرتفعة، أيضاً كانت معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية مرتفعة بالنسبة لجميع المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب الإدراك حيث كانت معاملات الثبات للمقياس الفرعي الأول (٠.٩٥) والثاني (٠.٩١) والثالث (٠.٦٦) أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس اضطراب الإدراك فكان معامل الثبات باستخدام نفس الطريقة (٠.٩٨) ومن ثم يتضح أن جميع معاملات الثبات كانت مرتفعة في مجموعها.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:
  - معاملات الارتباط.
  - تحليل الانحدار البسيط والمتعدد.
  - اختبار (ت).

- **عرض النتائج وتفسيرها**:

يعرض الباحثان نتائج البحث وفقاً للفروض، ثم يعقبها تفسير لها وذلك على النحو التالي:

- **أولاً: نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني و اضطراب الإدراك لدى عينة البحث وللتحقق من صحة هذا الفرض

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد اضطراب الإدراك. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وأبعاد مقياس اضطراب الإدراك (ن = ٤٠٠)

اضطراب الإدراك / الذكاء الوجداني	تغير الذات	تغيير الواقع المحيط	هلوسة وضلالات عدمية	الدرجة الكلية
تنظيم الانفعالات وإدارتها	-٠.٨٢٥**	-٠.٨١٣**	-٠.٨٢٠**	-٠.٨٣٩**
إدارة العلاقات مع الآخرين	-٠.٨٤١**	-٠.٨٢٥**	-٠.٨١٩**	-٠.٨٥٠**
تنظيم الدافعية والوعي بالذات	-٠.٨٣٤**	-٠.٨١٥**	-٠.٨٠٥**	-٠.٨٤١**
الدرجة الكلية	-٠.٨٤٠**	-٠.٨٢٥**	-٠.٨٢٢**	-٠.٨٥٠**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٨) السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (تنظيم الذات وإدارتها، إدارة العلاقات مع الآخرين، تنظيم الدافعية والوعي بالذات) والدرجة الكلية مع أبعاد مقياس اضطراب الإدراك (تغير الذات، تغيير الواقع المحيط، هلوسة وضلالات عدمية) والدرجة الكلية. وكانت جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١.

- **ثانياً: نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للجنس (ذكور/ إناث).

وللتحقق من صحة نتائج هذا الفرض تم حساب الفروق في الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث في ضوء الجنس (ذكور / إناث) ويوضح الجدولان (٩) و(١٠) التاليان قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

جدول (٩) يوضح الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفقاً للجنس (ذكور/إناث) في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية (ن = ٤٠٠)

م	أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	الذكور (ن = ٢٠٠)		الإناث (ن = ٢٠٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	تنظيم الانفعالات وإدارتها	٤٤.١٢٥	١١.٦٦٤	٤٨.١٩٥	١١.٠٦٧	٣.٥٨٠	٠.٠١
٢	إدارة العلاقات مع الآخرين	٤٣.٧٦٠	١٣.٧١٠	٤٨.٦٧٥	١٣.٢٠٦	٣.٦٥١	٠.٠١
٣	تنظيم الدافعية والوعي بالذات	٤٣.٥٦٥	١٢.٤٠١	٤٨.١٠٠	١٢.٤٢٦	٣.٦٥٣	٠.٠١
	الدرجة الكلية	١٣١.٤٥٠	٤٧.٤٧٣	١٤٤.٩٧٠	٣٦.٤١٢	٣.٦٥٩	٠.٠١

جدول (١٠) يوضح الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفقاً للجنس (ذكور/إناث) في أبعاد مقياس اضطراب الإدراك والدرجة الكلية(ن = ٤٠٠)

م	أبعاد اختبار اضطراب الإدراك	الذكور (٢٠٠)		الإناث (٢٠٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	تفسير الذات	٢٦.٢٦٠	٧.٨٤٧	٢١.٨٩٥	٨.٧٣٨	٥.٢٥٦	٠.٠١
٢	تغيير الواقع المحيط	١٩.٥٢٠	٥.٧٨٤	١٧.٨٨٠	٥.١٩٧	٢.٩٨٣	٠.٠١
٣	هلوسة وضلالات عدمية	٢٠.١٢٠	٤.٨٠٦	١٨.٦٧٠	٤.٣٨٣	٣.١٥٢	٠.٠١
الدرجة الكلية		٦٥.٩٠٠	١٨.٣٤	٥٨.٤٤٥	١٧.٩٦٣	٤.١٤٢	٠.٠١

يتضح من الجدولين (٩) و(١٠) السابقين تحقق هذا الفرض بشكل كلي حيث وجدت فروق بين متوسطات درجات عينة البحث في الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية، ووصل مستوى الدلالة إلى ٠.٠١ في الأبعاد الفرعية لكل مقياس أو الدرجة الكلية له. وكانت الفروق لصالح الإناث في الذكاء الوجداني، ولصالح الذكور في اضطراب الإدراك.

- **ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للخلفية الثقافية (حضر/ريف).

وللتحقق من صحة نتائج هذا الفرض تم حساب الفروق في الذكاء الوجداني واضطرابات الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث في ضوء الخلفية الثقافية (حضر / ريف) ويوضح الجدولان التاليان (١١) و(١٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

جدول (١١) يوضح الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفقاً للخلفية الثقافية (حضر/ريف) في أبعاد مقياس اختبار الذكاء الوجداني والدرجة الكلية(ن = ٤٠٠)

م	أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	الحضر (٢٠٠)		الريف (٢٠٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	تنظيم الانفعالات وإدارتها	٤٥.٤٢٠	١١.٤٩١	٤٦.٩٠٠	١١.٦٤١	١.٢٨٤	غير دالة
٢	إدارة العلاقات مع الآخرين	٤٥.٢٦٠	١٣.٤٢٠	٤٧.١٧٥	١٣.٨٧٦	١.٤٠٣	غير دالة
٣	تنظيم الدافعية والوعي بالذات	٤٤.٦٧٠	١٢.٤٨٧	٤٦.٩٩٥	١٢.٦٤٤	١.٨٥٠	غير دالة
الدرجة الكلية		١٣٥.٣٥٠	٠.٦٣٥	١٤١.٠٧٠	٣٧.٨٣٩	١.٥٢٧	غير دالة

جدول (١٢) يوضح الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفقاً للخلفية الثقافية (حضر/ريف) في أبعاد مقياس اضطراب الإدراك والدرجة الكلية(ن = ٤٠٠)

م	أبعاد مقياس اضطراب الإدراك	الحضر (٢٠٠)		الريف (٢٠٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	تغير الذات	٢٣.٨٩٠	٨.٢٠٥	٢٤.٢٦٥	٨.٩٥١	٠.٤٣٧	غير دالة
٢	تغيير الواقع المحيط	١٧.٩٤٥	٥.٨٧٦	١٩.٤٥٥	٥.١١٢	٢.٧٤٢	٠.٠١
٣	هلوسة وضلالات عدمية	١٨.٧٨٥	٤.٨١١	١٩.٩١٥	٤.٤٣٥	٢.٢٤٧	٠.٠٥
الدرجة الكلية		٦٠.٧١٠	١٨.٣٩٥	٦٣.٦٣٥	١٨.٢٥٣	١.٥٩٦	غير دالة

يتضح من الجدولين (١١) و(١٢) السابقين تحقق هذا الفرض بشكل جزئي حيث لم توجد فروق دالة بين متوسط درجات عينة البحث لكل من طلاب الحضر وطلاب الريف في أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد اضطراب الإدراك والدرجة الكلية باستثناء وجود فروق دالة في بعد تغيير الواقع المحيط (ت = ٢.٧٤٢) عند مستوى ٠.٠١ وبعد الهلوسة والضلالات العديمة (ت = ٢.٢٤٧) عند مستوى ٠.٠٥ وتشير قيمة "ت" لدلالات هذه الفروق إلى أنها كانت لصالح طلاب الريف.

- **رابعاً: نتائج الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للتخصص (علمي/أدبي).

وللتحقق من صحة نتائج هذا الفرض تم حساب الفروق في الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث في ضوء التخصص (علمي / أدبي). ويوضح الجدولان (١٣) و(١٤) التاليان قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

جدول (١٣) يوضح الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفقاً للتخصص (علمي/أدبي) في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية(ن = ٤٠٠)

م	أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	علمي (٢٠٠)		أدبي (٢٠٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	تنظيم الانفعالات وإدارتها	٤١.٦٥٠	١١.٧٧٠	٥٠.٦٧٠	٩.٣٥١	٨.٤٨٦	٠.٠١
٢	إدارة العلاقات مع الآخرين	٤٠.٨٠٠	١٣.٤١٣	٥١.٦٣٥	١١.٦٤٥	٨.٦٢٦	٠.٠١
٣	تنظيم الدافعية والوعي بالذات	٤٠.٨٢٥	١٢.٢٤٠	٥٠.٨٤٠	١٠.٨٧٧	٨.٦٤٩	٠.٠١
الدرجة الكلية		١٢٣.٢٧٥	٣٧.١١٧	١٥٣.١٤٥	٣١.٥٥٨	٨.٦٧٠	٠.٠١

جدول (١٤) يوضح الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفقاً للتخصص (علمي/أدبي) في أبعاد مقياس اضطراب الإدراك والدرجة الكلية (ن = ٤٠٠)

م	أبعاد مقياس اضطراب الإدراك	علمي (٢٠٠)		أدبي (٢٠٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	تغير الذات	٢٧.٤٨٥	٨.٠٣٠٠	٢٠.٦٧٠	٧.٧٢٧	٨.٦٤٨	٠.٠١
٢	تغيير الواقع المحيط	٢٠.٧٧٥	٥.٤٥٢	١٦.٦٢٥	٤.٨٤٠	٨.٠٤٩	٠.٠١
٣	هلوسة وضلالات عدمية	٢١.١٥٠	٤.٦٤٤	١٧.٦٤٠	٣.٩٥٠	٨.١٤٠	٠.٠١
	الدرجة الكلية	٦٩.٤١٠	١٧.٨٠٢	٥٤.٩٣٥	١٥.٩٢٦	٨.٥٧٠	٠.٠١

يتضح من الجدولين (١٣) و(١٤) السابقين تحقق هذا الفرض بشكل كلي حيث وجدت فروق بين متوسطات درجات عينة البحث في الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية، ووصل مستوى الدلالة إلى ٠.٠١ سواء في الأبعاد الفرعية لكل مقياس أو الدرجة الكلية له. وكانت الفروق لصالح طلاب القسم الأدبي في الذكاء الوجداني، ولصالح طلاب القسم العلمي في اضطراب الإدراك.

- **خامساً: نتائج الفرض الخامس:**

ينص الفرض الخامس على أنه يمكن التنبؤ باضطراب الإدراك لدى عينة البحث في ضوء الذكاء الوجداني.

وللتحقق من صحة نتائج هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد وذلك من خلال طريقة الخطوة المتدرجة للأمام stepwise للتنبؤ باضطراب الإدراك من خلال الذكاء الوجداني، وقد اجرى تحليل الانحدار المتعدد باعتبار أن الذكاء الوجداني متغير مستقل واضطراب الإدراك متغير تابع وقد تم الاعتماد على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجة بُعد إدارة العلاقات مع الآخرين ودلالتها الإحصائية.

ويشير الجدول (١٥) إلى تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة الخطوة المتدرجة للأمام للتنبؤ باضطراب الإدراك من خلال الذكاء الوجداني لدى عينة البحث.

