



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

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

العدد التاسع والخمسون .. مارس ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)):

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

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

الاسم	الكلية	الجامعة	م
أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	التربية	حلوان	١
أ.د/ يوحنا بالعيد مبارك	التربية	وهران بالجزائر	٢
أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة	٣
أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان	٤
أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس	٥
أ.د/ محمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض	٦
أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان	٧
أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة	٨
أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين	٩
أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	١٠
أ.د/ عبد الرحمن أحمد أحمد	التربية	الكويت	١١
أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	التربية	اليرموك الأردن	١٢
أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان	١٣
أ.د/ علي السيد الشخيري	التربية	عين شمس	١٤
أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة	١٥
أ.د/ عمر سيد خليل ضي	التربية	أسيوط	١٦
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق	١٧
أ.د/ محمد الشيبخ حمود	التربية	دمشق سوريا	١٨
أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان	١٩
أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية	٢٠
أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	الأدب	حلوان	٢١
أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسود	التربية	ذمار اليمن	٢٢

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

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

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

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

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

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

٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض اطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ.د / لوسيل بروسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ.د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٦	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٧	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٨	أ.د/ محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٩	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨١	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨٢	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض اطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٣	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٤	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٥	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض اطفال (علم نفس الطفل)
٨٦	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٧	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٨	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٩	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض اطفال
٩٠	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض اطفال (علم نفس طفولة)
٩١	أ.د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٥٩) :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية "تريز" TRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي " .. إعداد : د/ فائزة أحمد الحسيني مجاهد .	١٥ - ٧٠
(٢)	" فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من آثار التعذيب وتحسين مفهوم الذات "دراسة حالة لأطفال فلسطينيين محررين من الأسر لدى سلطات الاحتلال الإسرائيلي " .. إعداد : د/ جولتان حسن حجازي .	٧١ - ١٠٦
(٣)	" تجربة الجامعة السعودية الالكترونية في التعليم المدمج والاستفادة منها في تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية " .. إعداد : د / محمد محمدى محمد مخلص .	١٠٧ - ١٤٦
(٤)	" دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة " .. إعداد : د/ افتكار عبدالله محمود الإبراهيم .	١٤٧ - ١٧٢
(٥)	" اثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة نجران " .. إعداد : د/ منصور نايف العتيبي ، د/ على أحمد الربيعي .	١٧٣ - ١٨٦
(٦)	" استخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمات في التعلم الجمعي " .. دراسة تطبيقية .. إعداد : د/ حصة محمد الشايع	١٨٧ - ٢١٢
(٧)	" العفو ومرونة الأنا لدى المرشدين الطلابيين في مدينة مكة المكرمة " .. إعداد : د/ سالم بن محمد المفرجى ، د/ عبد الله بن على الشهري .	٢١٣ - ٢٥٠
(٨)	" الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات (دراسة مقارنة) " .. إعداد : د/ وهيبه حاتم .	٢٥١ - ٢٦٨
(٩)	The effectiveness of Relevance and Confidence Motivational Strategies in Developing EFL Argumentative Writing Skills and Overcoming Apprehension Among Students Teachers at Faculty of Education" .. By: Dr. Hasnaa Sabry Abdel-Hamid Ahmed Helwa.	269 - 306
10)	"A Critical Review of English Teachers Education Programs " .. By : Dr. Sara Mohamed Naguib Mohamed Abd El-Razek , Dr. El-Sayed Mohamad Dadour , Dr. Jehan Mahmoud El-Bassuony.	307 - 330

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 بالملكة العربية السعودية .

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

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجمع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس وبفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- ◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- ◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- ◀ تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .
- ◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .

- ◀ تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- ◀ تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- ◀ في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- ◀ عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- ◀ عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- ◀ يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ◀ كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة 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 ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

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://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثامن والخمسون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد عشرة بحوث: أولها بعنوان: "فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية "تريز" TRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي" .. إعداد: د/فايزة أحمد الحسيني مجاهد .

وثانيها بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من آثار التعذيب وتحسين مفهوم الذات" دراسة حالة لأطفال فلسطينيين محررين من الأسر لدى سلطات الاحتلال الإسرائيلي" .. إعداد: د/جولتان حسن حجازي .

وثالثها بعنوان: "تجربة الجامعة السعودية الالكترونية في التعليم المدمج والاستفادة منها في تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية" .. إعداد: د / محمد محمدى محمد مخلص .

ورابعها بعنوان: " دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة " .. إعداد: د/ افتكار عبد الله محمود الإبراهيم .

وخامسها بعنوان: " أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة نجران " .. إعداد: د/ منصور نايف العتيبي ، د/ على أحمد الربيعي .

وسادسها بعنوان: " استخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمات في التعلم الجمعي" . دراسة تطبيقية إعداد: د/ حصّة محمد الشايع

وسابعها بعنوان: " العفو ومرونة الأنا لدى المرشدين الطلابيين في مدينة مكة المكرمة " .. إعداد: د/ سالم بن محمد المفرجي ، د/ عبد الله بن علي الشهري .

وثامنها بعنوان: " الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات . دراسة مقارنة " .. إعداد: د/ وهيبه حاتم.

وتاسعها بعنوان :

"The effectiveness of Relevance and Confidence Motivational Strategies in Developing EFL Argumentative Writing Skills and Overcoming Apprehension Among Students Teachers at Faculty of Education" .. By: Dr. Hasnaa Sabry Abdel-Hamid Ahmed Helwa.

وعاشرها بعنوان :

" A Critical Review of English Teachers Education Programs " ..
By : Dr. Sara Mohamed Naguib Mohamed Abd El-Razek , Dr. El-Sayed Mohamad Dadour , Dr. Jehan Mahmoud El-Bassuony.

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

” فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ” تريز TRIZ “
في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في
مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي ”

المصادر :

د/ فائزة أحمد الحسيني مجاهد
أستاذ مناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد
كلية البنات جامعة عين شمس

” فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ”تريز“ TRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي“

د/ فائزة أحمد الحسيني مجاهد

• مستخلص البحث :

إستهدف البحث : التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعددهم (٣٥) طالب ، وقامت الباحثة ببناء إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ”تريز“ من أجل الكشف عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ثم قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث وهي اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، وتم تقسيم الطلاب عينة البحث وعددهم (٧٠) طالب إلى مجموعتين ضابطة وعددها (٣٥) وتجريبية وعددها (٣٥) وتم تطبيق أدوات البحث قبلها على طلاب المجموعتين ، وتم تدريس الوحدة المختارة لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز ، بينما تم تدريس نفس الوحدة بالطريقة المعتادة لطلاب المجموعة الضابطة ، وتطبيق أدوات البحث بعديا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وإجراء التحليل الإحصائي ،وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، وأن استخدام الإستراتيجية المقترحة حقق مستوى مناسب من الفاعلية في تنمية كل من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

الكلمات المفتاحية : نظرية تريز ، مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، مفهوم الذات الأكاديمي

The effectiveness of using A Suggested Strategy Based on TRIZ theory in the improvement of Creative Problem Solving Skills, and Academic Self Concept in History Subject of First Secondary Stage Students

Dr. Fayza Ahmed El-Hoseny

Abstract :

Aim of the Research : The Research aims to identify the Effect of Using A Suggested Strategy Based on TRIZ theory in the improvement of Creative Problem Solving Skills, and Academic Self Concept in History Subject of First Secondary Stage Students. Tools of the Research :Teaching Tools: Redesigning the unit” Approach for studying Egypt Civilization and world Civilization” Using Suggested Strategy. Teacher’s Guide According to the Suggested Strategy Based on TRIZ theory To Use in teaching the experimental group.(prepared by the researcher). Pupil’s Activities not book (prepared by the researcher). Evaluative Tools :Creative Problem Solving Skills test.(prepared by the researcher). Academic Self Concept measurement (prepared by the researcher). The researcher used the experimental method

in this study, and selected sample (70) Students from the first year Secondary Stage, distributed in to two group, the first one is experimental group (35) Student, and the other is control group (35) Student. After implementing the study, the researcher found that There Were Statistically Significant differences at (0,01) level between the performance of the experimental group and control group in the post application of the Creative Problem Solving Skills test and Academic Self Concept measurement favoring the experimental group. According to the result, Researcher recommended that the necessary of teaching with The Suggested Strategy Based on TRIZ theory as important strategy in education.

Key Words: TRIZ theory, Creative Problem Solving Skills, Academic Self Concept in History Subject.

• المقدمة :

يتميز العصر الذي نعيشه الآن بالتقدم العلمي الهائل والتسارع المذهل في شتى جوانب الحياة ، مما نتج عنه كم كبير من المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية ، ولذا ظهرت في الآونة الأخيرة الكثير من النداءات التربوية التي تطالب بضرورة تحسين التدريس وتطويره في ضوء نظريات التعلم ، وذلك لأن تلك النظريات وما انبثق عنها من استراتيجيات تعد أكثر تأثيراً على فاعلية التعليم ، لما تلعبه من دور في إكساب المتعلم مهارات التفكير والحل الإبداعي للمشكلات ، خاصة وأن اكتساب المعرفة اليوم لم يعد غاية ما تسعى إليه التربية ، بل أصبح المهم هو توظيف هذه المعرفة في إنتاج أكبر كم من الأفكار الجديدة والحلول الإبداعية ، وتنمية القدرة على اختيار أفضل البدائل المتاحة لحل المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته .

ولذلك أصبح هدف المناهج الدراسية تحقيق تعلم من نوع خاص يوفر للمتعلم كل ما يحتاجه من مهارات عقلية ، حتى يكون قادراً على التفكير وتوظيف كل ما ألم به من مبادئ وأساليب وقوانين ومعطيات في مواجهة المشكلات التي تعترضه .

ومن ثم وجب إعادة النظر في العملية التعليمية ليس فقط بالاتجاه نحو مزيد من المناهج والمقررات الدراسية ، ولكن بتطوير نظم التعلم والتركيز على آليات تمتاز بالشمولية والعمومية لتعيد تشكيل البنية العقلية لدى المتعلم ، وتكوين العقلية القادرة على الفهم ، التحليل ، النقد ، الإبداع ، وحل المشكلات . (راشد الكثيري ، محمد النذير ، ٢٠٠٠ ، ١٣)

وحيث أن الإبداع من العناصر الأساسية في حل المشكلات ، لذا اهتمت التربية العصرية والمستقبلية بإدخال برامج تنمية مهارات الإبداع وحل المشكلات في المدارس وحث المعلمين على الاهتمام بتشجيع الطلاب على الإبداع أكثر من التركيز على تكديس عقول المتعلمين بالمعلومات ، ولهذا أصبح هناك اهتمام عالمي بتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات مثل اهتمام بعض المؤتمرات بالحل الإبداعي للمشكلات ومن هذه المؤتمرات : (راندا سيد ، ٢٠١٣ ، ٤)

« مؤتمر الحل الإبداعي للمشكلات ، الذي انعقد في الفترة من ١٦ - ٢٠ فبراير ٢٠٠٣ بالولايات المتحدة الأمريكية بالتعاون مع معهد الحل الإبداعي للمشكلات بعنوان الحل الإبداعي للمشكلات للمعلمين وتلاميذهم .
 « المؤتمر الذي نظّمته جامعة ويلز لعام ٢٠٠٧ حول ثقافة الإبداع .
 « مؤتمر الحل الإبداعي للمشكلات بالولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠١٠ تحت رعاية معهد الحل الإبداعي للمشكلات .

كما اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بطرق تنمية الحل الإبداعي للمشكلات منها : دراسة (Cho, S., & Lin, C., 2011) التي أثبتت فاعلية التعلم الجماعي التعاوني في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى المتعلمين ، ودراسة (فتحي عكاشة وآخرون ، ٢٠١١) والتي استهدفت تدريب المعلمين على استراتيجيات ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، وأوضحت الدراسة أن تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى المعلمين ساعد على تحسين أداء تلاميذهم ، كما أثبتت دراسة (سحر يوسف ، ٢٠٠٩) فاعلية استخدام فنية " دي بونو " لقبعات التفكير الست على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية .

أن استخدام الأنشطة التعاونية في حل المشكلات (Sullivan, F., 2011) كما أثبتت نتائج دراسة مفتوحة النهاية ساعدت في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

ويعد مفهوم الذات الأكاديمي من الموضوعات الهامة التي ينبغي على الممارسات التدريسية داخل الصفوف الدراسية السعي لتنميتها لدى المتعلمين لأن الذات تعتبر النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة ودينامية وتتكون الذات من تجارب الفرد واحتكاكه بالواقع من ناحية ، كما تتكون أيضا نتيجة للعلاقة والأحكام والتقدير التي يتلقاها الفرد من المحيطين به . (زياد بركات ، ٢٠٠٩ ، ٤)

وتعتبر الذات كذلك عن كل ما يشعر به الفرد من قدراته ، سماته ، هواياته مظهره ، مهنته ، وما يمتلكه من لغة وذكاء لا تتوافر إلا للبشر فقط كما تحدد الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه وتحدد مدى نجاحه الأكاديمي ، وكلما زادت معرفة الفرد عن ذاته كان أكثر توافقا وانسجاما في الحياة . (أحمد زكي صالح ، ١٩٩٢ ، ١٠)

ويُعرف مفهوم الذات بأنه الصورة الكاملة التي يكونها الطالب عن نفسه كشخص له كيانه الخاص ، وإمكاناته وقدراته وحاجاته وخبراته (عواض محمد ، ٢٠٠٧ ، ٨)

وينقسم المفهوم العام للذات إلى :

« مفهوم الذات الأكاديمي: وهو وصف لتقويم إدراكات الفرد لقدراته الأكاديمية ، ويشمل المعتقدات العامة حول احترام الذات التي ترتبط

بإدراكات الفرد حول قدراته الأكاديمية ، وبهذا فهو بناء متعدد الأبعاد يتضمن إجراء مقارنات خارجية وداخلية ، ويقصد بالمقارنة الخارجية مقارنة أداء المتعلم الأكاديمي بأداء زملائهم في الصف ، كما يُقصد بالمقارنة الداخلية مقارنة أداء المتعلم الأكاديمي الخاص في إحدى المجالات مع مجالات الأداء الأخرى . (Mcinerney ,D.& Others,2012,249)

« مفهوم الذات غير الأكاديمية: ويتفرع إلى مفهوم اجتماعي وهو إدراك الفرد للعلاقات الشخصية التي تربطه بأصدقائه ، ومفهوم الذات التعاملية وهي قدرة الفرد على التعامل والتكيف والذي يوضح مدى القوة التي يحملها الشخصي في تركيبه النفسي . (عبير محمد ، ٢٠١٣ ، ٢٩)

وتوجد العديد من الدراسات التي أكدت أهمية تنمية مفهوم الذات الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة ومراحل العمر المختلفة ومنها : دراسة (بشرى حسن ، ٢٠٠٨) التي أكدت على فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ودراسة (عبد الرحمن عبد الله ، ٢٠٠٧) والتي أوصت بضرورة تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب وأكدت نتائجها على تأثير الذكاء في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ، كما أشارت دراسة (Mcinerney ,D.2012) إلى وجود تأثير لاستراتيجيات التعلم (العميقة والسطحية) على ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

يتضح مما سبق تأكيد الدراسات السابقة على أهمية تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، وضرورة تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى المتعلمين لأن ارتفاعه يحقق أهداف التعليم الأساسية في جميع المجالات ، إلا أن المدارس المصرية غالباً تمثل نموذجاً لنقل المعرفة حيث تتسم بفصول دراسية يتجلى فيها مظهر واحد هو المعلم وتعتبر المعرفة سلعة تنقل من عقل المعلم لعقول الطلاب بشكل سلبي مما جعل التعلم لا يتعدى حفظ الحقائق التي لا تقبل المناقشة وتكوين طالب غير قادر على شئ سوى التطابق مع المناهج الدراسية واستعادة أمثلة الكتاب المدرسي نفسها وترديد رأي المعلم الذي لا يخرج عن نطاق عناصر المنهج المدرسي . (أسماء زكي ، ٢٠٠٧ ، ٣)

والمتابع للممارسات الصفية في تدريس مادة التاريخ ، يجد أن هذه الممارسات تدور حول الجانب المعرفي ، ولا تهتم بتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب ، على الرغم من أهمية هذه المهارات في مراحل التعليم العام وعلى الرغم من الارتباط الوثيق بين منهج التاريخ ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات فالتاريخ كمادة دراسية هامة لا ينبغي أن ينحصر دورها في تزويد الطلاب بالمعلومات والمعرفة التاريخية التي يحفظها الطالب فقط بل ينبغي أن تركز على تدريبه على مهارات التفكير التي تمكنه من التفكير السليم ومواجهة المواقف الجديدة والمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية لأن الفهم الكامل لسلوك الإنسان في العصور الماضية يتيح الفرص للمتعلم للعثور على عناصر

مشاركة توضح مشاكل الحاضر والمستقبل مما يجعل وضع حل لها سهلاً ومقبولاً . (عبد الرؤوف الفقي ، سامية المحمدي ، ٢٠١٠ ، ١٨) وكشفت العديد من الدراسات مثل دراسة (مريم سعد ، ٢٠١٢) ودراسة (منال محمد ٢٠١١) ودراسة (أسماء زكي ، ٢٠٠٧) أن طرق تدريس مادة التاريخ في المدارس تعتمد على مجرد النقل المبسط للمعلومات من الكتاب المقرر باستخدام طريقة المحاضرة أو إستراتيجية السؤال والإجابة التي يتحكم فيها المعلم ، مما جعل المتعلم متلقياً للمعلومات والتعليمات والأوامر دون أن يشترك مع المعلم في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج مما جعل المتعلم فاقداً لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، مما يتطلب ضرورة تحسين وتطوير تدريس التاريخ ، وإجراء المزيد من الدراسات حول المداخل والنظريات والنماذج التدريسية الحديثة ، والتي قد تسهم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات . ومن النظريات التي قدمت تصوراً للحل الإبداعي للمشكلات وعملت على تنمية مهاراته نظرية " تريز " التي تعتبر مصدر غني وشامل لتصميم برامج وإستراتيجيات فعالة لتنمية الحل الإبداعي للمشكلات وتحقيق الأهداف التعليمية للمواد الدراسية المختلفة ، وقد ظهرت نظرية " تريز " في الاتحاد السوفيتي وعرفت باسم (Teoria Resheniqy TRIZ) Izobreatateliskikh Zadatch) نظرية الحل الإبداعي للمشكلات وتنسب هذه النظرية إلى العالم الروسي هنري الذي أدرك من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بدراساتها (Altshuller) التشلر وتحليلها أن هناك أربعين مبدءاً إبتكارياً ، استخدمت مراراً وتكراراً في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات ، وتتمثل المهارة في استخدام هذه المبادئ في القدرة على تحديد المبدأ المناسب لاستخدامه في حل المشكلة . (محمود أحمد ، عبد الله عبد الهادي ٢٠١٠ ، ١٩٣)

ويرى أصحابها أنها فلسفة وأسلوب حياة ومنهجية وطريقة في التفكير عندما يمتلك الإنسان أدواتها ويتشرب مفاهيمها يتحول لفرد لديه حساسية مفرطة للمشكلات وتفحص أوجه التناقض فيها وتتحرك لديه استراتيجيات تقوده للتفكير وتطوير الحلول . (صالح محمد علي ، محمد بكر ، ٢٠٠٦ ، ٤٠٩)

وتستخدم " تريز " عدة افتراضات لجعل الإبداع عملية منهجية منظمة ، ويرى أنصارها أن تريز تقوم على ثلاثة افتراضات أساسية هي :

- ◀ الحل المثالي النهائي هو النتيجة المرغوب تحقيقها والوصول إليها .
- ◀ تلعب التناقضات دوراً أساسياً في حل المشكلات بطريقة إبداعية .
- ◀ الإبداع عملية منهجية منتظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات . (ماجد الخياط ، ٢٠١٢ ، ٥٩٠)

وأكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية استخدام نظرية تريز في المواد الدراسية المختلفة ومنها دراسة (نور محمد ، ٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز في تنمية مهارات التدقيق البلاغي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الثانوية الأزهرية ، ودراسة (ماجد

الخياط، ٢٠١٢) والتي استهدفت بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز لتنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طلاب جامعة البلقاء، وأشارت دراسة (أمل محمد، ٢٠١١) إلى فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي كما استخدمت دراسة (Su Zhou & Others, 201) مبادئ نظرية تريز في تعديل الممارسات التدريسية داخل حجرة ٢ في المدارس الصينية لتنمية الإبداع لدى المتعلمين .

كما استهدفت دراسة (Bowyer, D., 2008) بناء برنامج قائم على مبادئ نظرية تريز، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية مبادئ تريز في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات.

كما أوصى مؤتمر (TRIS Con, 2009) والذي انعقد في الفترة من ١٨ - ٢٠ مارس ٢٠٠٩ بولاية كاليفورنيا بأهمية تدريب التلاميذ والمعلمين على مبادئ نظرية تريز لقدرتها على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات .

• الإحساس بالمشكلة :

أولاً: من خلال عمل الباحثة في المجال التربوي، ومتابعة أداء الطالبات المعلمات في التربية العملية، والقيام بتطبيق العديد من الأبحاث بمراحل التعليم المختلفة، لاحظت الباحثة أن معظم المعلمين يقومون بسرد المعلومات التاريخية كما هي بالكتاب المدرسي دون مشاركة أو حوار مع طلاب الفصل، مما نتج عنه تدني في مهارات التفكير لدى الطلاب، وضعف إقبالهم على دراسة مادة التاريخ .

وقد حرصت الباحثة على حضور بعض حصص تدريس مادة التاريخ في بعض المدارس الثانوية^١ ولاحظت : اعتماد معظم المعلمين على طريقة الإلقاء في التدريس وطرح بعض الأسئلة لاسترجاع ما تم دراسته مسبقاً ومعظمها أسئلة تقيس مستوى التذكر لدى المتعلمين ونادراً ما تنطلق لمستويات التفكير العليا، المعلم هو المسيطر على عملية التدريس وليس للطلاب دور إيجابي، كما قامت الباحثة بتحليل الأسئلة الواردة في دفاتر التحضير لعدد (٥) معلمين من معلمي التاريخ ووجدت : ٩٠٪ من الأسئلة تركز على الحفظ والتذكر، إهمال طرح الأسئلة التي تقيس المستويات العقلية العليا لدى المتعلمين .

ثانياً: توصيات العديد من الدراسات السابقة كدراسة : (سميرة يوسف، ٢٠١١)، (ريهام رفعت، ٢٠١٣) (منال محمود، ٢٠١١) . (Hung, 2003) (أمل محمد، ٢٠١١)

وكان من بينها مايلي :

« ضرورة توفير بيئة تعليمية صفية تشجع على التفكير والإبداع في حل المشكلات .

^١ مدرسة عمر بن الخطاب الثانوية للبنين ، مدرسة المطرية الثانوية للبنات ، مدرسة بيبس

- « التركيز عند إعداد محتوى المنهج على المداخل الحديثة التي تساعد الطلاب على التفكير والحل الإبداعي للمشكلات .
- « توجيه اهتمام الطلاب لتعلم كيفية التفكير فيما يدرسونه من موضوعات وإكسابهم مهارات الحل الإبداعي للمشكلات .
- « ضرورة الاهتمام بإعداد البرامج التي تنمي مهارات التفكير والحل الإبداعي للمشكلات .
- « تطوير نظام الامتحانات لتكون مقياساً واقعياً لقدرات الطالب على التفكير وحل المشكلات .

ثالثاً: توصيات العديد من المؤتمرات بالحل الإبداعي للمشكلات :ومنهم المؤتمر الذي نظمته جامعة أريزونا عام ٢٠٠٦ حول التعليم الإبداعي بشكل عام والحل الإبداعي للمشكلات بشكل خاص .

« مؤتمر التعليم للجميع في مجتمع المعرفة والذي أقامه المجلس الأعلى للثقافة ٢٠٠٩ والذي أوصى بالاهتمام بمهارات الحل الإبداعي للمشكلات وتوفير البيئة والمناخ المناسب الذي يسمح بالإبداع ، ودعم التفكير الإبداعي لدى الطلاب في جميع مراحل التعليم .

رابعاً: الدراسة الاستطلاعية : ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قامت الباحثة بما يلي:

« إعداد استطلاع رأي تم تطبيقه على عدد (٢٠) معلماً وموجهاً لمادة التاريخ بالمرحلة الثانوية بمدرسة المطرية الثانوية ، عمر بن الخطاب الثانوية ، بيبس بإدارة المطرية التعليمية بمحافظة القاهرة، للتعرف على كيفية تدريسهم لمادة التاريخ ، ومدى اهتمامهم بتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب، ومدى معرفتهم باستراتيجيات التدريس الحديثة . (ملحق ٨)

وأوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية مايلي :

- ✓ أوضح ٩٧% من أفراد العينة لا يهتمون بتنمية مهارات التفكير بصفة عامة لدى طلابهم بسبب ضيق الوقت . أشار ٣% من المعلمين أنهم يهتمون بتنمية مهارات التفكير ، وقد أشارت النتائج إلى أنهم ليسوا على دراية بمهارات الحل الإبداعي للمشكلات . أشار ٩٠% من أفراد العينة أنهم لا يعرفون شيئاً عن مهارات الحل الإبداعي للمشكلة . - أشار ٩٥% من المعلمين أنهم يعتمدون في تدريسهم للمادة على خبراتهم الشخصية . - أشار ٥% من المعلمين أنهم يعتمدون في تدريسهم للمادة على دليل المعلم . - اتفق ٨٥% من المعلمين على حاجتهم لاستراتيجيات حديثة للتدريس لتساعدهم على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب .
- ✓ اتفق ١٥% من المعلمين على أن الطرق الحالية تؤدي الغرض المطلوب منها وهو تنمية تحصيل الطلاب - كشفت الدراسة أن ١٠٠% من المعلمين والموجهين لا يعرفون شيئاً عن كيفية استخدام نظرية تريز في التدريس .