جدول (١٥) الانحدار المتعدد باستخدام طريقة الخطوة المتدرجة للأمام للتنبؤ باضطراب الإدراك من خلال الذكاء الوجداني (ن = ٤٠٠)

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	معامل الارتباط R	قيمة المشاركة R^2	R النموذج	ف	مستوى الدلالة	معامل الانحدار B	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدارة العلاقات مع الآخرين	تغير الذات	٠.٨٤١	٠.٧٠٧	٠.٧٠٦	٩٥٨.٣٥٢	٠.٠١	٠.٥٢٨	٣٠.٩٦٠	٠.٠١
	تغيير الواقع المحيط	٠.٨٢٥	٠.٦٨١	٠.٦٨٠	٨٤٩.٦٨٠	٠.٠١	٠.٣٣٥	٢٩.١٤٩	٠.٠١
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	هلوسة وضلالات عدمية	٠.٨٢٢	٠.٦٧٦	٠.٦٧٥	٨٢٨.٥٩٦	٠.٠١	٠.١٠٢	٢٨.٧٨٥	٠.٠١
	الدرجة الكلية لاضطراب الإدراك	٠.٨٥٠	٠.٧٢٣	٠.٧٢٢	١٠٣٧.١١٩	٠.٠١	٠.٤١٦	٣٢.٢٠٤	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك متغير واحد فقط من إجمالي متغيرات الذكاء الوجداني المستقلة (المنبئة) التي افترض الباحثان تنبؤها باضطراب الإدراك هو الذي بلغ حد الدلالة الإحصائية وهو متغير إدارة العلاقات مع الآخرين بالإضافة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني أما بقية المتغيرات الأخرى المتمثلة في تنظيم الانفعالات وإدارتها، وتنظيم الدافعية والوعي بالذات فقد استبعدت من الجدول لأنها لم تحقق مستوى الدلالة الإحصائية وقد أسهم المتغير المستقل (إدارة العلاقات مع الآخرين) في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع (تغير الذات وتغيير الواقع المحيط) كما اسهمت الدرجة الكلية للذكاء الوجداني في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع (هلوسة وضلالات عدمية) كما أن الدرجة الكلية للمتغير المستقل الذكاء الوجداني اسهم في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع والدرجة الكلية لاضطراب الإدراك.

- **تفسير النتائج**:

أسفرت نتائج الفرض الأول عن معاملات ارتباط سلبية دالة عند مستوى ٠.٠١ بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية في علاقتها بأبعاد اضطراب الإدراك والدرجة الكلية وذلك يفسر بأن تنظيم الوجدان والتحكم فيه والتفاعل الإيجابي مع الآخر والانتباه الدائم للحالة الداخلية لدى الفرد يعمل على ألفة الفرد لذاته والإدراك الموضوعي لما هو حوله بما يفيد الآخر، ليس هذا فحسب بل نمو الذكاء الوجداني يحدو بالمتعلم نحو التحكم الذاتي والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخر من خلال إظهار الانفعالات الإيجابية حتى في أوقات العصبية والمواقف الضاغطة التي تحتاج إلى إدارة الذات وتفهم الآخر ومن ثم ينخفض اضطراب الإدراك بصورة لربما تصل إلى مفهوم العلاج النفسي ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه شانج وجروسبرج وكاو (Chang, Crossbevg & Cao, 2014) من أن الذكاء الوجداني يعمل على علاج الأعراض المرضية التي تنشأ من اضطراب الإدراك.

وكشفت نتائج الفرض الثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للجنس حيث وصل مستوى الدلالة إلى ٠.٠١ وكان لصالح الإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ولصالح الذكور في أبعاد اضطراب الإدراك والدرجة الكلية وربما يرجع ذلك إلى أن الإناث في هذه المرحلة أكثر اتزاناً وجدانياً وأكثر تحكماً وتنظيماً في انفعالاتهم والوعي بذواتهن وإدارة العلاقة مع الآخرين من أجل اكتساب احترام الآخرين وتجنب انتقادات المجتمع السلبية ويتوافق ذلك مع ما توصل إليه بينو وبريمي (Bueno & Primi, 2003) من أن متوسط درجات الإناث على مقياس الذكاء الوجداني أعلى من متوسط درجات الذكور ومن المعلوم أن هناك اختلافات بين الجنسين في معظم أنواع الذكاءات

الأخرى لكنه من غير المعلوم فيما إذا كان تفوق الإناث في الذكاء الوجداني على الذكور مرجعه عوامل بيئية ثقافية فقط أم عوامل بيولوجية أخرى تضاف للعوامل البيئية الثقافية.

أما عن أبعاد اضطراب الإدراك والدرجة الكلية فلربما يرجع ذلك لخصائص مرحلة المراهقة بالنسبة للذكور بما يتضمنه من تضخم الأنا وأزمة الهوية والرغبة في الاستقلالية والميل نحو الجنس الآخر وعدم الاهتمام بانتقادات المجتمع السلبية على نفس درجة اهتمام الإناث التي تكون أكثر حدة بالنسبة لهن تجاه أي سلوك غير طبيعي.

وتمخضت نتائج الفرض الثالث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للخلفية الثقافية (حضر – ريف).

حيث تحقق هذا الفرض بشكل جزئي حيث أتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الحضر وطلاب الريف في جميع أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الحضر وطلاب الريف في أبعاد اضطراب الإدراك والدرجة الكلية باستثناء بعدي تغير الواقع المحيط حيث وجدت فروق عند مستوى ٠.٠١ لصالح طلاب الريف، والهلوسة والضلالات العدمية حيث وجدت فروق عند مستوى ٠.٠٥ لصالح طلاب الريف أيضاً ولربما يرجع ذلك إلى أن طلاب الحضر وطلاب الريف يتسمون بالتكافؤ في خصائص عديدة حيث أصبحت القرية مشابهة تماماً للمدينة وأن طلاب القرى في هذه المرحلة يلجأون إلى المدينة لأخذ الدروس الخصوصية وطموحاتهم متقاربة والأوضاع المادية متقاربة بسبب لجوء أبناء القرية إلى العمل بالدول الخارجية لتحسين أوضاعهم المادية فأصبحوا من حيث المستوى الاقتصادي مثل أسر المدينة ذات الدخل الثابت إلا أن النظام العائلي في القرية والتنافس على الريادة بواسطة التفوق العلمي بين العائلات قد يؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب الإدراك نتيجة لتزاحم المثيرات الداخلية والخارجية على مداخل الإدراك للمتعلم في ظل العبء الإدراكي للموروث العائلي في القرية وأعراض مرحلة المراهقة السلبية التي قد تواجه إرشاد نفسي وعلمي أفضل في المدينة عنه في القرية ويتفق ذلك مع ما تواصل إليه شيندر وآخرين (٢٠٠٥م) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الحضر والريف في الذكاء الوجداني في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى الإدراك بين طلاب الحضر وطلاب الريف ويختلف ذلك مع ما توصل إليه انجلمان وبوجوساين (Engelmann & Pogosyan, 2013) بأن الذكاء الوجداني يتأثر بصورة دالة بالمستوى الثقافي للمتعلم.

ونتج عن الفرض الرابع أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك وأبعادهما الفرعية لدى عينة البحث وفقاً للتخصص (علمي/أدبي).

وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية لصالح طلاب القسم الأدبي في حين كانت الدلالة في الأبعاد الفرعية لاضطراب الإدراك والدرجة الكلية لصالح طلاب القسم العلمي ولربما مرد ذلك إلى أن طلاب القسم الأدبي أكثر اتزانا انفعاليا وأقل ضغوطاً مجتمعية حيث توجد فرص عديدة أمامهم للالتحاق بالجامعة فيكاد الطالب المتوسط والطالب المتفوق في القسم الأدبي لهم فرص متقاربة في حين طلاب القسم العلمي يتسم غالبيتهم بطموح مرتفع ورغبة في الالتحاق بكليات القمة مع ارتفاع مستوى المنافسة بسبب جزء من الدرجة ذلك يجعلهم أقل اتزاناً وقدرة على التكيف مع الآخر في ظل وجود خلل في فهم الذات وتشوش للوعي وتشتت للانتباه بسبب أعراض هذه المرحلة وعدم توافر إرشاد نفسي كافٍ في مؤسساتنا التعليمية ويتفق ذلك مع ما توصل إليه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) بأن الذكاء الوجداني يرتبط بمستوى التعليم من حيث الصعوبة والسهولة ونوعية التخصص في التعليم ودعم ذلك جيبتا (Gupta, 2013) الذي توصل إلى أن كل من الذكاء الوجداني والإدراك يرتبطان بمستوى المعرفة التي تقدم للمتعلم والعمر.

أما عن نتائج الفرض الخامس بأنه يمكن التنبؤ باضطراب الإدراك لدى عينة البحث في ضوء الذكاء الوجداني فأسفرت النتائج أن إدارة العلاقات مع الآخرين والدرجة الكلية للذكاء الوجداني أسهمت إسهاماً دالاً في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع والدرجة الكلية لاضطراب الإدراك ولربما يفسر ذلك أن الذكاء الوجداني هو نقطة الالتقاء بين مكوني المعرفة والانفعال فهو ينتمي إلى علم النفس الإيجابي حيث أشار جولمان (Goleman, 1995) إلى أن نسبة ٨٠٪ إلى ٩٠٪ من النجاح العلمي والمهني يمكن إرجاعها إلى غير الذكاء المعرفي وأن الذكاء الوجداني أفضل منبئ بالنجاح في الحياة وأن إدارة العلاقة مع الذات ومع الآخر تكشف عن القدرة التنبؤية للسواء النفسي أو الأعراض الاضطرابية ويتفق ذلك مع ما توصل إليه بريسن (Precin, 2016) بأن الذكاء الوجداني مؤشر مع مستوى الإدراك لدى المتعلم.

- **توصيات البحث**:

في ضوء إجراءات ونتائج البحث الحالي أمكن الوصول إلى التوصيات التالية:

- محاولة تحديث النظم التعليمية من أجل خلق جيل جديد يتمتع بالذكاء الوجداني ولا يعاني من اضطراب الإدراك.

- محاولة معرفة مدى إمكانية استخدام مقاييس الذكاء الوجداني للتمييز بين الفئات المرضية المختلفة من جانب والأسوياء من جانب آخر ومن ثم يكون قدرة تشخيصية.
- القيام بعمل مقاييس لاضطراب الإدراك وتطبيقها على عينات كبيرة حتى تكون مقننة على مستوى عال من الصدق والثبات.
- معرفة دور تنمية مكونات الذكاء الوجداني في صنع حياة أفضل.
- إدخال مقررات دراسية تسهم في تخفيض اضطرابات الإدراك لدى المراهقين وتطوير قدرات الذكاء الوجداني.
- ضرورة اعتبار برامج تنمية الذكاء الوجداني أحد الموضوعات الرئيسة في برامج تخطيط المناهج وإعداد المعلم.

• بحوث مقترحة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي يمكن اقتراح بعض الموضوعات التي يتم بحثها وذلك على النحو التالي:

- دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات أخرى مثل مفهوم الذات أو النمو الخلقي وغيرها.
- إجراء مزيد من البحوث حول العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني واضطراب الإدراك في المراحل التعليمية الأخرى (ابتدائي – إعدادي – تعليم جامعي).
- دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والاضطرابات السيكوسوماتية.
- قياس الذكاء الوجداني لدى عينات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة عبر ثقافية للذكاء الوجداني في بيئات متنوعة وأعمار مختلفة.
- تمايز وتكامل أبعاد الذكاء الوجداني عبر المراحل العمرية المختلفة (تطبيق فرضي جاريت).
- أثر برنامج إرشادي في تخفيض اضطراب الإدراك وتنمية الذكاء الوجداني.

• المراجع العربية:

- جابر عبد الحميد جابر، واحمد خيري كاظم (١٩٨٥).مناهج البحث في التربية وعلم النفس القاهرة، دار النهضة العربية.
- صفاء الاعسر ، علاء الدين كفافي(٢٠٠٠) الذكاء الوجداني ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر.
- صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٠) القياس والتقويم التربوي والنفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- عبد المنعم احمد الدردير (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ، ،مجلد (٨)،عدد(٤) ص ص٢٩٩ -٣١٢.
- عثمان محمود خضير (٢٠٠٦) تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكو مترية وارتباطاته ، مجلة دراسات نفسية ، مجلد (١٦)،عدد(٢) ص ص ٢٥٩ - ٢٨٩.

- فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، عدد (٣٨) ص ص ٣ -٣١.
- محسن محمد احمد عبد النبي ٢٠٠١) العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، المجلد (١٦) ، عدد (٣) ص ص ١٢٧ – ١٦٥.
- محمد رزق البحيري (٢٠٠٧) تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشكلات لدي عينة من الاطفال المضطربين سلوكياً ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- محمود عبد الرحمن حمودة(٢٠٠٥) الطفولة والمراهقة :المشكلات النفسية والعلاج ، القاهرة كلية الطب ،جامعة الأزهر.
- مصطفي حفيضة سليمان ن رضا احمد الادغم (٢٠٠٨) فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدي الطلاب المعلمين ، مجلة دراسات نفسية ، المجلد(١٨) عدد (٤) ص ص٧٣٥ - ٧٩٥.
- ناجي محمد حسن (٢٠١١) دور الوعي بنسق الذاكرة في كفاءة حل المشكلات ضعيفة البناء ومحكمة البناء لدي كل من الاطفال والمراهقين ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (١٧) ، عدد(١) ص ١٦٣.

• المراجع الاجنبية:

–*American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association. (2000). DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association, 75.*

–*Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.*

–*Binbin, Y., & Jian an, Z. (2008). Employees' emotional intelligence, the perception of organizational justice and the outcome of organizational citizenship behavior. Psychological Science-Shanghai-, 31(2), 475.*

–*Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Emotional intelligence: a validity study of emotional perception ability. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(2), 279-291.*

–*Chang, H. C., Grossberg, S., & Cao, Y. (2014). Where's Waldo? How perceptual, cognitive, and emotional brain processes cooperate during learning to categorize and find desired objects in a cluttered scene. Frontiers in integrative neuroscience, 8, 43.*

- *Elfenbein, H. A., Barsade, S. G., & Eisenkraft, N. (2015). The social perception of emotional abilities: expanding what we know about observer ratings of emotional intelligence. Emotion, 15(1), 17-34.*
- *Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. Education, 124(1), 63.*
- *Engelmann, J. B., & Pogosyan, M. (2013). Emotion perception across cultures: the role of cognitive mechanisms. Frontiers in psychology, 4, 118.*
- *Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. USA: Greenwood Publishing Group.*
- *Gaudiano, B. A., & Brown, L. A. (2009). Self-administered cognitive therapy for psychosis: Untapped potential or premature promotion?. Retrieved from http://www.academia.edu/13853654/Self-administered_cognitive_therapy_for_psychosis_Untapped_potential_or_premature_promotion*
- *Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. The emotionally intelligent workplace, 13, 26.*
- *Goleman, D. (2006). Emotional intelligence. London: Bloomsburg Publishing Plc.*
- *Gupta, A. (2013). Multi-level effects of cognitive and emotional processes on crisis perception and group decision making, (Doctoral Dissertation). State University of New York, United States.*
- *Kilpatrick, Z. P., & Ermentrout, G. B. (2012). Hallucinogen persisting perception disorder in neuronal networks with adaptation. Journal of computational neuroscience, 32(1), 25-53.*
- *Lamarsh, W. J. I. (2009). Investigating the relationship between project manager's emotional intelligence and the customer's perception of success, (Master Dissertation). Old Dominion University, United States.*
- *Loe, S. J., & Watson, K. (2012). A prospective genetic marker of the visual-perception disorder Meares-Irlen syndrome. Perceptual and motor skills, 114(3), 870-882.*
- *Maher, B. (2005). Perception disorders and behavior. Journal of perceptual and motor skills, 90(1-3), 20-35.*

- *Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. Intelligence, 22(2), 89-113.*
- *Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17(4), 433-442.*
- *Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. Applied and preventive psychology, 4(3), 197-208.*
- *Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. Emotion, 3(1), 97-105.*
- *Mogavero, T. M. (2000). Client's perception of consultant's emotional intelligence as an indicator of client's perception of consultant's competence, (Doctoral Dissertation). California School of Professional Psychology, United States.*
- *Panicacci, G. (2014). Emotional Intelligence and perception. Journal of intelligence, 96(1), 18-55.*
- *Precin, P. J. (2016). The Interactive Role of Emotional Intelligence, Attachment Style, and Resilience in the Prediction of Time Perception in Doctoral Students. Psychology, 6, 109-207.*
- *Riebe, C. M. (2005). Emotional intelligence as a predictor of negative externalizing behavior among adolescent males, SAGE Open 5(1).*
- *Roy, M., Grondin, S., & Roy, M. A. (2012). Time perception disorders are related to working memory impairment in schizophrenia. Psychiatry research, 200(2), 159-166.*
- *Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. Journal of Adolescent Health, 51(5), 462-467.*
- *Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., & Latorre, J. M. (2013). Assessment of emotional intelligence in the family: Influences between parents and children on their own perception and that of others. The Family Journal, 21(1), 65-73.*
- *Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Williams, M. (2005). Emotional intelligence and autonomic self-perception: Emotional abilities are*

related to visceral acuity. Personality and Individual Differences, 39(5), 853-861.

- *Sluyter, D., & Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Harper Collins.*
- *Takšić, V., Arar, L., & Molander, B. (2004). Measuring emotional intelligence: Peception of affective content in art. Studia Psychologica, 46(3), 195-202.*
- *Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. Psychological Reports, 88(2), 353-364.*
- *Unger, W. R., & Buelow, J. M. (2009). Hybrid concept analysis of self-management in adults newly diagnosed with epilepsy. Epilepsy & Behavior, 14(1), 89-95.*
- *Wang, Y., Cai, T., & Deng, L. (2010). Employees' emotional intelligence, the perception of organizational justice and job satisfaction. Chinese Journal of Clinical Psychology, 18(2), 223-224.*

❋❋❋❋❋

البحث الثالث عشر:

تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني

إعداد :

عبد الوهاب بن عبد الله بن علي آل محمود

تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية جامعة أم القرى

تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني

عبد الوهاب بن عبد الله بن علي آل محمود

- **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه وباستخدام الحاسب الآلي والإنترنت وبإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني، وتحديد درجة الاختلاف في هذه الحاجات تبعا لمتغيري الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) معلما من المعلمين القائمين بتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للبنين بمدينة الطائف خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه وباستخدام الحاسب الآلي والإنترنت وبإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني مثلت حاجة عالية بالنسبة لعينة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات العينة تبعا لمتغيري الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتطوير برامج إعداد معلمي الرياضيات بما يكفل إكساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة لاستخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، تصميم برامج تدريبية أثناء الخدمة لتلبية حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: حاجات معلمي الرياضيات، التعلم الإلكتروني.

Determining the Needs of Mathematics Teachers for E-learning in the Primary Stage.

Abdul Wahab bin Abdullah bin Ali Al Mahmoud

Abstract:

The research aimed to identify the needs of mathematics teachers for E-learning in the primary stage which associated with the knowledge background of it, using the computer, using the Internet and the management of E-learning situation. It also aimed to determine the degree of the difference in these needs according to the two variables; teaching experience and academic qualifications. In this study, descriptive approach was used to achieve this aim. The sample of the study consisted of (108) teachers teaching Maths in the primary school in government schools during the first semester of the academic year 1428/1429AH in Taif city. a questionnaire was used to collect needed information to answer the study's questions. The results showed high Needs of mathematics teachers in the primary stage for E-learning, especially those which are associated with knowledge background, using computer, using the internet and the management of E-learning situation, Also The results showed that there were no statistically significant differences among the sample's answers means

according to teaching experience and academic qualifications. In light of the results of the study, the researcher recommended developing programs of preparing students teachers of mathematics to ensure giving students teachers the necessary skills to use E-learning in teaching math, and designing training programmes during service to meet the needs of teachers of mathematics in the primary stage of E-learning.

Keywords: Needs of Mathematics Teachers, E-learning.

- **مشكلة الدراسة**:

تمثلت مشكلة الدراسة في تدني تحصيل التلاميذ بالمرحلة الابتدائية للرياضيات لما تمثله من صعوبة لدى شريحة كبيرة منهم، ويعود ذلك لعدة عوامل من أبرزها استخدام المعلمون للطرق التقليدية والتي أصبحت عاجزة عن مواكبة الانفجار المعرفي والتقدم التقني الذي يتسم به هذا العصر، لذا كان لزاما البحث عن طرق تعليمية حديثة تعمل على تحسين العملية التعليمية وفي مقدمتها التعلم الإلكتروني الذي يتميز بتنوع أدواته وتدفق معلوماته التفاعلية وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية مع مراعاة لظروفه وقدراته إضافة إلى وجود عنصر المتعة والتشوق وإثارة الدافعية وإتاحة الفرصة للمعلم لتنمية مهاراته التقنية وتحويل دوره إلى مرشد وموجه إضافة إلى إمكانية تواصله مع المتعلمين من أي مكان وفي أي وقت، وليتحقق ذلك فإنه من الضروري الوقوف على الأدوار التي يضطلع بها المعلم للتعلم الإلكتروني في العملية التعليمية لكونه أحد أهم أركانها، وحتى يتمكن المعلم من أداء أدواره للتعلم الإلكتروني فيجب عليه التدرب على المهارات اللازمة لاستخدام أدواته وكيفية التعامل معها، لذا جاءت هذه الدراسة ساعية لتحديد حاجات معلمي الرياضيات للتعلم الإلكتروني بالمرحلة الابتدائية.

- **أسئلة الدراسة**:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه؟
- ما حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي؟
- ما حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الإنترنت؟
- ما حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني؟

- ما درجة اختلاف حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني باختلاف الخبرة في التدريس؟
- ما درجة اختلاف حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني باختلاف المؤهل العلمي؟

- **أهداف الدراسة**:

تمثلت أهداف الدراسة في التالي:

- تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه.
- تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي.
- تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الإنترنت.
- تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني.
- تحديد درجة الاختلاف في حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني باختلاف الخبرة في التدريس.
- تحديد درجة الاختلاف في حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني باختلاف المؤهل العلمي.

- **أهمية الدراسة**:

إن تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين تعتبر الخطوة الأولى والرئيسة من خطوات البرامج التدريبية أثناء الخدمة، فمن المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني، مما يساعد الجهات المختصة في عملية تحسين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة.

- **حدود الدراسة**:

تم إجراء الدراسة في إطار الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية**: تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني.
- **الحدود البشرية**: تقتصر هذه الدراسة على المعلمين القائمين بتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للبنين.
- **الحدود المكانية**: طبقت هذه الدراسة في مدينة الطائف.
- **الحدود الزمانية**: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الحاجة**:

عرف الدرة (١٩٩١م) الحاجة بأنها: "نقص أو تناقص بين وضعين، وتعني وجود فجوة بين أداءين، أداء واقعي، وأداء مرغوب فيه، وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد" (ص.٢٢).

ويعرف الباحث الحاجة في هذه الدراسة بأنها: المعارف والمهارات التي تلزم معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني.

- **التعلم الإلكتروني**:

عرف الموسى والمبارك (٢٠٠٥م) التعلم الإلكتروني بأنه: "طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، المهم والمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة" (ص.١١٣).

ويعرف الباحث التعلم الإلكتروني في هذه الدراسة بأنه: طريقة تدريس تقدم المحتوى للمتعلم معتمدة على تقنيات المعلومات (الحاسب الآلي ووسائطه المتعددة وكذلك الإنترنت) لتدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية التعلمية، مما يساعد على تقديم بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر، بشكل جزئي أو كلي داخل الصف أو خارجه بطريقة متزامنة أو غير متزامنة بين المعلم والمتعلم.