« إعداد أدوات الدراسة الاستطلاعية (اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلة (ملحق ٦)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي (ملحق ٧)، وتم تطبيقهم على ٣٠ طالب من طلاب الصف الأول الثانوي وكشفت النتائج عن الآتي :
✓ ضعف مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب أفراد العينة بنسبة ٩٠٪ .

✓ انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب بنسبة ٨٧٪ .

• تحديد مشكلة البحث :

تحدد مشكلة البحث في تدني مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وضعف مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدام استراتيجيات لتدريس التاريخ بالتعليم الثانوي لا تساعد على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلة، ولا تهتم بتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب. لذلك يسعى البحث الحالي إلى تبني نظرية جديدة يمكن في ضوءها اقتراح إستراتيجية تدريسية تساعد على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب .

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :
"ما فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية "تريز" في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

« ما مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التاريخية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

« ما الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

« ما المراحل الأساسية في بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية "تريز"؟

« ما فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تدريس التاريخ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

« ما فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تدريس التاريخ في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

« ما العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث)؟

• فروض البحث :

« لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات.

- « لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي .
- « يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.
- « توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ودرجاتهم في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في التطبيق البعدي.

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

- « إعداد قائمة بمهارات الحل الإبداعي للمشكلات التاريخية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وطبيعة مادة التاريخ .
- « إعداد إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال تدريس مادة التاريخ .
- « الكشف عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- « الكشف عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

• حدود البحث :

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية :

- « مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة صدقي سليمان بإدارة شرق مدينة نصر التعليمية ، وقد وقع اختيار الباحثة على المرحلة الثانوية لأهمية هذه المرحلة حيث تتكون القدرات والعمليات العقلية لدى المتعلم اللازمة لتنمية مهارات التفكير والتعامل مع الأشياء عن طريق المنطق وإدراك العلاقات المجردة مما يساعد في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات .
- « وحدة "مدخل لدراسة حضارة مصر وحضارات العالم" من كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي .
- « مهارات الحل الإبداعي للمشكلات (فهم طبيعة المشكلة، توليد الأفكار، الاستعداد لتنفيذ الحلول، التدقيق أو المراجعة النهائية للحل) .
- « أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي: (مفهوم الذات التحصيلية ، الرضا الأكاديمي ، المبادأة ، الطموح، القيادة) .

• أهمية البحث :

- قد يفيد البحث الحالي كلا من :
 - ◀ مخططي المناهج ومطوريها :
 - ✓ يلفت هذا البحث أنظار مخططي مناهج التاريخ إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات بصفة خاصة.
 - ✓ تقدم الدراسة تصوراً لتخطيط وتنفيذ منهج التاريخ في ضوء نظرية تريز لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي ، يمكن الاستفادة منه في تخطيط المناهج في مراحل دراسية مختلفة .
 - ◀ المعلمين : قدم البحث الحالي دليلاً للمعلم للتدريس باستخدام الإستراتيجية التدريسية المقترحة في ضوء نظرية تريز مما يعينهم على تنفيذها داخل الفصل ، ومسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة في التدريس ، وتدريس التاريخ بصفة خاصة ، والتي تنادي باستخدام إستراتيجيات حديثة ومتنوعة تنمي مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب ، كما قدم البحث اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي قد يستفيد منها المعلمون .
 - ◀ الطلاب : تدريب الطلاب على ممارسة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات مما يمكنهم من التصدي للمشكلات التي يواجهونها ومحاولة التغلب عليها بالطرق السليمة ، وكذلك تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم .
 - ◀ الباحثين : تقديم مجموعة من المقترحات للبحوث التي تتناول نظرية تريز ، ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، مفهوم الذات الأكاديمي والتي قد تفتح مجالاً لبحوث أخرى في هذا المجال.
 - ◀ يُعد البحث الحالي في حدود علم الباحثة الأول في مجال تدريس مادة التاريخ الذي اهتم باقتراح إستراتيجية في ضوء نظرية تريز لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ولم تجد الباحثة أي دراسة استخدمت نظرية تريز في تدريس التاريخ .

• منهج البحث :

- اعتمد البحث الحالي على :
 - ◀ المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة النظرية عند وصف وتحليل الدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بنظرية تريز ، مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، مفهوم الذات الأكاديمي .
 - ◀ المنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين: لتحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية تريز، لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

• أدوات البحث :

- أدوات معالجة تجريبية. وتمثل في :
 - ◀ دليل المعلم (للوحة المعاد بنائها) باستخدام الإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية تريز . (إعداد الباحثة)

« كتيب نشاط الطالب (إعداد الباحثة) .

• أدوات القياس ، وهي :

« اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات . من إعداد الباحثة .

« مقياس مفهوم الذات الأكاديمي . من إعداد الباحثة .

• إجراءات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة مايلي :

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث (ما مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التاريخية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟) اتبعت الباحثة مايلي :

« إعداد قائمة بمهارات الحل الإبداعي للمشكلات التي يمكن تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال منهج التاريخ ، ويتم ذلك من خلال الرجوع إلى المصادر التالية :

- ✓ الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث .
- ✓ استطلاع آراء خبراء المناهج وطرق التدريس
- ✓ طبيعة مادة التاريخ وأهداف تدريسها في المرحلة الثانوية .
- ✓ عرض قائمة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات على مجموعة من المحكمين لتحديد صلاحيتها .

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث (ما الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟)

تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بنظرية تريز ، ماهيتها ، فلسفتها ، أهميتها ، أدواتها ومبادئها ، علاقتها بمهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، ومفهوم الذات الأكاديمي لتحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة .

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث (ما المراحل الأساسية في بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية "تريز" ؟) تم تحديد مراحل الإستراتيجية المقترحة القائمة على استخدام نظرية تريز في تدريس التاريخ باتباع الخطوات التالية :

- « الاطلاع على الأدبيات التي أجريت في مجال الدراسة في المحاور التالية :
- ✓ طبيعة مادة التاريخ
- ✓ خصائص طالب المرحلة الثانوية
- ✓ المفاهيم والأدوات الأساسية في نظرية "تريز" ومنهجيتها في حل المشكلات .
- ✓ مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، ماهيتها ، المبادئ الأساسية لمراحل الحل الإبداعي للمشكلات ، وبناء على ما تقدم تم التوصل إلى مراحل الإستراتيجية المقترحة . وتم عرض الإطار العام للإستراتيجية المقترحة على

مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها للتطبيق وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء مقترحاتهم .

« إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة "مدخل لدراسة حضارة مصر وحضارات العالم" وفقا للإستراتيجية المقترحة .

« إعداد كتيب نشاط الطالب لوحدة "مدخل لدراسة حضارة مصر وحضارات العالم" وفقا للإستراتيجية المقترحة

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع والخامس والسادس من أسئلة البحث تم :
إعداد أدوات القياس وهي على النحو التالي :

« اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، وتطبيقه على عينة استطلاعية ، ثم تحديد مدى ثباته وصدقه .

« مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، وتطبيقه على عينة استطلاعية ، ثم تحديد مدى ثباته وصدقه .

« اختيار مجموعتي البحث من طلاب الصف الأول الثانوي والتصميم التجريبي المستخدم .

« إجراء التطبيق القبلي لأدوات الدراسة .

« تطبيق التجربة (تدريس الوحدة المختارة باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز للطلاب عينة البحث) .

« إجراء التطبيق البعدي لأدوات القياس

« حصر نتائج التطبيق القبلي والبعدي

« رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها .

• مصطلحات البحث :

• نظرية " تريز " TRIZ :

يعرفها (Goldsmith, C., 2005,10) بأنها منهجية منظمة تعمل على حل المشكلات الصعبة غير المعروف حلها مسبقاً .

ويعرفها (Bowyer, D., 2008,29) بأنها نموذج روسي يستند على قاعدة معرفية، ويهدف إلى حل المشكلات وفق مجموعة من الخطوات المتسلسلة .

وتعرف الباحثة الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز إجرائياً بأنها: إطار عام لكافة المراحل والخطوات الإجرائية المنظمة في ضوء مبادئ نظرية " تريز" للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة ، وتسير وفق سبع مراحل تبدأ بوصف حالة الموضوع المتضمن مشكلة ، ثم تحديد المشكلة المراد حلها ، وتحليلها ، ثم بناء نموذج فكرة تجريديه لحل المشكلة ، واستخدام المصادر المتاحة لحلها ، ثم تطبيق مبادئ ومفاهيم تريز لتوليد حلول إبداعية للمشكلة ، ثم عرض الحلول المقترحة وتقويمها .

• مهارات الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving Skills :

عرفه (فتحي جروان ، ٢٠٠٧ ، ٢٦٥) بأنها عملية تفكير مركبة تتضمن استخدام كل من مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي حيث يتطلب قدرات

التفكير التقاربي والتفكير التباعدي معا وفق خطوات منطقية محددة بهدف الوصول إلى قرار بأفضل الحلول لمشكلة ما .

ويعرفها (Auth,P.,2005,9) بأنها إنتاج إجابة جديدة في موقف جديد ، وهو طريقة لتحسين الحلول المقدمة للمشكلات وزيادة كفاءتها .

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: قدرة الطالب على الاستخدام الفعال لإمكانياته العقلية في معالجة المعلومات أثناء مروره بمختلف مراحل حل المشكلة، سعيا إلى فهم التحديات ، وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة ، وتقييم وتطوير الأفكار لإنتاج حلول أصيلة للمشكلات وتنفيذها ، ويقاس باختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات .

• مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self Concept :

يعرفه (أحمد اللقاني وعلى الجمل، ٢٠٠٣، ١٥٠) بأنه سلوك يتضمن المحددات التي يستخدمها الطالب في مقارنة قدراته الأكاديمية بقدرات الآخرين.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه : إدراك الطالب لمهارته وأدائه الأكاديمية ، ورأيه فيها، ووصفه لها كما هي حاليا وكما يود أن تكون ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي وهي (مفهوم الذات التحصيلية، الرضا الأكاديمي، المبادأة، الطموح، القيادة) .

• الإطار النظري للبحث :

(تدريس التاريخ باستخدام نظرية تريز وتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي) .

• الأهداف البحثية للإطار النظري :

يتناول الإطار النظري للبحث ثلاثة موضوعات رئيسة لكل منها هدف من وراء إعدادها وذلك على النحو التالي:

« الموضوع الأول : ويتناول نظرية تريز وتدريس التاريخ ، وذلك للتعرف على ماهية نظرية تريز ، نشأتها ، الفلسفة التي تستند إليها، مبادئها، مسلماتها ، استراتيجياتها ، وكيفية استخدامها في تدريس التاريخ ، وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند تحديدها لأسس بناء الإستراتيجية المقترحة .

« الموضوع الثاني : ويتناول مهارات الحل الإبداعي للمشكلات من حيث التعريف ، أهمية تعلم مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، المبادئ الأساسية لمراحل الحل الإبداعي للمشكلات ، وهذا الجزء من الإطار النظري يهدف إلى مساعدة الباحثة في تحديد مهارات الحل الإبداعي للمشكلات .

« الموضوع الثالث : ويتناول مفهوم الذات الأكاديمي من حيث التعريف ، التصنيف وذلك لمساعدة الباحثة في تحديد أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي .

وفيما يلي تفصيل لهذه الموضوعات على النحو التالي :

• نظرية تريز وتدريس التاريخ : نشأتها :

TRIZ هي اختصار (Teoriya Reseniyy Izobreatat elskikh Zadatch) بمعنى منهجية نظرية الحل الإبداعي للمشكلات وتنسب هذه النظرية إلى

العالم الروسي جينريش الوفيتش التشر الذي أدرك من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بدراساتها (Genrich S, Altshuller) .