- **الإطار النظري**

- **مفهوم التعلم الإلكتروني**:

تعددت تعريفات التعلم الإلكتروني، فلا يوجد تعريف محدد له وذلك بسبب اختلاف النظرة إلى التعلم الإلكتروني بحسب طبيعة الاهتمام والتخصص، ويمكن تعريف التعلم الإلكتروني بأنه: طريقة تدريس تقدم المحتوى للمتعلم معتمدة على تقنيات المعلومات (الحاسب الآلي ووسائطه المتعددة وكذلك الإنترنت) لتدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية التعلمية، مما يساعد على تقديم بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر، بشكل جزئي أو كلي داخل الصف أو خارجه بطريقة متزامنة أو غير متزامنة بين المعلم والمتعلم.

- **أهداف التعلم الإلكتروني**:

يمكن إيجاز أبرز أهداف التعلم الإلكتروني في التالي (التودري،٢٠٠٤م؛ العجلوني،٢٠٠١م؛ ولال والجندي،٢٠٠٥م):

- الاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة وما يتصل بهما من وسائط متعددة، متمثلة في نمذجة التعليم، وإيجاد بيئة تعليمية تفاعلية متنوعة مصادر المعلومات والخبرة.
- توسيع دائرة اتصالات المتعلمين، ودعم عمليات التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية والبيت والبيئة المحيطة.
- إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين قادرين على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم.

- **أهمية التعلم الإلكتروني**:

يمكن إيجاز أهمية التعلم الإلكتروني في التالي (سالم،٢٠٠٤م):

- يوفر التعلم من أي مكان وفي أي وقت وفقا لمقدرة المتعلم على التحصيل.
- يساعد المتعلم على الاستقلالية والاعتماد على نفسه.
- يساعد في إتاحة فرصة التعلم لكافة فئات المجتمع.
- يساعد في خفض التكلفة الإجمالية للتعليم.

- **أدوات التعلم الإلكتروني**:

يرتكز التعلم الإلكتروني على مجموعة من الأدوات منها (الخطيب،٢٠٠٣م؛ وسالم،٢٠٠٤م؛ والعجب،٢٠٠٣م):

- الشبكة الداخلية: يتم ربط جميع أجهزة الحاسب الآلي في المؤسسة التعليمية ببعضها وربطها مع أجهزة المعلمين.
- الشبكة العالمية للمعلومات: حيث تسمح بتبادل المعلومات والاتصالات على المستوى العالمي.
- الفيديو التفاعلي: عبارة عن دمج الحاسب الآلي والفيديو في تقنية واحدة.
- مؤتمرات الفيديو: تربط هذه التقنية المختصين والأكاديميين مع المتعلمين، وهي توفر عملية التفاعل.
- المؤتمرات الصوتية: هي تقنية إلكترونية على هيئة خطوط هاتفية توصل المرسل بعدد من المستقبلين في أماكن متفرقة.

وأضاف (زيتون،٢٠٠٥م؛ وسعادة والسرطاوي،٢٠٠٣م) إلى أدوات التعلم الإلكتروني:

- البريد الإلكتروني: هو عبارة عن تبادل الرسائل والوثائق من خلال شبكة الإنترنت.
- القوائم البريدية: هي عبارة عن قائمة من العناوين البريدية المضافة لدى شخص أو مؤسسة ويتم تحويل الرسائل إليها من عنوان بريدي واحد.
- المحادثة: تتم عن طريق برنامج يشكل محطة افتراضية تجمع المستخدمين من جميع أنحاء العالم على الإنترنت للتحدث كتابة وصوتا وصورة وتمكن المستخدم من التحدث مع المستخدمين الآخرين في وقت واحد.

- مجموعات النقاش: هي عبارة عن وسيلة اتصال عبر شبكة الإنترنت بين مجموعة من الأفراد لديهم اهتمام مشترك في تخصص معين، ويتم عن طريقها المشاركة كتابيا في موضوع معين أو إرسال استفسار إلى المجموعة المشاركة أو إلى المشرف عليها.
- اللوح الأبيض: وهو أحد الأدوات الرئيسية اللازم توافرها في الصفوف الافتراضية، ويمكن من خلاله الرسم والشرح للمتعلمين ونقل ذلك إليهم.
- نقل الملفات: يتم نقلها من حاسب آلي إلى آخر متصل معه عبر شبكة الإنترنت أو من شبكة المعلومات العالمية إلى حاسب آلي شخصي.

- **أنواع التعلم الإلكتروني**:

هناك نوعان أساسيان للتعلم الإلكتروني هما (سالم،٢٠٠٤؛ هند الخليفة،٢٠٠٢م):

- التعلم الإلكتروني المتزامن: وهو التعلم المباشر الذي يحتاج إلى وجود المعلم والمتعلمين في الوقت نفسه أمام أجهزة الكمبيوتر.
- التعلم الإلكتروني غير المتزامن: وهو التعلم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المعلم والمتعلمين في الوقت نفسه.

وأيضا صنفت أنواع التعلم الإلكتروني وفقا لمقدار توظيفه في العملية التعليمية كالتالي:

- التعلم الإلكتروني المكمل للتعليم المؤسس على الصف التقليدي.
- التعلم الإلكتروني الممزوج بالتعليم التقليدي.
- التعلم الإلكتروني الخالص.

- **خصائص التعلم الإلكتروني**:

يتسم التعلم الإلكتروني بخصائص تميزه عن سائر طرق التعلم الأخرى، ومن أهم الخصائص التي يتميز بها التعلم الإلكتروني (عبدالمنعم،٢٠٠٣م):

- سهولة استخدام أدواته.
- سرعة تحديث المحتوى المعلوماتي.
- تشجيع التعلم الذاتي، وتطوير مهارات الاطلاع والبحث، والتعامل مع آلاف المواقع.
- اتصال المتعلمين بمعلمهم وبعضهم البعض.
- تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية.
- التقييم الفوري والسريع والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.

- **مزايا التعلم الإلكتروني**:

يتميز التعلم الإلكتروني بمزايا عدة منها (الموسى،٢٠٠٢م؛ Mark,2001):

- المرونة في المحتوى وطرق التدريس وتنوع الأنشطة وأساليب التقويم.
- التعلم في جو من الخصوصية.
- سهولة الوصول إلى المعلم والمعلومة في أي زمان ومن أي مكان.

- خفض التكلفة الاقتصادية على المتعلمين من خلال الاستغناء عن السفر.

- **سلبيات التعلم الإلكتروني**:

على الرغم من الخصائص والمزايا المتعددة للتعلم الإلكتروني إلا أن له بعض السلبيات وذلك كأي طريقة تدريس، ومن هذه السلبيات (سالم،٢٠٠٤م؛ والموسى،٢٠٠٢م):

- قد يفتقر إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلمين بعضهم البعض.
- قد يؤدي إلى إضعاف دور المعلم كمؤثر تربوي وتعليمي مهم.
- قد يكون التركيز الأكبر فيه على الجانب المعرفي أكثر من التركيز على الجانب المهاري والوجداني.
- يصعب فيه ممارسة الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية كما في التعليم التقليدي.

- **معوقات التعلم الإلكتروني**:

هناك مجموعة من المعوقات للتعلم الإلكتروني تحول دون تطبيقه بالشكل الصحيح الذي يمكنه من تحقيق أهدافه المنشودة، ومن هذه المعوقات (الدايل وسلامه،٢٠٠٤م؛ والمبارك،٢٠٠٥م):

- عدم توفر الوعي الكافي عند أفراد المجتمع بهذا النوع من التعلم.
- التكلفة المادية بداية عند إعداد المقررات وتدريب المعلمين والمتعلمين وتوفير الأجهزة.
- عدم توفر الكادر البشري المدرب لإعداد المقررات المناسبة له.

- **أدوار المعلم في التعلم الإلكتروني**:

إن دور المعلم في التعلم الإلكتروني يصبح أكثر أهمية وصعوبة من دوره في التعليم التقليدي، لأن دوره أصبح مزيجا من مهام القائد والناقد والمرشد والمستشار، ولكي يكون دور المعلم فعالا يجب أن يجمع ما بين التخصص والخبرة، ويجب عليه أن يكون مرنا ومنفتحا على المستجدات في الميدان التربوي، وأن يعمل على تطوير نفسه بشكل مستمر لتحقيق التكامل بين التقنية وتعليمه.

وذكرت (أفنان دروزة،١٩٩٩م؛ ونائلة البلوي،٢٠٠١م) أن من أدوار المعلم في عصر الحاسب الآلي والإنترنت (التعلم الإلكتروني):

- تصميم التعليم.
- توظيف التكنولوجيا.
- تشجيع تفاعل المتعلمين.

وهذا يعني تحول دور المعلم بشكل عام ومعلم الرياضيات بشكل خاص في ظل التعلم الإلكتروني من الملقن والشارح إلى أدوار جديدة حددها التودري (٢٠٠٤م) في التالي:

- تصميم التعليم وتنظيم المواقف التعليمية التي تحتوي على أي درس في الرياضيات يتم تقديمه بواسطة التعلم الإلكتروني.
- توظيف تكنولوجيا التعليم واستغلال الوسائط الفائقة في بناء محتوى الرياضيات في صيغة صفحات إنترنت، وتطويع برامج الرياضيات التعلمية للعمل على الإنترنت.
- تشجيع دافعية متعلمي الرياضيات على البحث والتحري عن المعرفة والمعلومات المتعلقة بهذا المجال من خلال الإنترنت لإثراء تعلم الرياضيات.
- إرشاد متعلمي الرياضيات بطرق فردية أو جماعية نحو كيفية اكتسابهم لمعارفها المتنوعة من خلال المواقع القوية الموثوق بها والمتنوعة والمتناثرة على الإنترنت.
- تنمية تعلم الرياضيات ذاتيا عند المتعلمين، من أجل التعامل مع التعلم الإلكتروني بسهولة ويسر ولتيسير عملية البحث عن المعرفة الرياضية من خلال الإنترنت.
- قيامه بدور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية من خلال معاونته للمتعلمين على استخدام التقنيات الحديثة والتفاعل معها.
- تشجيع المتعلمين على توليد المعرفة والإبداع، وابتكار البرامج التعلمية اللازمة لتعلمهم الرياضيات.
- اضطلاعه بدور الشارح في ضوء التعلم الإلكتروني، حيث يتم عرض أي درس من دروس الرياضيات مستعينا بالوسائط الفائقة والوسائل التعليمية الأخرى المتعددة لإثراء الدرس وتوضيح ما به من غموض.
- تعاونه مع معلمي الرياضيات في تصميم مواقع جديدة جاذبة لانتباه المتعلمين مثيرة لاهتمامهم ويسيرة الاستخدام، وتعاونهم في تصميم دروس الرياضيات بأسلوب يتناسب مع طبيعة التعلم الإلكتروني.

- **حاجات معلمي الرياضيات للتعلم الإلكتروني**:

في ضوء ما تمت الإشارة إليه من حداثة التعلم الإلكتروني واتساع انتشاره فإن الأمر يتطلب التعرف على حاجات المعلمين للتعلم الإلكتروني وتحديدها والعمل على تلبية هذه الحاجات وإشباعها من خلال البرامج التدريبية والاستفادة من ذلك في خدمة وتطوير عملية التعليم.

ويمكن تحديد حاجات معلمي الرياضيات للتعلم الإلكتروني وإدراجها ضمن المحاور التالية:

- حاجات مرتبطة بالخلفية المعرفية عن التعلم الإلكتروني.
- حاجات مرتبطة باستخدام الحاسب الآلي.
- حاجات مرتبطة باستخدام الإنترنت.
- حاجات مرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني.

- **الدراسات السابقة**

أجرت هناء **يماني** (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي من خلال التعرف على أهم تحديات التعليم العالي، وإبراز الوسائل المساعدة على تطبيق التعليم الإلكتروني. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وكانت الاستبانة أداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في مكة المكرمة وجامعة الملك خالد في أبها والبالغ عددهم (١٥٢) عضوا. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أفراد العينة يؤيدون بشكل كبير تطبيق التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي، ويشجعون استخدام الإنترنت لتبادل الخبرات بين الأساتذة داخل الجامعة وخارجها، ويذكرون بأن استخدام شبكة الإنترنت في استلام الواجبات المنزلية وتصحيحها وإعادتها للطالب يخفف من عبء عضو هيئة التدريس، وفي المقابل لا يؤيدون استخدام الإنترنت في فتح باب النقاش مع الطلبة والطالبات عبر غرف الشات والمنتديات العلمية بشكل كبير. ومن معوقات التطبيق غياب الأنظمة واللوائح المتعلقة بمنح الدرجات العلمية لطلاب التعليم الإلكتروني، وكذلك ضعف إعداد وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني.

وقام **التميمي** (٢٠٠٧م) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات من خلال إظهار درجة أهمية وتوافر معايير (NCTM) المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (National Council Of Teacher Of Mathematics) المتعلقة بتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات، وإجراء مقارنة علمية للبرمجيات التعليمية المستخدمة في تدريس الرياضيات ودرجة توفر البنية التحتية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني بالدول المختارة. وتكونت عينة الدراسة من (٣مدارس و١٧معلما و٥برمجيات) في السعودية، و(٧مدارس و١٩معلما و٥برمجيات) في الأردن، و(٣مدارس و١٦معلما و٣برمجيات) في ماليزيا، ويكون المجموع (١٣مدرسة و٥٢معلما و١٣برمجية). واستخدمت الاستبانة أداة لدراسته. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود وعي بأهمية معايير (NCTM) - معيار المهام، معيار أدوار المعلم والطالب في الحوار الصفي، معيار أدوات إثراء الحوار الصفي، معيار بيئة التدريس، ومعيار تحليل التدريس والتعليم - لدى معلمي الدول الثلاث وأفضلية لدى معلمي الرياضيات بماليزيا في توافر هذه المعايير، ووجود بعض الاختلافات الدالة إحصائيا في الدول الثلاث في العديد من الجوانب.

وهدفت دراسة **الحربي** (٢٠٠٧م) إلى تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني اللازم توافرها لمنهج الرياضيات ومعلمها بالمرحلة الثانوية والبيئة

التعليمية من وجهة نظر المختصين، والتعرف على درجة أهمية وتوافر مطالب التعليم الإلكتروني لمنهج الرياضيات ومعلمها بالمرحلة الثانوية والبيئة التعليمية من وجهة نظر الممارسين، والتعرف على درجة وجود اختلاف بين درجة أهمية ودرجة توافر مطالب استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الممارسين للكشف عن واقع ممارسة التعليم الإلكتروني. واتبع الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) مختصا و(٣٠) ممارسا، واستخدمت الاستبانة أداة لدراسته. وكان من أهم نتائج الدراسة أن جميع مطالب المنهج الإلكتروني (تخطيطا وتنفيذا وتقويما) وجميع مطالب إعداد المعلم وتدريبه وجميع مطالب البيئة التعليمية مطالبا لازمة من وجهة نظر المختصين، وكانت درجة أهمية وتوافر مطالب التعليم الإلكتروني لمنهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية عالية من وجهة نظر الممارسين، أما مطالب التعليم الإلكتروني لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية فكانت درجة الأهمية عالية ودرجة توافرها متوسطة من وجهة نظر الممارسين، في حين جاءت درجة أهمية وتوافر مطالب التعليم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر الممارسين عالية.

وفي دراسة أجراها **بوليت وفالون (Bollet & Fallon,2002)** هدفت إلى إبراز أهمية تفريد التعليم الإلكتروني (إعداده ليناسب كل فرد وفقا لخصائصه ومميزاته وقدراته)، وتوضح الدراسة أن التعليم التقليدي لا يراعي الفروق الفردية لذلك كان لزاما التوجه نحو التعليم الإلكتروني في محاولة لرأب الصدع وسد الفجوة بين المعلم والمتعلم. وكان من أهم نتائج الدراسة أن المعلمين يحتاجون أن يتعلموا كيفية القيام بما هو أكبر من تقديم المعلومات للجانب الأيسر من المخ فهم بحاجة إلى الاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجات الجانب الأيمن من المخ، أي أنه يجب إشباع رغبات وملكات المتعلمين العقلية والروحية، ويمكن للتعليم الإلكتروني تقديم المساعدة في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم وليس لنمو الجانب العقلي فقط، لذلك فإن التعليم الإلكتروني سيصبح سائدا نظرا لمميزاته التي تجذب المتعلمين.

- **إجراءات الدراسة**
- **منهج الدراسة**:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، فيعبر عنها كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها، ويعبر عنها كميا بإعطائها وصفا رقميا من خلال إيضاح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، واتبعت هذه الدراسة تحديدا المنهج الوصفي التحليلي، وهذا المنهج يناسب هذه الدراسة التي وصفت ظاهرة ميدانية وحددتها من خلال جمع المعلومات عنها، ومن خلال هذا

المنهج تم تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني.

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين القائمين بتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للبنين بمدينة الطائف.

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة الدراسة على النحو التالي:

- من بين مراكز الإشراف التربوي التابعة لإدارة التعليم بالطائف والواقعة بمدينة الطائف والبالغ عددها أربعة مراكز (الشرق والغرب والشمال والجنوب) اختار الباحث (٤٠) مدرسة من بين (١٨٥) مدرسة ابتدائية بالتناسب مع عدد المدارس التابعة لكل مركز إشراف تربوي.
- اختار الباحث المعلمين القائمين بتدريس الرياضيات في كل مدرسة من مدارس العينة، وبالتالي تصبح عينة الدراسة جميع المعلمين القائمين بتدريس الرياضيات بالمدارس المختارة وعددهم (١٠٨) معلما.

ويوضح الجدول (١) عينة الدراسة موزعة بحسب مراكز الإشراف التربوي بمدينة الطائف:

جدول (١) عينة الدراسة موزعة بحسب مراكز الإشراف التربوي

مراكز الإشراف التربوي	عدد المدارس الابتدائية الحكومية	عدد المدارس المختارة	عدد المعلمين بالمدارس المختارة	عدد الاستجابات	الاستبانات المستبعدة	الاستبنات مكتملة	نسبة الاستجابات
مركز الشرق	٦٠	١٣	٥١	٤٧	٢	٤٥	٪٩٢,١٥
مركز الغرب	٥٨	١٣	٤١	٣٩	١	٣٨	٪٩٥,١٢
مركز الشمال	٢٣	٥	٩	٩	–	٩	٪١٠٠
مركز الجنوب	٤٤	٩	١٦	١٦	–	١٦	٪١٠٠
المجموع	١٨٥	٤٠	١١٧	١١١	٣	١٠٨	٪٩٤,٨٧

ويوضح الجدول (٢) عينة الدراسة موزعة بحسب الخبرة في التدريس:

جدول (٢) عينة الدراسة موزعة بحسب الخبرة في التدريس

الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
١- ٥ سنوات	٨	٪٧,٤
٦- ١٠ سنوات	٢٣	٪٢١,٣
١١- ١٥ سنة	٣٩	٪٣٦,١
أكثر من١٥ سنة	٣٨	٪٣٥,٢
المجموع	١٠٨	٪١٠٠

اتضح من الجدول (٢) أن غالبية معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تنحصر خبرتهم في التدريس بين الإحدى عشرة سنة والخمس عشرة سنة وتمثل نسبتهم من عينة الدراسة (٣٦,١٪)، يليهم معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الذين تتجاوز خبرتهم في التدريس الخمس عشرة سنة بنسبة (٣٥,٢٪)، ثم معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الذين خبرتهم في التدريس من ست سنوات إلى

عشر سنوات بنسبة (٢١,٣٪)، في حين بلغت نسبة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الذين تتراوح خبرتهم في التدريس من سنة إلى خمس سنوات (٧,٤٪).

ويوضح الجدول (٣) عينة الدراسة موزعة بحسب المؤهل العلمي:

جدول (٣) عينة الدراسة موزعة بحسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	٢١	١٩,٤٪
بكالوريوس تخصص غير رياضيات	١٠	٩,٣٪
بكالوريوس تخصص رياضيات	٧٥	٦٩,٤٪
ماجستير	٢	١,٩٪
المجموع	١٠٨	١٠٠٪

اتضح من الجدول (٣) أن غالبية معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وبنسبة (٦٩,٤٪) مؤهلهم العلمي بكالوريوس تخصص رياضيات، يليهم معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الحاملين لمؤهل الدبلوم بنسبة (١٩,٤٪)، ثم معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الحاملين لمؤهل البكالوريوس تخصص غير رياضيات بنسبة (٩,٣٪)، في حين بلغت نسبة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الذين يحملون مؤهل الماجستير(١,٩٪).

- **أداة الدراسة**:

في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التعلم الإلكتروني، والتواصل مع العديد من المهتمين بالتعلم الإلكتروني من مختصين ومشرفين، وزيارة بعض المدارس المطبقة للتعلم الإلكتروني لتلمس حاجات معلمي الرياضيات للتعلم الإلكتروني صمم الباحث أداة الدراسة حسب الخطوات التالية:

- إعداد الأداة في صورتها الأولية، حيث تكونت من (٧٥) عبارة موزعة على (٤) محاور هي: الحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه وتكون من (١٢) عبارة، والحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي وتكون من (٣٢) عبارة، والحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الإنترنت وتكون من (١٧) عبارة، والحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني وتكون من (١٤) عبارة.
- عرض الأداة على مجموعة محكمين من المعلمين والمشرفين والمدربين المختصين والمهتمين بالتعلم الإلكتروني وأعضاء هيئة التدريس في عدد من الكليات للتعرف على الصدق الظاهري للأداة، حيث طلب منهم إبداء الرأي في الأداة وذلك بالحذف أو الإضافة أو التعديل.
- بعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبحت الأداة مكونة من (٧٨) عبارة موزعة على (٤) محاور هي: الحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه وتكون من (١٣) عبارة، والحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي وتكون من (٣٤) عبارة، والحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة

باستخدام الإنترنت وتكون من (١٥) عبارة، والحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني وتكون من (١٦) عبارة.

- وقد قسم الباحث الحاجة إلى ثلاث درجات (حاجة عالية، حاجة متوسطة، لا توجد حاجة).

ويوضح الجدول (٤) مقاييس درجة الحاجة:

جدول (٤) مقاييس درجة الحاجة

حاجة عالية	حاجة متوسطة	لا توجد حاجة
٣	٢	١

بذلك حددت درجة الحاجة لكل عبارة بالطريقة الرياضية التالية: المدى يكون أكبر قيمة لفئات الإجابة مطروحا من أصغر قيمة (٣-١=٢) وطول الفئة يكون المدى مقسوما على عدد الفئات (٣/٢= ٠,٦٦).

ويوضح الجدول (٥) تحديد درجة الحاجة بالمتوسط الحسابي:

جدول (٥) تحديد درجة الحاجة بالمتوسط الحسابي

درجة الحاجة	حاجة عالية	حاجة متوسطة	لا توجد حاجة
المتوسط الحسابي	بين ٢,٣٣ وَ٣	بين ١,٦٧ وَ ٢,٣٢	بين ١ وَ١,٦٦

- تم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل محور ودرجة المحاور الكلية، وقد كانت النتائج دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).
- تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٦) معامل ثبات الفاكرومباخ لمحاور الأداة، وللأداة ككل

المحور	قيمة معامل الثبات
المحور الأول: الحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه	٠,٩٥
المحور الثاني: الحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي	٠,٩٥
المحور الثالث: الحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الإنترنت	٠,٩٤
المحور الرابع: الحاجات للتعلم الإلكتروني المرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني	٠,٩٣
جميع المحاور	٠,٩٧

اتضح من الجدول (٦) أن معامل الثبات مرتفعا حيث بلغ (٠,٩٧).