وتحليلها أن هناك أربعين مبدأً ابتكارياً استخدمت مرارا وتكرارا في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات ، وتتمثل المهارة في استخدام هذه المبادئ في القدرة على تعميم المشكلة لتحديد المبدأ المناسب للاستخدام . (Issac Lim Sing , Sheng & Teoh, k. 2010 , 853)

وخلال التسعينيات عرفت نظرية تريز خارج حدود الاتحاد السوفيتي ، وعلى وجه التحديد في الولايات المتحدة ، وألمانيا ، واليابان ، وفي عام ١٩٩٨م توفى "التشر" صاحب النظرية وتابع تلاميذه تطويرها من بعده . (Rantanen,K.,1999,6)

• ماهية نظرية تريز :

يرى (صالح أبو جادو، ٢٠٠٧، ٦٠ - ٧٤) أن نظرية تريز مصدر غني وشامل لتصميم برنامج تعليمي فعال لتنمية الحل الإبداعي للمشكلات .

ويعرفها (Savransky, S., D., 2001) بأنها منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية ، وتهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية، وتشير المنهجية المنتظمة إلى النماذج العامة التي تم دراستها وتحليلها في النظم والمعلومات وتشير منتظمة إلى وجود منهجية محددة المسارات واضحة تستخدم في حل المشكلات، أما التوجه الإنساني يعنى هدفها الأساسي هو الإنسان من خلال مساعدته على حل المشكلات التي تواجهه في مختلف المجالات. (محمود أحمد، عبد الله عبد الهادي، ٢٠١٠، ١٩٤) .

• مصادر نظرية تريز :

توجد ثلاثة مصادر لنظرية تريز هي :

« براءات الاختراع والمعلومات التقنية وقد تمكن الباحثون من تحليل أكثر من مليوني اختراع لتطوير النظرية .

« تحليل عملية حل المشكلات نفسها لإظهار المجال الذي تحدث فيه العوائق النفسية في حل المشكلات .

« المعرفة الإنسانية المتراكمة في المجالات المختلفة وأنها تستند إلى نظرية المعلومات ، وعلم النفس الإبداعي وعلم تنظيم المعلومات. (صالح أبو جادو ، ٢٠٠٧ ، ٨٤ ، ٨٥) .

• الافتراضات الأساسية في نظرية تريز :

تستخدم تريز عدة أدوات لجعل الإبداع عملية منهجية منتظمة ، إذ أن وجهة النظر التي تعتقد أن الإبداع عملية إلهام تحدث عشوائيا لم تعد قائمة ، ويرى أنصار هذه النظرية أن تريز تقوم على الافتراضات التالية :

« الإبداع عملية منهجية منتظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات .

« الحل المثالي هو النتيجة النهائية المرغوب تحقيقها والوصول إليها .

« تلعب التناقضات التقنية والمادية دوراً أساسياً في حل المشكلات بطريقة إبداعية حيث يرى أنصار هذه النظرية أن أي مشكلة ناتجة عن تناقض أو أكثر في المواقف. (ماجد الخياط ، ٢٠١٢ ، ٥٩٠)

• المفاهيم والأدوات الأساسية في نظرية الحل الإبداعي للمشكلات " تريز " والتي استفادت منها الباحثة في وضع أسس الإستراتيجية المقترحة :

• أولاً : المبادئ الإبداعية Inventive Principles :

تشير أدبيات نظرية تريز إلى وجود حوالي أربعين مبدأً إبداعياً جاءت نتيجة لتحليل براءات الاختراع وتمثل أكثر الطرق فاعلية لحل المشكلات وفيما يلي عرض للمبادئ الإبداعية التي استخدمتها الباحثة في الإستراتيجية المقترحة ورأت أنها الأكثر سهولة وملائمة لطبيعة مادة التاريخ وهي :

« مبدأ التقسيم " التجزئة Segmentation : عبارة عن حل المشكلات عن طريق تقسيم النظام إلى عدة أجزاء يكون كل منها مستقلاً عن الآخر.

« مبدأ الفصل " الاستخلاص " Separation : حل المشكلات من خلال فصل المكونات التي تؤدي إلى حدوث الأضرار في النظام واستبقاء المكونات المفيدة . (Teplitsky , A., 2005, 28)

« مبدأ اللاتماثل " اللاتناسق " Asymmetry : حل المشكلة عن طريق تغيير حالة التماثل أو الاتساق في النظام إلى حالة عدم تماثل أو اتساق .

« مبدأ تحويل الضرر إلى نافع Blessing in Disguise : استخدام العناصر أو الآثار الضارة في البيئة للحصول على آثار إيجابية ، والتخلص من العناصر الضارة عن طريق إضافتها إلى عناصر ضارة أخرى ، وفي بعض الأحيان يمكن زيادة الضرر أو الآثار الناجمة عنه إلى أن تصبح مفيدة . (Mazur, G., 2006, 18).

« مبدأ الإجراءات التمهيدية (القبلية) Preliminary action : وهو التقويم القبلي للكشف عن مستويات الطلاب في موضوع الدرس من أجل وضع خطط إجرائية لشرح موضوع الدرس في ضوء ما تسفر عنه نتائج التقويم.

« مبدأ الربط " الدمج " Merging : عن طريق جمع الأشياء المتشابهة التي تؤدي وظائف متقاربة أو متجاورة من حيث المكان ، وتجميع أو ضم هذه الأشياء بحيث تؤدي وظائفها في أوقات زمنية متقاربة . (Dew,J.,2006,49)

« مبدأ التغذية الراجعة Feedback : ويتضمن تقديم التغذية الراجعة لتحسين العمليات. (عمر غبان، ٢٠٠٨ ، ٧٤)

« مبدأ الخدمة الذاتية Self- Service : وهو ضرورة اعتماد المتعلم على ذاته في اكتساب الخبرات وإعطائه الدور الأكبر في ذلك (Mazur,G.,2006,19).

« مبدأ الحيلة أو المواجهة المسبقة للاختلالات : ويعني أخذ الحيلة لما يخشى عند توقع أي سلبيات على النظام وإعداد التجهيزات البديلة. (أمل محمد ، ٢٠١١ ، ٢٠)

« مبدأ النسخ Copying : وهو إمكانية حل المشكلات باستخدام نسخة بسيطة عن الشيء واستبداله بصورة بسيطة عنه. (Mazur ,G.,2006,19)

« مبدأ الإجراءات التمهيدية المضادة Preliminary anti- action : يستخدم هذا المبدأ في حل المشكلات عندما يكون من الضروري القيام بعمل له آثار إيجابية مفيدة وأخرى سلبية ضارة ، حيث يصبح مهما في هذه الحالة القيام بإجراءات مضادة لضبط الآثار الضارة.

« مبدأ النوعية المكانية (الجودة المحلية) Local Quality : ويشير هذا المبدأ إلى حل المشكلات التي يواجهها النظام عن طريق تحسين نوعية الأداء في كل جزء أو موقع من أجزاء هذا النظام، وذلك عن طريق الاستفادة من كل جزء في النظام بجعله قادراً على أداء وظيفة جديدة أو عدة وظائف أخرى مفيدة ، وبذلك يتم تحقيق الاستفادة القصوى من الخاصية المكانية لأجزاء النظام . مبدأ استمرار العمل المفيد Continuity of Useful action : ويتضمن هذا المبدأ استخدام العناصر أو الآثار الضارة في البيئة للحصول على آثار إيجابية والتخلص من العناصر الضارة عن طريق إضافتها إلى عناصر ضارة أخرى، وفي بعض الأحيان يمكن زيادة الضرر أو الآثار الناجمة عنه إلى أن تصبح مفيدة.

« مبدأ التجانس Homogeneity: ويشير هذا المبدأ إلى جعل الأشياء تتفاعل مع شيء آخر من نفس المادة أو مادة لها نفس الخواص (أمل محمد، ٢٠١١، ٢١ . ٢٥)

• **ثانياً: التناقضات Contradictions: ويعني وجود شيئين متضادين غير متناسبين**
ويرى كل من (Hallibuton, C, & Roza, V., 2006, 24) أن تحديد التناقض خطوة هامة في عملية تحليل المشكلة ، وأساس الوصول للحل الإبداعي للمشكلات ، ويمكن تدريب الطلاب على اكتشاف التناقضات من خلال لعبة الجيد والسيئ ، وفيها يقوم المعلم بعرض الشيء على الطلاب ويطلب منهم سرد الخصائص الجيدة والسيئة للمنتج وتدوين ملاحظاتهم . (سامية الأنصاري ، وإبراهيم عبد الهادي ، ٢٠٠٩، ١٣٣)

• **ثالثاً: مصفوفة التناقضات Contradictions Matrix :**
تعتبر من أكثر أدوات ترميز أهمية وفاعلية ، وقد تمكن " ألتشر " من تحديد (٣٩) خاصية شكلت مع المبادئ الإبداعية الأربعين جوهر مصفوفة التناقضات .

ويقسم (Savransky , S., 2000, 65) الأبعاد الـ (٣٩) إلى المجموعات الرئيسية التالية : أ- خصائص عامة. ب . خصائص سلبية. ج . خصائص إيجابية ومن خلال مصفوفة التناقضات يمكن تحديد المبادئ التي يمكن أن تقدم حلولاً ممكنة للمشكلة .

• **رابعاً: الحل المثالي Ideal Final Result :**
وهو جعل جميع جوانب النظام في أفضل حالاتها وتخليصها من كافة الجوانب السلبية .

ويحدد (Wang, 2004, 27) أربع خطوات تساعد في الوصول للحل المثالي هي: (وصف الحالة المراد تحسينها ، وصف الموقف المثالي ، كيف يمكن تحقيق الحل

المثالي ، التعرف على التغيير الذي يساعد في التغلب على المشكلات)، ويمثل الناتج المثالي النهائي هدف يوجه عملية حل المشكلة ، ويساعد الطالب على السير في أفضل مسارات حل المشكلة .

• خامسا : المصادر Resources :

وهي كل شئ يمكن أن يعمل على تحسين النظام وحل المشكلات بدون تكاليف إضافية ويساعد فهم هذه المصادر إلى حل المشكلات بفاعلية ويمكن تقسيم المصادر إلى مصادر تتعلق : (بالموارد ، بالجمال ، بالزمن ، بالمعلومات ، بالاتجاه ، بالوظائف) (سامية الأنصاري ، وإبراهيم عبد الهادي ، ٢٠٠٩ ، ١٤١.١٣٩)

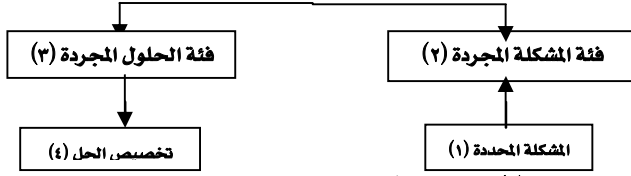
• منهجية TRIZ نظرية في حل المشكلات :

يوجد نوعين من المشكلات التي يواجهها الإنسان في الحياة وهي :

« مشكلات يوجد لها شكل عام حلول معروفة يمكن الحصول عليها بالرجوع إلى المراجع والدوريات والخبراء والمتخصصين .

« مشكلات بيس لها حلول معروفة ، وتتضمن متطلبات متناقضة ، وتستخدم طرائق مختلفة مثل العصف الذهني والمحاولة والخطأ في حلها ، ويتباين عدد المحاولات اللازمة للوصول إلى الحل بناء على درجة تعقيد المشكلة ، فإذا كانت الحلول تقع ضمن خبرة الفرد فإن عدد المحاولات يكون أقل ، أما إذا كانت الحلول تقع خارج حدود خبرة الفرد فإن عدد المحاولات يصبح أكثر . (حنان سالم ، ٢٠٠٩ ، ٧٤)

واهتم " التشرلر " بالمشكلات التي تتطلب حلولاً إبداعية ، والتي حددها بالمشكلات التي لا يوجد لها حلول معروفة أو أن لها حلولاً معروفة ولكن يترتب عليها مشكلات أخرى ، ولاحظ " التشرلر " أن هذه المشكلات يمكن ترميزها وتصنيفها وحلها بطريقة منتظمة ، وسعى لاشتقاق المعرفة من الأعمال الإبداعية الناجحة ، ووضع نموذج لحل المشكلات يعتمد على درجة عالية من التجريد حتى يتمكن من وضعها ضمن إحدى فئات المشكلات المجردة ثم يتم وضع نموذج عام لحل المشكلة وهذا النموذج يعتمد على تحليل المشكلة لكي تحدد إذا كان من الممكن حلها من خلال مطابقتها بمشكلات أخرى سبق حلها ، ويحدد لكل منها مبدأ أو أكثر لحلها ، ويوضح شكل (١) إجراءات حل المشكلات بطرق إبداعية ، حيث تظهر المشكلة المحددة في الصندوق (١) وهي المشكلة المراد حلها في موقف مشكل معين ، وتبدأ خطوات الحل بتجريد هذه المشكلة أو صياغتها حتى يمكن إدراجها ضمن إحدى فئات المشكلات المجردة (العامة) في الصندوق (٢) وباستخدام المبادئ الإبداعية نبحث عن الحلول المناسبة لهذه الفئة من المشكلات في الصندوق (٣) وأخيراً وباستخدام المبدأ الإبداعي المناسب ننقل إلى الصندوق (٤) المتمثل في الانتقال من الحلول المجردة العامة إلى البحث عن حل أو حلول خاصة للمشكلة المراد حلها. (Kaplan, S.,1996,8)



شكل (١) النموذج الأساسي لحل المشكلات في نظرية تريز

وقد استفادت الباحثة من النموذج السابق في تصميم خطوات الإستراتيجية المقترحة .