- **إجراءات تطبيق الدراسة**:

تم الحصول أولا على خطاب من عمادة كلية التربية بجامعة أم القرى موجه إلى مدير عام التعليم بالطائف، ومن ثم تم الاستعانة بقسم شؤون المعلمين بالإدارة (وحدة التخطيط والتطوير التربوي، قسم البحوث والمشروعات التربوية) لتوجيه خطاب لمراكز الإشراف التربوي (بالشرق والغرب والشمال والجنوب)، وبعدها تم الحصول على خطابات من مراكز الإشراف التربوي موجهه لمدراء المدارس المختار معلميها كعينة للدراسة مرفق معه صورة من الاستبانة لتوزيعها على معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدرسة، ولقد تم إيصال الخطابات

يدويا إلى مدارس العينة ليتم شرح أهداف الدراسة وأهميتها للعينة وتوضيح الغموض إن وجد، بهدف توخيهم الجدية والدقة عند استيفاء بنودها.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة وتحديد استجاباتهم.
- المتوسط الحسابي لترتيب الحاجات وفقا لإجابات عينة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة ومحاورها، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية.
- تحليل التباين الأحادي (ف) لدراسة درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني تبعا لمتغيري الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي.

واستخدم الباحث لذلك برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات واستخراج النتائج وفق الأساليب الإحصائية السابقة الذكر.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها**

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، وذلك بتحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني، وتحديد درجة الاختلاف في حاجاتهم تبعا لاختلاف الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي.

- **الإجابة عن السؤال الأول للدراسة**:

لتحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة كما يتضح في الجدول (٧).

اتضح من الجدول (٧) أن قيم المتوسط الحسابي لعبارات المحور تراوحت بين (٢,٦٧) كأعلى قيمة وهي للعبارة رقم (١٢) (معرفة أدوار المعلم في التعلم الإلكتروني) و(٢,٤٣) كأقل قيمة وهي للعبارة رقم (٤) (معرفة معايير التعلم الإلكتروني) بوسيط مقداره (٢,٤٩).

وبحسب المعيار الذي اعتمده الباحث لتحديد درجة الحاجة فإن جميع عبارات المحور الأول تقع في فئة الحاجات العالية بمتوسط عام قدره (٢,٥١).

وبشكل عام يمكن القول إن معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لديهم حاجات غير محققة للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه، وقد يعود ذلك إلى حداثة تطبيق التعلم الإلكتروني بمجال التعليم.

جدول (٧) استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول

م	العبارات مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي	التكرار	درجة الحاجة			المتوسط الحسابي
		النسبة المئوية	حاجة عالية	حاجة متوسطة	لا توجد حاجة	
١	١٢- معرفة أدوار المعلم في التعلم الإلكتروني	ت	٧٩	٢٢	٧	٢,٦٧
		٪	٧٣,١	٢٠,٤	٦,٥	
٢	١- الإلمام بمفهوم التعلم الإلكتروني	ت	٦٨	٣٤	٦	٢,٥٧
		٪	٦٣	٣١,٥	٥,٦	
٣	١١- معرفة خصائص معلم الصف الإلكتروني	ت	٧١	٢٧	١٠	٢,٥٦
		٪	٦٥,٧	٢٥	٩,٣	
٤	٥- معرفة أدوات التعلم الإلكتروني	ت	٦٧	٣٢	٩	٢,٥٤
		٪	٦٢	٢٩,٦	٨,٣	
٥	٦- معرفة أنواع التعلم الإلكتروني	ت	٦٧	٣٢	٩	٢,٥٤
		٪	٦٢	٢٩,٦	٨,٣	
٦	٣- معرفة أهمية التعلم الإلكتروني	ت	٦٥	٣٣	١٠	٢,٥١
		٪	٦٠,٢	٣٠,٦	٩,٣	
٧	٧- معرفة خصائص التعلم الإلكتروني	ت	٦٠	٤١	٧	٢,٤٩
		٪	٥٥,٦	٣٨	٦,٥	
٨	٨- معرفة مزايا التعلم الإلكتروني	ت	٥٩	٤٢	٧	٢,٤٨
		٪	٥٤,٦	٣٨,٩	٦,٥	
٩	٩- معرفة سلبيات التعلم الإلكتروني	ت	٦١	٣٨	٩	٢,٤٨
		٪	٥٦,٥	٣٥,٢	٨,٣	
١٠	١٣- معرفة الفرق بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني	ت	٦٢	٣٦	١٠	٢,٤٨
		٪	٥٧,٤	٣٣,٣	٩,٣	
١١	١٠- معرفة معوقات التعلم الإلكتروني	ت	٦٢	٣٥	١١	٢,٤٧
		٪	٥٧,٤	٣٢,٤	١٠,٢	
١٢	٢- معرفة أهداف التعلم الإلكتروني	ت	٥٥	٤٤	٩	٢,٤٣
		٪	٥٠,٩	٤٠,٧	٨,٣	
١٣	٤- معرفة معايير التعلم الإلكتروني	ت	٥٧	٤٠	١١	٢,٤٣
		٪	٥٢,٨	٣٧	١٠,٢	

- **الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة**:

لتحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة كما يتضح في الجدول (٨).

جدول (٨) استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني

م	العبارات مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي	التكرار	درجة الحاجة			المتوسط الحسابي
		النسبة المئوية	حاجة عالية	حاجة متوسطة	لا توجد حاجة	
١	٤٢- استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في الرياضيات	ت	٧٧	٢٤	٧	٢,٦٥
		٪	٧١,٣	٢٢,٢	٦,٥	
٢	٣٩- إنتاج دروس تعليمية تفاعلية	ت	٧٠	٣٤	٤	٢,٦١
		٪	٦٤,٨	٣١,٥	٣,٧	
٣	٢٧- استخدام برامج الجداول الحسابية (الأكسل - Excel)	ت	٦٥	٣٩	٤	٢,٥٦
		٪	٦٠,٢	٣٦,١	٣,٧	
٤	٢٦- استخدام برامج تحرير المعادلات (Equation Editor) لكتابة الرموز الرياضية والكسور والأسس	ت	٦٦	٣٥	٧	٢,٥٥
		٪	٦١,١	٣٢,٤	٦,٥	
٥	٣٠- تطبيقات برامج قواعد البيانات لإنشاء قاعدة بيانات خاصة بالرياضيات (قوانين- نظريات)	ت	٦٤	٣٩	٥	٢,٥٥
		٪	٥٩,٣	٣٦,١	٤,٦	
٦	٤٣- استخدام الحاسب الآلي في بناء الاختبارات والواجبات	ت	٦٧	٣٣	٨	٢,٥٥
		٪	٦٢	٣٠,٦	٧,٤	
٧	٤٧- مراعاة القواعد العامة للأمن والسلامة عند التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها	ت	٦٨	٣١	٩	٢,٥٥
		٪	٦٣	٢٨,٧	٨,٣	
٨	٤٦- استخدام برامج مكافحة فيروسات الحاسب الآلي	ت	٦٦	٣٤	٨	٢,٥٤
		٪	٦١,١	٣١,٥	٧,٤	
٩	١٤- الإلمام بمفهوم الحاسب الآلي	ت	٦٧	٣١	١٠	٢,٥٣

		٪	٦٢	٢٨,٧	٩,٣	
١٠	٣٣- استخدام برامج العروض التقديمية (الباوربوينت - Power Point)	ت	٦٥	٣٥	٨	٢,٥٣
		٪	٦٠,٢	٣٢,٤	٧,٤	
١١	٣٨- تحرير الملفات (صوتية أو فيديو) وتصديرها للاستخدام في إنتاج دروس تعليمية	ت	٦٥	٣٥	٨	٢,٥٣
		٪	٦٠,٢	٣٢,٤	٧,٤	
١٢	١٩- استخدام الأقراص (الصلبة والمرنة والمدمجة) لحفظ واسترجاع البيانات	ت	٦٥	٣٢	١١	٢,٥٠
		٪	٦٠,٢	٢٩,٦	١٠,٢	
١٣	٢٥- استخدام برامج معالجة النصوص (الوورد - Word)	ت	٦٥	٣٢	١١	٢,٥٠
		٪	٦٠,٢	٢٩,٦	١٠,٢	
١٤	٣٢- تطبيقات برامج تحرير الرسوم والصور لتمثيل الأشكال والمضلعات الهندسية	ت	٥٩	٤٢	٧	٢,٤٨
		٪	٥٤,٦	٣٨,٩	٦,٥	
١٥	١٨- إدارة الملفات وتنظيمها داخل المجلدات	ت	٦٣	٣٣	١٢	٢,٤٧
		٪	٥٨,٣	٣٠,٦	١١,١	
١٦	١٧- معرفة المبادئ الأساسية لنظام التشغيل	ت	٦٣	٣٢	١٣	٢,٤٦
		٪	٥٨,٣	٢٩,٦	١٢	
١٧	١٥- الإلمام بالمصطلحات العامة للحاسب الآلي	ت	٦٠	٣٧	١١	٢,٤٥
		٪	٥٥,٦	٣٤,٣	١٠,٢	
١٨	٢٨- تطبيقات برامج الجداول الحسابية لإنشاء الرسوم البيانية وتصديرها لاستخدامها في برامج أخرى	ت	٥٦	٤٥	٧	٢,٤٥
		٪	٥١,٩	٤١,٧	٦,٥	
١٩	٢١- توصيل وإزالة الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي بأمان	ت	٦١	٣٣	١٤	٢,٤٤
		٪	٥٦,٥	٣٠,٦	١٣	
٢٠	٣٦- استخدام برامج التصميم ثلاثية الأبعاد لمحاكات المجسمات والأشكال الفراغية	ت	٥٩	٣٨	١١	٢,٤٤
		٪	٥٤,٦	٣٥,٢	١٠,٢	
٢١	٤١- تقويم الدروس التعليمية المعدة مسبقا للرياضيات بالمرحلة الابتدائية	ت	٥٥	٤٦	٧	٢,٤٤
		٪	٥٠,٩	٤٢,٦	٦,٥	
٢٢	٤٥- امتلاك رؤية مستقبلية لاستخدامات الحاسب الآلي في العملية التعليمية والتربوية	ت	٥٣	٤٩	٦	٢,٤٤
		٪	٤٩,١	٤٥,٤	٥,٦	
٢٣	٢٩- استخدام برامج قواعد البيانات (الأكسس - Access)	ت	٥٣	٤٦	٩	٢,٤١
		٪	٤٩,١	٤٢,٦	٨,٣	
٢٤	٤٠- إنتاج دروس تعليمية خطية أو متشعبة	ت	٥٢	٤٧	٩	٢,٤٠
		٪	٤٨,١	٤٣,٥	٨,٣	
٢٥	٢٣- التعامل مع الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي	ت	٥٢	٤٦	١٠	٢,٣٩
		٪	٨٤,١	٤٢,٦	٩,٣	
٢٦	٢٤- استخدام نظام التشغيل في الوصول للمعلومات المتاحة على شبكة الاتصال المحلية (LAN)	ت	٥٢	٤٤	١٢	٢,٣٧
		٪	٤٨,١	٤٠,٧	١١,١	
٢٧	٢٢- تعريف الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي	ت	٥٣	٤١	١٤	٢,٣٦
		٪	٤٩,١	٣٨	١٣	
٢٨	٢٠- تثبيت وإزالة البرامج من نظام التشغيل	ت	٤٩	٤٥	١٤	٢,٣٢
		٪	٤٥,٤	٤١,٧	١٣	
٢٩	٣١- استخدام برامج تحرير الرسوم والصور (الرسام)	ت	٤٦	٥١	١١	٢,٣٢
		٪	٤٢,٦	٤٧,٢	١٠,٢	
٣٠	١٦- معرفة المكونات والأجزاء الأساسية للحاسب الآلي	ت	٤٨	٤٣	١٧	٢,٢٩
		٪	٤٤,٤	٣٩,٨	١٥,٧	
٣١	٤٤- تطبيقات الواقع الافتراضي في تعليم الرياضيات	ت	٤١	٥٦	١١	٢,٢٨
		٪	٣٨	٥١,٩	١٠,٢	
٣٢	٣٧- استخدام برامج ضغط الملفات	ت	٤٤	٤٨	١٦	٢,٢٦
		٪	٤٠,٧	٤٤,٤	١٤,٨	
٣٣	٣٥- استخدام برامج تصميم صفحات الإنترنت (الفرونت بيج - Front Page)	ت	٤٦	٤١	٢١	٢,٢٣
		٪	٤٢,٦	٣٨	١٩,٤	
٣٤	٣٤- استخدام برامج الوسائط المتعددة (الملتيميديا - Multimedia)	ت	٤٣	٤٦	١٩	٢,٢٢
		٪	٣٩,٨	٤٢,٦	١٧,٦	

اتضح من الجدول (٨) أن قيم المتوسط الحسابي لعبارات المحور تراوحت بين (٢,٦٥) كأعلى قيمة وهي للعبارة رقم (٤٢) (استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في الرياضيات) و(٢,٢٢) كأقل قيمة وهي للعبارة رقم (٣٤) (استخدام برامج الوسائط المتعددة (الملتيميديا - Multimedia)) بوسيط مقداره (٢,٤٥).

وبحسب المعيار الذي اعتمده الباحث لتحديد درجة الحاجة فإن سبعا وعشرين من حاجات المحور الثاني كانت بدرجة عالية، وهي الحاجات ذات الأرقام: ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧.

أما بقية الحاجات في المحور فكانت بدرجة متوسطة، وهي الحاجات ذات الأرقام: ١٦، ٢٠، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٤٤.

ونظرا لأن قيم المتوسط للعبارات التي شكلت الحاجات ذات الدرجة العالية كانت مرتفعة فإن المتوسط العام لعبارات المحور (٢,٤٤) يقع في فئة الحاجات العالية.

وبشكل عام يمكن القول إن معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لديهم حاجات غير محققة للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي، وقد يعود ذلك إلى قلة التحاق المعلمين بالدورات التدريبية للحاسب الآلي واستخدامه بعملية التدريس.

- **الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:**

لتحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الإنترنت، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة كما يتضح في الجدول (٩).

اتضح من الجدول (٩) أن قيم المتوسط الحسابي لعبارات المحور تراوحت بين (٢,٥٤) كأعلى قيمة وهي للعبارة رقم (٥٥) (معرفة المواقع الخاصة بالرياضيات والاستفادة منها) و(١,٩٢) كأقل قيمة وهي للعبارة رقم (٦٠) (استخدام غرف المحادثة) بوسيط مقداره (٢,٤٢).

وبحسب المعيار الذي اعتمده الباحث لتحديد درجة الحاجة فإن أربع عشرة من حاجات المحور الثالث كانت بدرجة عالية، وهي الحاجات ذات الأرقام: ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٢. أما الحاجة المتبقية في المحور فكانت بدرجة متوسطة، وهي الحاجة في الاستبانة ذات الرقم: ٦٠.

ونظرا لأن قيم المتوسط للعبارات التي شكلت الحاجات ذات الدرجة العالية كانت مرتفعة فإن المتوسط العام لعبارات المحور (٢,٣٩) يقع في فئة الحاجات العالية.

ويمكن القول إن معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لديهم حاجات غير محققة للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الإنترنت، وقد يعود ذلك إلى قلة خبرتهم بالإنترنت نتيجة انخفاض مستوى تأهيلهم عليه، وقلة دوراتهم التدريبية، بالإضافة إلى عدم دعم كثير من المواقع للتصفح باللغة العربية.

جدول (٩) استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث

م	العبارات مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي	التكرار	درجة الحاجة			المتوسط الحسابي
		النسبة المئوية	حاجة عالية	حاجة متوسطة	لا توجد حاجة	
١	٥٥- معرفة المواقع الخاصة بالرياضيات والاستفادة منها	ت	٦٩	٢٨	١١	٢,٥٤
		٪	٦٣,٩	٢٥,٩	١٠,٢	
٢	٤٨- الإلمام بمفهوم الإنترنت	ت	٦٣	٣٣	١٢	٢,٤٧
		٪	٥٨,٣	٣٠,٦	١١,١	
٣	٥٤- الإلمام بمهارات البحث في الإنترنت عن المواقع التعليمية التي تخدم الرياضيات	ت	٦٣	٣٣	١٢	٢,٤٧
		٪	٥٨,٣	٣٠,٦	١١,١	
٤	٥٦- استخدام شبكة الإنترنت كمصدر من مصادر التعلم	ت	٥٧	٤٥	٦	٢,٤٧
		٪	٥٢,٨	٤١,٧	٥,٦	
٥	٥١- تحميل الملفات والبرامج من الإنترنت	ت	٦١	٣٦	١١	٢,٤٦
		٪	٥٦,٥	٣٣,٣	١٠,٢	
٦	٤٩- إنشاء اتصال بالإنترنت	ت	٦٢	٣١	١٥	٢,٤٤
		٪	٥٧,٤	٢٨,٧	١٣,٩	
٧	٦١- المشاركة في المنتديات الخاصة بالرياضيات وتبادل المعارف والآراء والنقاش مع المهتمين	ت	٦١	٣٣	١٤	٢,٤٤
		٪	٥٦,٥	٣٠,٦	١٣	
٨	٥٢- نقل الملفات والصفحات إلى الإنترنت	ت	٥٣	٤٧	٨	٢,٤٢
		٪	٤٩,١	٤٣,٥	٧,٤	
٩	٥٠- تصفح الإنترنت	ت	٥٩	٣٤	١٥	٢,٤١
		٪	٥٤,٦	٣١,٥	١٣,٩	
١٠	٥٨- إنشاء بريد إلكتروني	ت	٥٩	٣٢	١٧	٢,٣٩
		٪	٥٤,٦	٢٩,٦	١٥,٧	
١١	٥٣- استخدام محركات البحث	ت	٥٤	٤٠	١٤	٢,٣٧
		٪	٥٠	٣٧	١٣	
١٢	٦٢- استخدام تقنية مؤتمرات الفيديو في تدريس الرياضيات	ت	٥٥	٣٨	١٥	٢,٣٧
		٪	٥٠,٩	٣٥,٢	١٣,٩	
١٣	٥٩- إرسال واستقبال البريد الإلكتروني	ت	٥٥	٣٧	١٦	٢,٣٦
		٪	٥٠,٩	٣٤,٣	١٤,٨	
١٤	٥٧- استخدام شبكة الاتصال الداخلية (LAN)	ت	٥١	٤٤	١٣	٢,٣٥
		٪	٤٧,٢	٤٠,٧	١٢	
١٥	٦٠- استخدام غرف المحادثة (Chatting)	ت	٢٦	٤٧	٣٥	١,٩٢
		٪	٢٤,١	٤٣,٥	٣٢,٤	

- **الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة**:

لتحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة كما يتضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠) استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع

م	العبارات مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي	التكرار	درجة الحاجة			المتوسط الحسابي
		النسبة المئوية	حاجة عالية	حاجة متوسطة	لا توجد حاجة	
١	٧٦- تحديث البيانات على موقع المدرسة بشكل دوري	ت	٧٢	٣١	٥	٢,٦٢
		٪	٦٠,٢	٣٢,٤	٧,٤	
٢	٧٤- تنمية اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو استخدام التقنية في تعلم الرياضيات	ت	٦٧	٣٣	٨	٢,٥٥
		٪	٦٢	٣٠,٦	٧,٤	
٣	٧٥- التواصل إلكترونيا مع أوليا أمور المتعلمين من خلال التقارير الدورية	ت	٦٣	٣٩	٦	٢,٥٣
		٪	٥٨,٣	٣٦,١	٥,٦	
٤	٧٧- المشاركة في تطوير موقع المدرسة على شبكة الإنترنت	ت	٦٥	٣٥	٨	٢,٥٣
		٪	٦٠,٢	٣٢,٤	٧,٤	
٥	٦٨- التعامل مع أجهزة الصف الإلكتروني	ت	٦٠	٤٠	٨	٢,٤٨
		٪	٥٥,٦	٣٧	٧,٤	
٦	٦٧- استخدام التقنية في التمهيد للدرس وشرحه وتطبيقاته وأنشطته الإثرائية	ت	٥٩	٤٠	٩	٢,٤٦
		٪	٥٤,٦	٣٧	٨,٣	
٧	٦٣- التعامل مع أحد أنظمة التعلم الإلكتروني	ت	٥٣	٤٨	٧	٢,٤٣
		٪	٤٩,١	٤٤,٤	٦,٥	
٨	٦٥- إدارة الوقت ومواجهة متغيرات الموقف التعلمي الإلكتروني	ت	٤٩	٥٤	٥	٢,٤١
		٪	٤٥,٤	٥٠	٤,٦	
٩	٧٣- إقامة علاقات إيجابية مع المتعلمين باستخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات	ت	٥٥	٤١	١٢	٢,٤٠
		٪	٥٠,٩	٣٨	١١,١	
١٠	٦٤- تنظيم المواقف التعلمية الإلكترونية وإدارة التفاعلات	ت	٤٧	٥٢	٩	٢,٣٥
		٪	٤٣,٥	٤٨,١	٨,٣	
١١	٦٦- إدارة المحادثة والحوار التعلمي إلكترونيا	ت	٤٦	٥٢	١٠	٢,٣٣
		٪	٤٢,٦	٤٨,١	٩,٣	
١٢	٧١- إدارة الاختبارات والواجبات إلكترونيا	ت	٤٦	٥٠	١٢	٢,٣١
		٪	٤٢,٦	٤٦,٣	١١,١	
١٣	٧٢- تقويم المتعلمين ومتابعتهم إلكترونيا	ت	٥١	٣٩	١٨	٢,٣١
		٪	٤٧,٢	٣٦,١	١٦,٧	
١٤	٧٨- إنشاء مجموعات الأخبار والإشراف عليها	ت	٤٦	٤٨	١٤	٢,٣٠
		٪	٤٢,٦	٤٤,٤	١٣	
١٥	٦٩- استخدام برنامج الدعم الشبكي (Net Support)	ت	٤١	٥٢	١٥	٢,٢٤
		٪	٣٨	٤٨,١	١٣,٩	
١٦	٧٠- التعامل مع القوائم البريدية للمتعلمين	ت	٤٠	٤٩	١٩	٢,١٩
		٪	٣٧	٤٥,٤	١٧,٦	

اتضح من الجدول (١٠) أن قيم المتوسط الحسابي لعبارات المحور تراوحت بين (٢,٦٢) كأعلى قيمة وهي للعبارة رقم (٧٦) (تحديث البيانات على موقع المدرسة بشكل دوري) و(٢,١٩) كأقل قيمة وهي للعبارة رقم (٧٠) (التعامل مع القوائم البريدية للمتعلمين) بوسيط مقداره (٢,٤٠).

وبحسب المعيار الذي اعتمده الباحث لتحديد درجة الحاجة فإن إحدى عشرة من حاجات المحور الرابع كانت بدرجة عالية، وهي الحاجات ذات الأرقام: ٦٣، ٦٤،

٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧. أما بقية الحاجات في المحور فكانت بدرجة متوسطة، وهي الحاجات في الاستبانة ذات الأرقام: ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٨.

ونظرا لأن قيم المتوسط للعبارات التي شكلت الحاجات ذات الدرجة العالية كانت مرتفعة فإن المتوسط العام لعبارات المحور (٢,٤٠) يقع في فئة الحاجات العالية.