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثة استخلاص بعض مزايا نظرية تريز ، والتي تعد بمثابة مبررات لاستخدامها :

« تسمح النظرية بتقديم مجموعة من القواعد والمبادئ التي يمكن الاستفادة منها في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب .

« لا يحتاج استخدام النظرية مهارات إبداعية خاصة من المتعلمين ، ولكن يمكن استخدامها بسهولة مع الطلاب العاديين وتدريبهم على حل المشكلات بطرق إبداعية فعالة .

« يساعد استخدام النظرية على أن يصبح الطلاب متعلمين قادرين على تطوير أنفسهم وقدراتهم العقلية على نحو يجعلهم قادرين على الاستمرار في التعلم مدى الحياة وذلك من خلال تحسين جودة التدريس ونوعيته .

« تساعد على بناء عملية التفكير لدى الطلاب .

« تساعد في تشكيل وتطوير الخيال الإبداعي لدى الطلاب .

« تدرب الطلاب على استخدام طريقة منظمة في حل المشكلات .

« تتضمن النظرية العديد من الأدوات الإبداعية والتي تناسب تحقيق العديد من النتائج التعليمية ، كما تضم مجموعة قوية من الطرق المنهجية تساعد المربين على تقويم المناهج وتطويرها ، كما تزودهم بنتائج المبدعين ، مما يساعد المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب .

« إمكانية تطبيق النظرية في جميع المراحل التعليمية .

• علاقة نظرية تريز بتدريس مادة التاريخ :

تتميز مادة التاريخ بشراء وتنوع موضوعاتها التي ترتبط بحياة الطلاب ، وهو يتتبع قصة الإنسان ونشأته وعلاقاته ومشكلاته ، كما تتيح دراسة التاريخ الفرصة للتعرف على بعض مشكلات العالم المعاصر كالعنف والإرهاب ، والحروب وغيرها ، وجميعها موضوعات ومشكلات هامة تحتاج إلى التفكير والتحليل لجوانبها المختلفة ، والبحث عن استراتيجيات تدريس تساهم في تناول الموضوعات التاريخية والمشكلات من زوايا متعددة تساعد على ممارسة أنواع مختلفة من التفكير تؤدي إلى تحليل كافة الجوانب ، وتعتمد الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز على إيجابية الطالب ونشاطه في الموقف التعليمي ويظهر ذلك جليا في خطواتها التي تعتمد على نشاط الطالب ، فيحدد الطالب كافة المعلومات المتعلقة بالمشكلة من خلال المرحلة الأولى

للإستراتيجية المقترحة " وصف لحالة المشكلة " ويحدد الطالب المشكلة المراد حلها في المرحلة الثانية ، ثم يقوم بتحليل المشكلة المطروحة في المرحلة الثالثة كما يكتشف الحلول المثالية لمواجهة المشكلة المدروسة من خلال المرحلة الرابعة ويتوصل إلى ضرورة استغلال كافة المصادر المتاحة لحل المشكلة في المرحلة الخامسة ، ثم يطبق مفاهيم ومبادئ نظرية تريز الإبداعية في المرحلة السادسة ثم يتأمل الحلول المقترحة ويصد حكم عليها ويحدد ايجابيتها وسلبيتها في المرحلة السابعة للإستراتيجية المقترحة ، مما سبق يتضح أن الإستراتيجية المقترحة في ضوء مفاهيم ومبادئ نظرية تريز يمكن أن تعزز مشاركة الطلاب في حل المشكلات وتحقق فهم أعمق لمحتوى مادة التاريخ ، وتدريب الطلاب على مهارات التفكير ، وربط المعرفة بخبراتهم السابقة ، وعدم الاعتماد على حديث المعلم أو الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات ، فحل مشكلة تحت الدراسة والبحث ، قد يتطلب تركيب للأفكار المرتبطة بالموضوع ، ومناقشة للقضايا والمسائل الاجتماعية من زوايا مختلفة وتحديد وجهات النظر المتعددة ، مما يؤدي إلى فهم أعمق للمشكلات والإجراءات ، وبالتالي تسهم الإستراتيجية المقترحة في ضوء مبادئ نظرية تريز في تنمية قدرة الطالب على استخدام أنماط متنوعة من التفكير كالتفكير الإبداعي ، ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، والتفكير المنظم ، والايجابي ، وجميعها مفيدة في تدريس موضوعات مادة التاريخ ويمكن أن تعالج السلبيات الموجودة في الطرق التقليدية التي يتبعها بعض المعلمين .

ونظراً لأهمية نظرية " تريز " فقد تناولتها بعض الدراسات العربية والأجنبية بالبحث والدراسة وتتضح فيما يلي :

« دراسة لطيفة عبد الشكور (٢٠٠٩) : استهدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال بمدينة جدة ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الإبداعي

« دراسة منيرة أحمد (٢٠١٠) : استهدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز في تنمية التفكير في مقرر الأحياء لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي ، وقد توصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الطالبات .

« دراسة أمل محمد صالح (٢٠١١) : استهدفت التعرف على فاعلية استخدام نظرية " تريز " في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة ، وذلك على عينة مكونة من (٥٠) تلميذه مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ، ومقياس عمليات التفكير العلمي .

« دراسة (Bowyer, D., 2008) استهدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على المبادئ الأربعين لنظرية تريز، وتطبيقه على أفراد ذو أعمار مختلفة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية مبادئ تريز في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات لدى الأفراد .

« دراسة (Barak, M., 2009) استهدفت التعرف على فاعلية دمج مبادئ ومفاهيم نظرية تريز مع نظرية سكامبر (نظرية التفكير بطريقة إبداعية) في تنمية مهارات توليد الأفكار لدى عينة من معلمي العلوم والرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية دمج مبادئ ومفاهيم نظرية تريز مع نظرية سكامبر في تنمية مهارات توليد الأفكار لدى عينة الدراسة .

« دراسة (Min, J., 2010) استهدفت التعرف على فاعلية دمج نظرية تريز ومدخل (CBR (Case Based Reasoning) وهو مدخل لإدارة المعرفة ويرى أن المشكلات المتشابهة لها حلول متشابهة) في تنمية التفكير الإبداعي وبناء رابط ذات معنى بين الفيزياء والتقنيات الهندسية وذلك من خلال بيئات تفاعلية عبر الانترنت، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الدمج في تنمية مهارات التفكير ومهارات التصميم، وزيادة دافعية الطلاب للدراسة.

وباستقراء الدراسات السابقة لاحظت الباحثة مايلي :

« تستخدم نظرية تريز في مراحل تعليمية مختلفة، كمرحلة رياض الأطفال كما في دراسة لطيفة عبد الشكور (٢٠٠٩)، كما استخدمت في المرحلة الابتدائية مثل دراسة أمل محمد (٢٠١١)، والمرحلة الثانوية كما في دراسة منيرة أحمد (٢٠١٠)، وكذلك تم استخدامها في المرحلة الجامعية كما في دراسة ماجد الخياط (٢٠١٢)، وكانت نتائجها في جميع المراحل فعالة .

« يمكن استخدام نظرية تريز لتنمية مهارات تفكير مختلفة مثل التفكير الإبداعي، مهارة الحل الإبداعي للمشكلات، التفكير العلمي .

« تعتمد نظرية تريز على مجموعة من المبادئ الإبداعية التي تقدم مسارات للحل وليست حلولاً جاهزة .

« بملاحظة الدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثة لم تجد أية دراسة استخدمت نظرية تريز في تدريس التاريخ لذا يحاول البحث الحالي اقتراح إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية تريز لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

• المحور الثاني : الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving :

مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات: توجد عدة تعريفات للحل الإبداعي للمشكلات توضح العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي منها:

يعرفه (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ٣٣٦) بأنه عملية تفكير على نحو إبداعي، أثناء البحث عن حلول جديدة وملائمة للمشكلات أو بمعنى آخر هو العملية التي يوظف خلالها الفرد إمكانياته الإبداعية، وما لديه من قدرات إبداعية، أثناء مروره بمختلف مراحل حل المشكلة، سعياً إلى فهمها وحلها على نحو متميز .

وتعرفه (صفاء الأعصر، ٢٠٠٠، ٢٨) بأنه عملية ومنهج ومنظومة لمواجهة مشكلة ما بأسلوب إبداعي يؤدي إلى نتيجة فعالة ، كما أنه إطار من العمليات يعمل كمنظومة تضم أدوات للتفكير المنتج يمكن استخدامها لفهم المشكلات وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية وتقييم وتطوير الأفكار .

كما يعرفه (مجدي عزيز، ٢٠٠٩، ٥٤١) بأنه الإستراتيجية التي تهدف إلى تحسين مستوى قدرات المتعلم الإبداعية عن طريق توجيه وإرشاد قدراته العقلية في الاتجاه الصحيح بما يحقق هذا الهدف .

كما يعرفه كلاً من (مصطفى حسيب، ومحي الدين عبده، ٢٠٠٣، ٢٠٨) بأنه طريقة حل المشكلات مع توظيف الأساليب الابتكارية لإنتاج حلول أصيلة للمشكلات.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يلاحظ مايلي :

هناك من عرف الحل الإبداعي للمشكلات بأنه طريقه لحل المشكلات مثل (مصطفى حسيب ، ومحي الدين عبده) ، والبعض عرفه بأنه عملية تفكير مثل (صفاء الأعصر ، وأيمن عامر) بينما عرفه (مجدي عزيز) على أنه إستراتيجية .

ويُعرف البحث الحالي الحل الإبداعي للمشكلات بأنه : قدرة الطالب على الاستخدام الفعال لإمكانياته العقلية في معالجة المعلومات أثناء مروره بمختلف مراحل حل المشكلة ، سعياً إلى فهم التحديات ، وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة ، وتقييم وتطوير الأفكار لإنتاج حلول أصيلة للمشكلات وتنفيذها ، ويقاس باختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات .

ويرى (Van – Gundy , B., 2005, 12) أن الحل الإبداعي للمشكلات يتطلب كل من التفكير التباعدي (الإبداعي) والتفكير التقاربي (الناقد) ، فعملية توليد الأفكار للوصول إلى العديد من الأفكار الممكنة تتطلب التفكير التباعدي ، بينما عملية الاقتراب من الأفكار وتحديد أفضل هذه الحلول تتطلب التفكير التقاربي .

وترى الباحثة أن الحل الإبداعي للمشكلات يتطلب التوازن بين التفكير الإبداعي (التباعدي) الذي يركز على تدريب الطالب على توليد الأفكار الجديدة، والتفكير الناقد (التقاربي) الذي يركز على تدريب الطالب على تحليل وتطوير البدائل لاختيار أفضلها فتوليد الأفكار لا يساعد وحده على حل المشكلة ، وكذلك تحليل وتقييم البدائل لا يساعد وحده على حل المشكلة ، لذلك فالحل الإبداعي للمشكلات يتطلب التوازن بين التفكير الإبداعي والناقد .

• أهمية تعلم مهارات الحل الإبداعي للمشكلات :

- « تكسب الطلاب مهارات حل المشكلة والتفكير الإبداعي معاً
- « تساعد الطلاب على حل المشكلات والتغلب على التحديات التي تواجههم في حياتهم (Darwen,K.,2007,77) ، وهي من أهم سمات التعلم النشط

- « تنمي في الطلاب الثقة بالنفس في حل المشكلات بصورة مستقلة أو مساعدة زملائهم في حجرة الدراسة .
- « تنمي لدى الطلاب العديد من المهارات مثل الملاحظة وبناء الأفكار والتحليل والتركيب والتقويم . (محمد هاشم ، ١٦٥ ، ٢٠٠٥)
- « تشجع المعلمين على تقديم أنواع متعددة من الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب ، وتسمح باحتمالية بوجود أكثر من إجابة صحيحة ، وكذلك تصميم المداخل الفعالة التي تنمي (Darwen,K.,2007,77) الاتجاهات الايجابية للطلاب نحو التعلم .
- « توفر للتلاميذ إحساسا بالتكامل بين المواد والموضوعات الدراسية .
- « تعمل على تحويل حاجات الفرد إلى نتائج ذات قيمة . (صفاء الأعصر ، ٢٠٠٠ ، ٣٠)

وقسم روبرت Robert المشكلات إلى نوعين النوع الأول : مشكلات بسيطة وتتضمن عدد قليل من المتغيرات وهي مشكلات مغلقة النهاية ولها حلول معروفة وتتمثل في المشكلات المتضمنة في الأنشطة والكتب الدراسية فهي المشكلات التي يتعلمها الطلاب في كافة المستويات الدراسية ، وتتبع في حلها نموجا عاما ، في حين يتضمن النوع الثاني مشكلات تتضمن عدد كبير من المتغيرات ، وهي مشكلات مفتوحة النهاية ، يصعب حلها ، لأنها تحوي متطلبات متناقضة يستخدم فيها الطالب طرق متنوعة للوصول إلى الحل ، أي أن المشكلات التي تتطلب حولا إبداعية هي المشكلات التي لا يوجد لها حلول معروفة ، أو أن لها حلول ولكن يترتب عليها مشكلات أخرى . (ريهام رفعت ، ٢٠١٣ ، ١٤٢)

• مهارات الحل الإبداعي للمشكلات :

- قسم أوسبورن (Osborn,2001,73) مهارات حل المشكلات الإبداعي إلى ما يلي :
- « مهارة إيجاد الأهداف : وتشمل مهارة تحديد الميول والاهتمامات ، والأهداف وإدراك التحديات ، وتحتاج إلى تحديد نقطة بداية لحل المشكلة إبداعيا .
- « مهارة إيجاد الحقائق : وتشمل مهارة الحصول على أكبر كم من المعلومات والبيانات التي تساعد في توضيح المشكلة وتحديد لها .
- « مهارة إيجاد المشكلات : وتشمل مهارة توضيح المشكلة وتقييمها ووضع قائمة بالقضايا ذات الأولوية في الحل .
- « مهارة إيجاد الأفكار : وتشمل مهارة تسجيل أكبر عدد من الأفكار التي من الممكن أن تكون حلا للمشكلة .
- « مهارة إيجاد الحلول : وتشمل مهارة تقييم أكثر الأفكار احتمالية لحل المشكلة .
- « مهارة إيجاد القبول : وتشمل مهارات تحديد المعوقات المحتملة عند تطبيق الحل .

ويرى (Gurmen, N., & Others, 2003, 5-7) أن مهارات الحل الإبداعي للمشكلات هي :

- ◀ التعريف الأولي للمشكلة .
- ◀ إيجاد البيانات المرتبطة بالمشكلة .
- ◀ إيجاد الحلول .
- ◀ التدقيق أو المراجعة النهائية للحل.

أما نموذج الحل الإبداعي للمشكلات CPS Version6 وهو من أشهر نماذج الحل الإبداعي للمشكلات التي تم توصيفها في مجال التربية وخضعت للتطوير استناداً لنموذج أسبورن في الحل الإبداعي للمشكلات فقسم مهارات الحل الإبداعي للمشكلات إلى عدد من المهارات الرئيسة ويندرج تحتها عدداً من المهارات الفرعية وتوضح فيما يلي :

- ◀ مهارة فهم التحديات وتتضمن المهارات الفرعية التالية :
 - ✓ مهارة تشكيل الفرص : تتضح في القدرة على تحديد الأولويات وصياغة الأهداف المنشودة .
 - ✓ مهارة اكتشاف البيانات : تتضح في التعرف على جميع المفاهيم والحقائق المرتبطة بالمشكلة .
 - ✓ مهارة تحديد المشكلة : وتتضمن صياغة المشكلة بطرق متعددة واختيار الصياغة المناسبة .
- ◀ مهارة إنتاج الأفكار وتتضمن المهارات الفرعية التالية :
 - ✓ الطلاقة الفكرية .
 - ✓ المرونة التلقائية .
 - ✓ الأصالة .
- ◀ مهارة التحضير للتنفيذ وتتضمن المهارات الفرعية التالية :
 - ✓ مهارة تطوير الحلول والتي تتضح في إنتاج عدد من المعايير لتصنيف الأفكار واختيار أفضل المعايير لتصنيف وترتيب الأفكار وفقاً لأهميتها .
 - ✓ مهارة بناء القبول وتتضح من خلال تحديد المصادر المساعدة والمصادر المعيقة لتطبيق الحلول وتوليد خطوات التنفيذ . (راندا سيد ، ٢٠١٣ ، ٧١)

وقد استفادت الباحثة من التصنيفات السابقة عند إعدادها لقائمة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات .

• علاقة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات بمادة التاريخ :

تختص مادة التاريخ بدراسة الحاضر وجذوره الضاربة في الماضي القريب والبعيد ، وهو في هذا بتتبع قصة الإنسان ونشأته وتطوره وعلاقاته ومشكلاته وتطورها ، مما يتيح للطالب التدريب على تحديد المشكلة وجمع المعلومات من المصادر المتنوعة ، والتوصل للحلول والحكم عليها ، وهو ما يتفق مع مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، و محتوى مادة التاريخ بما يضمنه من معلومات تتطلب تدريب الطلاب على مهارات تقييم الأدلة، والتوصل لحلول متعددة، وتجريب كل منها واختيار أفضلها يعد مجالاً خصباً لتدريب الطلاب على مهارات التفكير التباعدي والتقاربي، ومن ثم مهارات الحل الإبداعي للمشكلات،

فتعليم مادة التاريخ بشكل صحيح يستلزم من الطالب أن يمارس مهارات التحليل والتفسير والاستدلال، وجمع المعلومات وتصنيفها لإدراك العلاقات، وعمل المقارنات، وإتاحة الفرص للاستكشاف وطرح الأسئلة وتوليد الأفكار؛ وتعتبر هذه المهارات العقلية ركائز أساسية لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات. وبالتالي فإن مادة التاريخ من المواد الدراسية التي يمكنها الإسهام في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات إذا ما تم تدريسها بأساليب واستراتيجيات حديثة، وهو ما سيقوم به البحث الحالي .

وقد اهتمت العديد من الدراسات بمهارات الحل الإبداعي للمشكلات منها:
 « دراسة ريهام رفعت محمد (٢٠١٣) : استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس وحدة " الأخطار التي تهدد البيئة " بمنهج الجغرافيا على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي وعددهن (٦٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس حل المشكلات الإبداعي .

« دراسة فتحي عكاشة وآخرون (٢٠١١) استهدفت التعرف على أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفكير المبدع لحل المشكلات على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى عينة من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، وأثره على أداء تلاميذهم، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الحل الإبداعي لدى المعلمين، ومن ثم تحسن أداء تلاميذهم .

« دراسة سحر يوسف (٢٠٠٩) : استهدفت التعرف على أثر استخدام فنية " دي بونو " لقبعات التفكير الست على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات الإبداعي .

« دراسة دعاء عبد السلام (٢٠٠٧) : استهدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات في الجغرافيا لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب مجموعة البحث.

« دراسة (Sulivan,F.,2011) : استهدفت التعرف على أثر استخدام الأنشطة التعاونية على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الأنشطة التعاونية في حل المشكلات مفتوحة النهاية، مع توفير الأدوات والبيئة التي سمحت للتلاميذ بالعمل الجماعي ساعدت في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لديهم .

« دراسة (Cho, S., & Lin, C., 2011) : استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين قدرة المتعلم على حل المشكلات بطريقة إبداعية وبين ثقته في معتقداته ومستوى ذكائه ، وأشارت النتائج وجود علاقة إيجابية بين ثقة المتعلمين في معتقداتهم وفي ذكائهم ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، حيث أنه كلما زادت ثقة المتعلم في نفسه ومستوى ذكائه زادت قدرته على الحل الإبداعي للمشكلات .

« دراسة (Cardellini, L., 2006) : استهدفت التعرف على أثر استخدام ورش ومجموعات العمل على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى عينة من طلاب الجامعة وعددهم (٤٥) طالبا وكزت الدراسة على الربط بين بعض المتغيرات المعرفية مثل (الاستدلال ، سعة الذاكرة ، ترابط الأفكار) وأوصت الدراسة بأهمية التركيز على مرحلة تحليل المشكلة وتدريب الطلاب عليها باستخدام خرائط المفاهيم .

ويلاحظ على الدراسات السابقة مايلي:

« أن مهارات الحل الإبداعي للمشكلات يمكن تنميتها في مراحل دراسية وعمرية مختلفة .

« يمكن تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات باستخدام طرق واستراتيجيات تدريس و برامج متنوعة وجميعها كانت فعالة .

« هناك دراسات اهتمت بتنمية الحل الإبداعي للمشكلات مثل دراسة (فتحي عكاشة وآخرون ، ودراسة (سحريوسف ٢٠٠٩) و دراسة (Cardellini, L., 2006) (٢٠١١) واهتمت بعض الدراسات بالعوامل المؤثرة في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات مثل دراسة (Cho, S., & Lin, C., 2011) ودراسة (Sulivan, F., 2011) .

• المحور الثالث : مفهوم الذات الأكاديمي :

• مفهوم الذات :

ترادف النفس كما يُقال الشئ ذاته أي نفسه والشئ في ذاته أي في حقيقته الذات Self بصرف النظر عما قد نتخيله أو نتوهمه من صور لهذا الشئ أو ما قد يعتريه من تغيرات في الأغراض والأحوال والذات بالنسبة للأشياء هي الحقيقة وراء كل الظواهر وبالنسبة للشخصية هي كل الشخصية وهي تدرك وتفكر وتنفعل ولكنها ليست الأنا لأننسب للأنا لأن الأنا هي جزء من الشخصية والذي يتعامل مع الواقع ولذلك عندما ننسب Ego ولكن ننسب للذات . (عبد المنعم الحفني ، ١٩٩٥ ، ٥٠٩)

وتعتبر الذات كذلك عن كل ما يشعر به الفرد من قدراته ، سماته ، هواياته ، مظهره ، مهنته ، وما يمتلكه من لغة وذكاء لا تتوافر إلا للبشر فقط كما تحدد الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه وتحدد مدى نجاحه الأكاديمي ، وكلما زادت معرفة الفرد عن ذاته كان أكثر توافقا وانسجاما في الحياة . (أحمد زكي صالح ، ١٩٩٢ ، ١٠)

ويُعرف مفهوم الذات Self Concept بأنه الصورة الكاملة التي يكونها الطالب عن نفسه كشخص له كيانه الخاص وإمكاناته وقدراته وحاجاته وخبراته. (محمود حافظ، ٢٠١٣، ٢٠) كما يُعرف بأنه فكرة الشخص عن ذاته ، والصورة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه وإمكاناته واتجاهه نحو هذه الصورة ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع. (فرج عبد القادر وآخرون، ٢٠٠٩، ١١٨٥)

ويعرفه (حامد زهران ، وإجلال سري، ٢٠٠٣، ١٨١) بأنه تكوين معرفي منظم موحد للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيانوته الداخلية والخارجية .

وهناك عوامل تؤثر على تكوين مفهوم الذات ونموه منها :

« عوامل ذاتية مثل الذكاء والتحصيل الدراسي ، والخصائص الجسمية ، والدوافع .

« عوامل اجتماعية مثل الأسرة والأصدقاء والمدرسة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي . (عبد الرحمن محي الدين ، ٢٠٠١، ٢٠)

• أنماط مفهوم الذات :

حدد (حامد زهران، وإجلال سري، ٢٠٠٣، ١٨١) ثلاث أنماط لمفهوم الذات هي :

« مفهوم الذات الواقعي (المدرك) وهو وصف الفرد لذاته كما يدركها هو .

« مفهوم الذات المثالي : وهي تحديد الصورة المثالية للشخص .

« مفهوم الذات الاجتماعي : وهي الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه.

ويصنف (Mcinerney ,D., 2012, 249) مفهوم الذات إلى :

« مفهوم الذات الأكاديمي ويتفرع إلى مجالات مختلفة حسب المادة الدراسية

« مفهوم الذات غير الأكاديمي ويتفرع منه مفهوم اجتماعي ومفهوم عاطفي

ويُقصد بمفهوم الذات الأكاديمي : وصف لتقويم إدراكات الفرد لقدراته الأكاديمية ويشمل ذلك المعتقدات العامة حول احترام الذات التي ترتبط بإدراكات الفرد حول قدراته الأكاديمية وبهذا فهو بناء متعدد الأبعاد ويتضمن إجراء مقارنة خارجية ويقصد بها مقارنة أداء الطالب الأكاديمي بأداء زملائه في الصف ، ومقارنة داخلية والمقصود بها مقارنة أداء الطالب الأكاديمي بنفسه في المواد الدراسية المختلفة .

ويعرف (عزت عبد الرؤوف ، ٢٠٠٩، ٩٩٦) مفهوم الذات الأكاديمي بأنه إدراك الطالب لمهاراته وأدائه الأكاديمية ، ومدى تقبله أو رفضه لهذه الأداءات ، وانعكاس هذا على تفاعله مع زملائه داخل بيئة الصف الدراسي .