وبشكل عام يمكن القول إن معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لديهم حاجات غير محققة للتعلم الإلكتروني المرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى اختلاف أدوار المعلم من إدارة الموقف التعليمي التقليدي إلى إدارة الموقف التعلمي الإلكتروني.

- **الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة:**

لتحديد درجة اختلاف حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني باختلاف الخبرة في التدريس، تم اختبار الفروق بين متوسطات فئات الخبرة في التدريس مستخدما تحليل التباين الأحادي (ف) كما يتضح في الجدول (١١).

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لاختبار الفروق بين متوسطات فئات الخبرة في التدريس

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
الأول	بين المجموعات	٣	٣٩,٥٣٨	١٣,١٧٩	٠,٢٩٢	٠,٨٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	٤٦٨٩,٠٩٢	٤٥,٠٨٧			
الثاني	بين المجموعات	٣	١٤٥,٦٣٨	٤٨,٥٤٦	٠,٢٦٠	٠,٨٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	١٩٤٢٦,٩٠٨	١٨٦,٧٩٧			
الثالث	بين المجموعات	٣	١٤٥,٧٢١	٤٨,٥٧٤	٠,٨١٠	٠,٤٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	٦٢٣٨,٤٦٤	٥٩,٩٨٥			
الرابع	بين المجموعات	٣	١٥١,٣٢٧	٥٠,٤٤٢	٠,٩٣٦	٠,٤٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	٥٦٠٥,٢١٩	٥٣,٨٩٦			
المجموع	بين المجموعات	٣	٧٨٥,٠٨٨	٢٦١,٦٩٦	٠,٣٠٩	٠,٨١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	٨٧٩٥٦,٨٧٥	٨٤٥,٧٣٩			

اتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات العينة تبعا لمتغير الخبرة في التدريس، وهذا يعني أن حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني لا تختلف باختلاف خبرتهم في التدريس، وهو ما يعني أيضا أن برامج تأهيل معلمي

الرياضيات بالمرحلة الابتدائية التي تقدمها كليات إعداد المعلمين وكليات التربية لم تشهد تحديثا منذ فترة طويلة، إضافة إلى عدم حصول المعلمين متوسطي الخبرة والأقدم خبرة في التدريس على برامج تدريبية للتعلم الإلكتروني.

- **الإجابة عن السؤال السادس للدراسة**:

لتحديد درجة اختلاف حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني باختلاف المؤهل العلمي، تم اختبار الفروق بين متوسطات فئات المؤهل العلمي مستخدما تحليل التباين الأحادي (ف) كما يتضح في الجدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لاختبار الفروق بين متوسطات فئات المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
الأول	بين المجموعات	٢	١٤٤,٤٠٨	٧٢,٢٠٤	١,٦٥٤	٠,١٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥	٤٥٨٤,٢٢١	٤٣,٦٥٩			
الثاني	بين المجموعات	٢	٧٥,٨٨٩	٣٧,٩٤٤	٠,٢٠٤	٠,٨١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥	١٩٤٩٦,٦٥٨	١٨٥,٦٨٢			
الثالث	بين المجموعات	٢	٤٤,٤٠٩	٢٢,٢٠٤	٠,٣٦٨	٠,٦٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥	٦٣٣٩,٧٧٧	٦٠,٣٧٩			
الرابع	بين المجموعات	٢	١٩٢,٩٠٣	٩٦,٤٥٢	١,٨٢٠	٠,١٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥	٥٥٦٣,٦٤٣	٥٢,٩٨٧			
المجموع	بين المجموعات	٢	٩٨٨,٤٥٠	٤٩٤,٢٢٥	٠,٥٩١	٠,٥٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥	٨٧٧٥٣,٥١٣	٨٣٥,٧٤٨			

اتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني أن حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني لا تختلف باختلاف مؤهلهم العلمي، وهو ما يعني أيضا أنه لا توجد اختلافات كبيرة في تأهيل معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بين معاهد المعلمين وكليات إعداد المعلمين وكليات التربية (تخصص رياضيات أو غير رياضيات) فيما يتعلق بمجال التعلم الإلكتروني، إضافة إلى أن معظم عينة الدراسة تكونت من المعلمين الذين يحملون بكالوريوس تخصص رياضيات بنسبة وقدرها (٦٩,٤٪) مما يعني تشابها في تأهيلهم.

• **ملخص الدراسة**:

يعتبر التعلم الإلكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية حيث إنه يسهم في توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر، ويشجع التواصل بين أطراف المنظومة التعليمية، كما يسهم في إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين قادرين على التعامل مع التقنية متسلحين بمهارات العصر. وتزداد أهمية التعلم الإلكتروني في تدريس المواد بشكل عام وتدريس الرياضيات بشكل خاص، لما تمثله هذه المادة من صعوبة لدى شريحة كبيرة من المتعلمين بمختلف مراحل التعليم قد يسهم التعلم الإلكتروني بتخفيفها أو القضاء عليها. وانطلاقا من هذه الأهمية قام الباحث بهذه الدراسة التي تهدف إلى تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه، وباستخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وبإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني، وتحديد درجة الاختلاف في حاجاتهم للتعلم الإلكتروني تبعا لاختلاف الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (١٠٨) معلما من المعلمين القائمين بتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للبنين بمدينة الطائف خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخرجت النتائج باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ويمكن تلخيص أهم ما خرجت به من نتائج على النحو التالي:

- دلت نتائج الدراسة على أن المحور الأول للدراسة (حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بالخلفية المعرفية عنه) مثل حاجة عالية لدى عينة الدراسة، كما أن جميع الفقرات المنتمية لهذا المحور مثلت هي أيضا حاجات عالية لديهم.
- دلت نتائج الدراسة على أن المحور الثاني للدراسة (حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي) مثل حاجة عالية لدى عينة الدراسة، كما مثلت سبعا وعشرين من الفقرات المنتمية لهذا المحور حاجة عالية لديهم، في حين مثلت سبعا من الفقرات المنتمية لهذا المحور حاجة متوسطة.
- دلت نتائج الدراسة على أن المحور الثالث للدراسة (حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة باستخدام الإنترنت) مثل حاجة عالية لدى عينة الدراسة، كما مثلت أربع عشرة من الفقرات المنتمية لهذا المحور حاجة عالية لديهم، في حين مثلت فقرة واحدة لهذا المحور حاجة متوسطة.
- دلت نتائج الدراسة على أن المحور الرابع للدراسة (حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني المرتبطة بإدارة الموقف التعلمي الإلكتروني) مثل حاجة عالية لدى عينة الدراسة، كما مثلت إحدى عشرة

من الفقرات المنتمية لهذا المحور حاجة عالية لديهم، في حين مثلت خمسا من الفقرات المنتمية لهذا المحور حاجة متوسطة.

- دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات العينة تبعا لمتغير الخبرة في التدريس.
- دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

- **التوصيات**:
- **أ- توصيات الدراسة الحالية**:

حيث دلت نتائج الدراسة على وجود العديد من الحاجات الملحة للتعلم الإلكتروني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، فإن الباحث يوصي بالتالي:

- تطوير برامج إعداد معلمي الرياضيات بما يكفل إكساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة لاستخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات.
- تصميم برامج تدريبية أثناء الخدمة لتلبية حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعلم الإلكتروني.
- إنشاء الصفوف الإلكترونية في جميع المدارس الحكومية وتجهيزها بكافة أدوات الصف الإلكتروني.
- إنشاء مواقع للمدارس على شبكة الإنترنت ترتبط بمواقع إدارات التعليم، وتفعيلها في خدمة العملية التعليمية وذلك بتزويد كل مدرسة بفني متخصص بمجال الحاسب الآلي والإنترنت يقوم بالإشراف على الموقع.

- **ب- التوصيات بدراسات مستقبلية**:

- إجراء دراسة لمعرفة حاجات معلمي الرياضيات للتعلم الإلكتروني بالمراحل التعليمية الأخرى.
- إجراء دراسة لمعرفة حاجات مشرفي الرياضيات للتعلم الإلكتروني.
- إجراء دراسة للتعرف على واقع استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة للتعرف على أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات على تحصيل الطلاب الدراسي واتجاههم نحوها.

- **المراجع العربية**:

- *البلوي، نائلة عوض (٢٠٠١م). دور المعلم في عصر الإنترنت. نابلس، جامعة النجاح الوطنية، مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت.*
- *التميمي، عبدالرحمن إبراهيم (٢٠٠٧م). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NCTM) ببعض الدول المختارة. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.*
- *التودري، عوض (٢٠٠٤م). المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم. الرياض، مكتبة الرشد.*
- *الحربي، محمد صنت (٢٠٠٧م). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.*

- الخطيب، محمد (٢٠٠٣م). التعليم الإلكتروني في مدارس الملك فيصل رؤية مستقبلية. الرياض، مدارس الملك فيصل، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة ١٩ -٢١/٢/١٤٢٤هـ، الموافق ٢١ -٢٣/٤/٢٠٠٣م.
- الخليفة، هند سليمان (٢٠٠٢م). الاتجاهات والتطويرات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة بين النماذج الأربع للتعليم عن بعد. الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة ١٦ - ١٧/٨/١٤٢٣هـ، الموافق ٢٢ -٢٣/١٠/٢٠٠٢م.
- الدايل، سعد، وسلامة، عبدالحافظ (٢٠٠٤م). سلسلة تقنيات التعليم: مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. الرياض، دار الخريجي للنشر.
- الدرة، عبدالباري (١٩٩١م). التدريب مفهومه ومدخل نظامي له. الأردن، عمان، رسالة المعلم، ع ١و٢، مج ٣٢.
- دروزة، أفنان (١٩٩٩م). دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للتربية، ديسمبر، ع٢، مج١٩.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥م). رؤية جديدة في التعليم - التعليم الإلكتروني - المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم. الرياض، الدار الصولتية للتربية.
- سالم، أحمد (٢٠٠٤م). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض، مكتبة الرشد،
- سعادة، جودت، والسرطاوي، فايز (٢٠٠٣م). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. عمان، دار الشروق.
- عبدالمنعم، إبراهيم (٢٠٠٣م). التعليم الإلكتروني في الدول النامية. دمشق، ورقة عمل مقدمة للندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم.
- العجب، محمد (٢٠٠٣م). دور تقنية التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم المفتوح. الرياض، مدارس الملك فيصل، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني خلال الفترة ١٩ -٢١/٢/١٤٢٤هـ، الموافق ٢١ -٢٣/٤/٢٠٠٣م.
- العجلوني، خالد (٢٠٠١م). استخدام الحاسوب في تدريس مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس عمان. الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، ع٢٨.
- لال، زكريا، والجندي، علياء (٢٠٠٥م). الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم. ط٣.
- المبارك، أحمد (٢٠٠٥م). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية (الإنترنت) على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الموسى، عبدالله (٢٠٠٢م). التعليم الإلكتروني: مفهومه وخصائصه وفوائده وعوائقه. الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة ١٦ -١٧/٨/١٤٢٣هـ، الموافق ٢٢ -٢٣/١٠/٢٠٠٢م.
- الموسى، عبدالله، والمبارك، أحمد (٢٠٠٥م). التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات. الرياض، مؤسسة شبكة البيانات.
- يماني، هناء عبدالرحيم (٢٠٠٦م). التعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء متطلبات عصر تقانة المعلومات. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

- **المراجع الأجنبية**:

–Bollet, Robert M & Faiion, Santiago (2002). *Personalizing E-learning*. Educational Media International. Vol: 39, NO: 1, Pp39-45.
–Mark J.Rosenberg (2001). E- learning strategies of delivering knowledge in the digital age. New York. Mcgraw-Hill.