كما تعرفه (بشرى حسن، ٢٠٠٨، ٧٤) بأنه سلوك يتضمن المحددات التي يستخدمها الطالب في مقارنة قدراته التحصيلية بقدرات الآخرين

ويعرف البحث الحالي مفهوم الذات الأكاديمي بأنه : إدراك الطالب لمهارته وأدائه الأكاديمية ، ورأيه فيها ، ووصفه لها كما هي حالياً وكما يود أن تكون ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي .

حددت (بشرى حسن ، ٢٠٠٨ ، ٧٤) أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي في : (مستوى الطموح . القلق . الميل . الرضا الأكاديمي . القيادة . المبادأة . التوحد مقابل الاغتراب) .

كما حدد (عزت عبدالرؤف ، ١٠٠٧ ، ٢٠٠٩) أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي في (إدراك الطالب لمهاراته وأدائه الأكاديمية . تقبل الطالب أو رفضه لهذه الأداءات . انعكاس ذلك على تفاعله مع زملائه داخل الفصل الدراسي) .

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الذات الأكاديمي والاطلاع على العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (محمود حافظ ، ٢٠١٣) ، ودراسة (عزت عبدالرؤف ، ٢٠٠٩) ودراسة (بشرى حسن ، ٢٠٠٩) حددت الباحثة Mcinerney (2012) أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التالية :

« مفهوم الذات التحصيلية .

« الرضا الأكاديمي .

« المبادأة .

« الطموح .

« القيادة .

• دور المعلم في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي :

توجد العديد من الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلم وتساعد على بناء مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذه وهي :

« احترام المعلم لطلابه .

« إعطاء الحرية للطلاب في اتخاذ القرار المناسب .

« التحدي المقبول لقدرات المتعلمين .

« معاملة الطلاب باعتبارهم أصدقاء يستحقون كل حب وتقدير .

« الاعتراف بأن للمتعلمين قدرات تمكنهم من حل مشكلاتهم بأنفسهم .

« مساعدة المتعلمين على النمو الايجابي السليم .

« الفهم الصحيح لسلوك المتعلمين واحترام مشاعرهم .

« الاهتمام بالصحة النفسية للمتعلمين .

« غرس روح البحث العلمي لدى المتعلمين .

« تكوين الاتجاهات السلوكية المرغوبة (محمود حافظ ، ٢٠١٣ ، ٢٢)

وقد اهتمت العديد من الدراسات بمفهوم الذات الأكاديمي منها :

« دراسة (Mcinerney , D.,2012) : استهدفت التعرف على تأثير إستراتيجيات

التعلم على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي في مادتي اللغة

الانجليزية والرياضيات ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣٥٤) طالبا من (١٦) مدرسة ثانوية ، وأشارت نتائج البحث إلى وجود تأثير لاستراتيجيات التعلم على ارتفاع التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب .

« دراسة (Herbert ,M.,2011) : استهدفت الدراسة التعرف على تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل الدراسي ، وأشارت نتائج البحث وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي وبين التحصيل الدراسي وأن ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي عند الطلاب يؤدي إلى زيادة في التحصيل الدراسي ، وأيضا يؤدي إلى زيادة الدافعية للتعلم.

« دراسة (محمود حافظ، ٢٠١٣) : استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام إستراتيجية تعلم الأقران في تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة وتكونت عينة البحث من (٧٣) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وعددها (٣٨) وأخري ضابطة وعددها (٣٥) طالب، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات ، ومقياس الاتجاه.

« دراسة عزت عبدالرءوف (٢٠٠٩) : استهدفت الدراسة التعرف على أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت " الدمج مقابل الفصل " في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات ، وأشارت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية ٢ في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب .

« دراسة (بشرى حسن، ٢٠٠٨) : استهدفت الدراسة الكشف عن أثر نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وأثر ذلك على مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، وأشارت النتائج إلى فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي .

ويلاحظ على الدراسات السابقة مايلي :

« أوصت معظم الدراسات بضرورة تنمية مفهوم الذات الأكاديمي من خلال أساليب مختلفة وفقا لهدف كل دراسة ، لأن ارتفاعه يحقق أهداف التعليم الأساسية في جميع المجالات .

« أنه لم توجد دراسة - في حدود علم الباحثة تناولت العلاقة بين استخدام إستراتيجية مقترحة في ضوء نظرية تريزو والحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي ، وهذا ما يقوم به البحث الحالي.

• إجراءات البحث :

مرت الإجراءات الميدانية للبحث وفق عدة خطوات هي :

أولاً: إعداد قائمة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات :

- « الهدف من إعداد القائمة : تحديد مهارات الحل الإبداعي للمشكلات اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي .
- « مصادر إعداد القائمة : اشتقت القائمة من المصادر التالية:
- ✓ الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ^٢.
- ✓ أهداف تدريس مادة التاريخ في المرحلة الثانوية .
- ✓ آراء بعض الأساتذة المتخصصين .
- « الصورة المبدئية للقائمة : تم إعداد القائمة المبدئية لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ،وتضمنت خمس مهارات رئيسية انبثقت منها ٢٠ مهارة فرعية ، وتم عرضها على عدد من السادة المحكمين المتخصصين لإبداء الرأي حول مدى صلاحيتها ودقتها العلمية .
- « صياغة قائمة مهارات الحل الإبداعي في صورتها النهائية : بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون بحذف بعض المهارات ، أو دمج أكثر من مهارة أو حذف مهارات تكررت مع مهارات أخرى ، تم صياغة قائمة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية ، وقد تضمنت هذه القائمة (أربعة) مهارات رئيسية متفرعة إلى (١٨) مهارة فرعية ملحق (١) .

ثانياً: هدف البحث الحالي إلى بناء إستراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ ومفاهيم نظرية تريز لتنمية الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وستتناول الباحثة فيما يلي مبررات بناء الإستراتيجية ، ثم تتناول الأسس التي قامت عليها الإستراتيجية .

- « مبررات بناء الإستراتيجية المقترحة :
- ✓ كثرة المشكلات التي تواجه الطالب في حياته الدراسية والعملية .
- ✓ أهمية أن يتعرف الطلاب على أسباب هذه المشكلات ، وإيجاد حلول إبداعية لها .
- ✓ ضرورة الاهتمام بطلاب المرحلة الثانوية من خلال المناهج الدراسية .
- ✓ تدريب طلاب المرحلة الثانوية على ممارسة مهارات التفكير في حل المشكلات التي يتعرضون لها .
- « أسس بناء الإستراتيجية المقترحة : تمثلت الأسس التي استندت عليها الإستراتيجية المقترحة فيما يلي :
- ✓ خصائص طالب الصف الأول الثانوي : تعتبر المرحلة الثانوية من أقوى المراحل التي يمكن لطلابها ممارسة التفكير الإبداعي لما يتمتعون به من خصائص عقلية واجتماعية ونفسية تؤهلهم لإجراء العمليات والمهارات التي

(٢٠١٣) ، (محمود عكاشه ، ٢٠١١) (Cardellini , L.,2006) (Cho, S.,& Lin,C.,2011) (Sullivan,F.,2011) (ريهام رفعت ،

يستوجبها الحل الإبداعي للمشكلات كالفهم والتحليل والتخيل والاستقراء والاستنباط وهي مهارات أساسية يحتاجها الطلاب ليتمكنوا من أداء المهام المطلوبة منهم ، وتدريب الطلاب على المهارات السابقة يؤدي إلى نمو شخصياتهم نموا سليما في جميع النواحي .

✓ مبادئ ومفاهيم نظرية تريز : تم بناء الإستراتيجية في ضوء نظرية تريز والتي تستند على عدد كبير من المصادر التي تتمتع بدرجة عالية من التعميم مثل الجدلية ونظرية النظم وعلم تنظيم المعلومات وعلم نفس الإبداع ، وهذه العلوم تشغل منطقة كبيرة في التطبيق العملي لحل المشكلات وتستند تريز على مجموعة من المسلمات التي تخص الحل الإبداعي للمشكلات هي :

- الإبداع عملية منهجية منظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات .
- الحل المثالي هو النتيجة النهائية المرغوب تحقيقها والوصول إليها .
- تلعب التناقضات التقنية والمادية دورا أساسيا في حل المشكلات بطريقة إبداعية حيث يرى أنصار هذه النظرية أن أي مشكلة ناتجة عن تناقض أو أكثر في المواقف . (ماجد الخياط ، ٢٠١٢ ، ٥٩٠)
- وقامت النظرية على (٤٠) مبدأ لحل المشكلات بطريقة إبداعية ، اقتصرت الباحثة على (١٤) مبدأ من مبادئ نظرية تريز والتي رأت تماشي هذه المبادئ مع طبيعة طالب المرحلة الثانوية ومناسبتها لمحتوى مادة التاريخ وهي : (مبدأ التقسيم ، الفصل ، اللاتماثل ، الإجراءات التمهيدية القبلية ، تحويل الضار إلى نافع ، الخدمة الذاتية ، النسخ ، الدمج ، التغذية الراجعة ، المواجهة المسبقة للاختلالات ، الإجراءات التمهيدية المضادة ، التوعية المكانية ، التجانس ، استمرار العمل المفيد) وتم شرح كل مبدأ من هذه المبادئ في الإطار النظري للبحث .

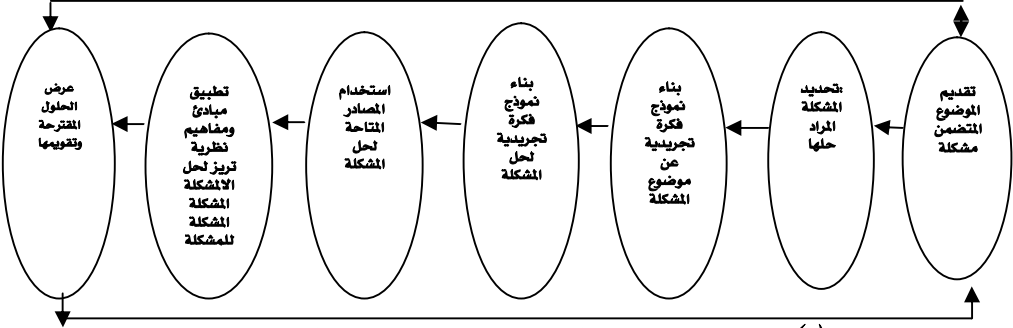
وفي ضوء الأسس السابقة تم بناء الإستراتيجية المقترحة ، وبذلك تكون الباحثة أجابت عن السؤال الثاني من أسئلة البحث .

◀ مراحل الإستراتيجية المقترحة : في ضوء ما سبق تم اقتراح الإستراتيجية التالية لتدريس التاريخ باستخدام نظرية تريز لتنمية الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب :

- ✓ المرحلة الأولى : تقديم الموضوع المتضمن مشكلة وتتضمن الخطوات التالية :
- وصف لحالة الموضوع (الموقف) المتضمن مشكلة .
- تحديد طبيعة المشكلة
- الوقوف على العوامل المسببة لها .
- التعرف على أبعادها السلبية والإيجابية .
- ✓ المرحلة الثانية : تحديد المشكلة المراد حلها وتتضمن الخطوات التالية :
- صياغة المشكلة في شكل سؤال يعبر عنها .
- ✓ المرحلة الثالثة : تحليل المشكلة ويتضمن ذلك :
- تحديد وصياغة التناقضات في موضوع المشكلة .

- تحويل المشكلة الغامضة إلى مشكلة واضحة من خلال بناء نموذج فكرة تجريدية عن موضوع المشكلة .
 - ✓ المرحلة الرابعة : بناء نموذج فكرة تجريدية لحل المشكلة ويتضمن ذلك :
 - صياغة الحل المثالي للمشكلة (من خلال تطوير قدرة الطلاب على التخيل مثال ما الشكل الذي تراه مثاليا للتعامل مع هذا الموقف ؟
 - حل التناقض الموجود بموضوع المشكلة .
 - ربط المشكلة بالخبرات الحياتية للطلاب .
 - ✓ المرحلة الخامسة : استخدام المصادر المتاحة لحل المشكلة ويتضمن ذلك :
 - التركيز على المصادر المتاحة مجاناً والتي تتطلب أقل تكلفة .
 - ✓ المرحلة السادسة : تطبيق مبادئ ومفاهيم نظرية تريز لتوليد حلول إبداعية للمشكلة ويتضمن ذلك :
 - صياغة نص جديد يتضمن حل للمشكلة .
 - ربط النص الجديد بالنص الأول الذي وصف المشكلة في الخطوة الأولى .
 - ✓ المرحلة السابعة : عرض الحلول المقترحة وتقويمها ويتضمن :
 - تأمل الحلول المقترحة
 - مناقشة إيجابيات وسلبيات الحلول المقترحة وقابليتها للتطبيق .
 - عرض مبررات الأخذ بالحل المناسب .
 - إصدار الأحكام على فاعلية الحل المقترح ونتائجه المحتملة .
- ويُلاحظ أن كل مرحلة تعليمية لها مسمى يوضح طبيعتها وذلك بصورة متدرجة في عملية التعلم بغرض تنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب .
- ومن أجل تحقيق تدرج مراحل الإستراتيجية عند التنفيذ لابد من وجود عناصر أساسية على المعلم أن يراعيها في أدواره التدريسية وتشمل مايلي :
- « متطلبات إجرائية أساسية قبل تنفيذ الإستراتيجية : وتعني تصميم مواقف التعلم وتحديد متطلبات التعلم قبل البدء في استخدام الإستراتيجية المقترحة ، وتنوع طبيعة هذه المتطلبات وفقاً لأهداف كل مرحلة .
 - « تنفيذ الموقف التدريسي : ويعني كيفية تنفيذ المعلم للموقف التدريسي من أجل إنجاز أهداف كل خطوة من مراحل الإستراتيجية ، ويشكل أداء المعلم عامل أساس في تنفيذ مراحل الإستراتيجية المقترحة .
 - « التكتيكات التدريسية : وتعني سلسلة من الإجراءات المؤقتة ، القابلة للتعديل والتي تساعد المعلم على استخدام استراتيجيات نظرية تريز بنجاح مثل " القراءة الجهرية ، القراءة الصامتة ، الأنشطة المصاحبة ، التعليم التشاركي الخ .
 - « بيئة التعلم : تشكيل بيئة تعلم تنسجم مع ما تتطلبه كل مرحلة من مراحل الإستراتيجية .
 - « الوسائط التعليمية : تصميم وإعداد الوسائل التعليمية المناسبة لكل مرحلة من مراحل تنفيذ الإستراتيجية المقترحة .

« ويوضح شكل (٢) رسم تخطيطي لمراحل الإستراتيجية المقترحة " الحل الإبداعي للمشكلات "



شكل (٢) رسم تخطيطي لمراحل الاستراتيجية المقترحة "الحل الإبداعي للمشكلات"

يتضح من الرسم التخطيطي لمراحل الإستراتيجية المقترحة وفيما يلي شرح للخطوات الإجرائية لمراحل الإستراتيجية بشكل مفصل كما يلي :

• المرحلة الأولى تقديم الموضوع المتضمن مشكلة :

« متطلبات إجرائية قبل التنفيذ :

- ✓ عرض (صور، جزء من فيلم، نص من كتاب، جزء من مقال صحفي، موقف تخيلي) وذلك لتهيئة أذهان الطلاب للمشكلة المطروحة وشعورهم بعدم الرضا عن الموضوع القائم في الموقف المشكل والحاجة إلى البحث للوصول إلى حلول لهذه المشكلة
- ✓ إعداد محتوى النص المتضمن المشكلة

« طبيعة الموقف التدريس :

- ✓ دور المعلم : يجذب انتباه الطلاب للدرس بأي مادة تعليمية (موقف تخيلي، صور، حدث جاري الخ) . يحدد مع الطلاب المشكلة الرئيسية للدرس .
- ✓ دور المتعلم : متابعة ما يعرضه المعلم من مادة علمية ، يحدد موضوع الدرس ، يشارك المعلم وزملاءه في تحديد المشكلة الرئيسية للدرس .

« تكتيكات التدريس : طرح الأسئلة الاستيضاحية التي تزيد من مستوي الانتباه لدى الطلاب، التفكير بصوت مرتفع ، توليد الأسئلة .

« بيئة التعلم : العمل في نظام موجه يساهم في زيادة الانتباه والرغبة في المشاركة في تحديد المشكلة ، إتاحة الفرصة للتفكير، تسجيل تفهيمات الطلاب إزاء تحديد المشكلة المطروحة .

« الوسائط التعليمية: أعداد (صور، رسوم كاركاتير، أفلام) لتثير انتباه الطلاب وتساعدهم على تحديد المشكلة .

• مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :

« مهارة اكتشاف البيانات من خلال عرض جميع المفاهيم والحقائق المرتبطة بالمشكلة .

- أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :
 - ◀ المبادأة : عن طريق تشجيع الطلاب على الايجابية في المشاركة والتعاون وتنمية الرغبة لديهم في المعرفة والاطلاع .
 - المرحلة الثانية : تحديد المشكلة المراد حلها :
 - ◀ متطلبات إجرائية قبل التنفيذ :
 - ✓ عرض (نص من كتاب ، فقرة وصفية ، مواقف تاريخية) وذلك لمساعدة الطلاب على تحديد المشكلة وصياغتها بصورة واضحة
 - ✓ تقسيم الطلاب إلى مجموعات .
 - ◀ طبيعة الموقف التدريس :
 - ✓ دور المعلم : يوجه الطلاب ، ويقود المناقشة الجماعية ، يساعد الطلاب على صياغة المشكلة في شكل سؤال .
 - ✓ دور المتعلم : متابعة ما يعرضه المعلم من مادة علمية ، يشارك زملائه في صياغة المشكلة المطروحة في شكل سؤال يعبر عنها .
 - ◀ تكتيكات التدريس : القراءة الصامتة بغرض تحديد مشكلة المراد حلها .
 - ✓ التعلم المتبادل بين المعلم ومجموعة من الطلاب في تدريب موجه نحو صياغة المشكلة بصورة واضحة ومحددة.
 - ◀ بيئة التعلم : تسجيل صياغة الطلاب للمشكلة المطروحة .
 - ◀ الوسائط التعليمية: إعداد السبورة . جهاز الحاسب الآلي . جهاز عرض البيانات . كروت توجيهية
 - مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :
 - ◀ مهارة تحديد المشكلة : من خلال تدريب الطلاب على صياغة المشكلة بطرق مختلفة ، واختيار الصياغة المناسبة .
 - أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :
 - الطموح : من خلال تدريب الطلاب على أعمال الفكر في مهارة تحديد المشكلة مما يجعلهم يطمحون في تحسين قدراتهم العقلية والتوصل للحل المثالي للمشكلة المطروحة .
 - المرحلة الثالثة : بناء نموذج فكرة تجريدية عن موضوع المشكلة :
 - ◀ متطلبات إجرائية قبل التنفيذ :
 - ✓ شرح مبادئ تمييز الإبداعية المستخدمة في الإستراتيجية المقترحة
 - ✓ توضيح مفهوم التناقض والمثالية .
 - ✓ تعريف مصفوفة التناقضات وكيفية تنفيذها .
 - ✓ شرح كيفية استخدام المبدأ الإبداعي (المناسب) ذات العلاقة بالمشكلة للتخلص من جوانب التناقض في الموقف الإشكالي .
 - ◀ طبيعة الموقف التدريس :
 - ✓ دور المعلم :بعد إعداد وتنفيذ المتطلبات الإجرائية ، يبدأ المعلم في توجيه الطلاب إلى الكشف عن التناقضات في موضوع المشكلة وصياغتها بوضوح .. تقديم أمثلة تطبيقية من حياة الطلاب لكيفية استخدام بعض المبادئ

الإبداعية المستخدمة في الإستراتيجية المقترحة في حل المشكلات. . تدريب الطلاب على تحديد المبدأ الإبداعي المناسب (ذات العلاقة بالمشكلة) من أجل حل التناقضات المتضمنة بموضوع المشكلة .

✓ دور المتعلم : متابعة المعلم، يشارك زملائه في المقارنة بين مفهومي التناقض والمثالية و تحديد وصياغة التناقضات في موضوع المشكلة وكيفية استخدام المبادئ الإبداعية في حل المشكلات من خلال التجارب الحياتية .

« تكتيكات التدريس : طرح الأسئلة الاستيضاحية التي تزيد من مستوى الانتباه لدى الطلاب وتوجيههم نحو إمكانية تحديد التناقضات الموجودة في موضوع المشكلة، واختيار المبدأ الإبداعي المناسب لحل التناقضات .

« بيئة التعلم : إتاحة الفرص للتفكير، وقبول أفكار الطلاب ، وتسجيل تفهماتهم إزاء تحديد التناقضات في موضوع المشكلة .

« الوسائط التعليمية: ملصقات وإشارات تحمل تلميحات وأفكار ذات علاقة بالمبادئ الإبداعية لنظرية تريز . . صور . بطاقات توزع على الطلاب لصياغة التناقضات في موضوع المشكلة.

• **مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :**

مهارة تشكيل الفرص : من خلال تدريب الطلاب على تحديد المبادئ الإبداعية المناسبة لحل المشكلة والقضاء على التناقضات .

• **أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :**

« مفهوم الذات التحصيلية : وتتم من خلال البحث الجاد للكشف عن التناقضات في المشكلة واضح لخصائص الحل المثالي للمشكلة، وحرص الطلاب على بذل جهد واضح في تحصيل المادة العلمية.

« الطموح من خلال رغبة الطلاب في التعلم باستمرار لحل المشكلة .

• **المرحلة الرابعة : بناء نموذج فكرة تجريدية لحل المشكلة :**

« متطلبات إجرائية قبل التنفيذ :

✓ تعريف الحل المثالي .

✓ شرح الخطوات التي تساعد الطلاب في الوصول إلى الحل المثالي .

« طبيعة الموقف التدريس :

✓ دور المعلم : بعد إعداد وتنفيذ المتطلبات الإجرائية ، يطرح المعلم السؤال التالي: ما الشكل الذي تراه مثاليا للتعامل مع هذا الموقف (المشكلة) ؟ . يركز انتباه الطلاب على الأنشطة حول تحديد الحل المثالي للمشكلة ، يقدم مواد التعلم للاستكشاف ، يشير للزمن المتاح للتفكير .

✓ دور المتعلم : التفكير بصوت مرتفع فيما يتوصل إليه من أفكار إبداعية خلال التفاعل بين أفراد كل مجموعة على حده .

« تكتيكات التدريس : استخدام أسلوب التفكير بصوت عال ، ومحاولة طرح أسئلة وشرح وتفسير ومناقشة وحوار موجه ، وأن تتغير طبيعة طرح الأسئلة من استيضاح إلى تلميح بغرض تنمية مستوى التوجيه مع الطلاب في تحديد الحل المثالي لموضوع المشكلة ، وحل التناقضات المتضمنة بالمشكلة ، ومحاولة ربط المشكلة بالتجارب الحياتية لدى الطلاب .

- « استخدام المعلم أمثلة الحلول التي تم التوصل إليها باستخدام المبدأ الإبداعي لتوضيح المقصود به وكيفية تنفيذه خطوه تلو خطوه أمام الطلاب .
- « بيئة التعلم : تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل واختيار رئيس لكل مجموعة ومقرر لتسجيل الملاحظات ونتائج أعمال التفكير .
- ✓ طرح الأسئلة التي تنمي مهارات الحل الإبداعي للمشكلات مثل ماذا يحدث لو ؟
- ✓ تقديم تلميحات واستخدام المعينات والتذكير بأمور قد تم إغفالها أثناء التنفيذ ، وتقديم اقتراحات لتحسين أداء الطلاب .
- « الوسائط التعليمية: السبورة . جهاز الحاسب الآلي . جهاز عرض البيانات . رسوم تخطيطية ، بطاقات توزع على الطلاب لكتابة الحل المثالي للمشكلة .
- مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :
- مهارة إنتاج الأفكار وتتضمن : الطلاقة الفكرية من خلال تدريب الطلاب على إنتاج بدائل متعددة للحلول المثالية المناسبة للمشكلة المطروحة .
- أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :
- « الرضا الأكاديمي : من خلال تدريب الطلاب على البحث عن البدائل بطريقة منظمة .
- « القيادة : وتتم من خلال التعاون الجماعي الفعال بين أفراد المجموعة وبين المجموعات في تنفيذ المهمات التعليمية .
- المرحلة الخامسة : استخدام المصادر المتاحة لحل المشكلة :
- « متطلبات إجرائية قبل التنفيذ :
- ✓ تعريف مهارة تحديد المصادر .
- ✓ شرح بعض أنواع المصادر التي يمكن استخدامها في حل المشكلات
- « طبيعة الموقف التدريسي :
- ✓ دور المعلم : إعداد وتنفيذ المتطلبات الإجرائية . تدريب الطلاب على مهارة تحديد المصادر من خلال أمثلة موجودة في البيئة المحيطة بالطلاب .
- ✓ دور المتعلم : التفكير في كيفية الاستفادة من المصادر غير المستغلة ، تدوين الملاحظات .
- « تكتيكات التدريس : استخدام البيئة المحلية في مساعدة الطلاب على تحديد قائمة بأنواع المصادر المختلفة .
- « بيئة التعلم : الاستمرار على طبيعة البيئة الصفية في الخطوة السابقة ، التي تعزز فاعلية التعاون في عمليات التفكير في الحل الإبداعي للمشكلات .
- « الوسائط التعليمية: السبورة . جهاز الحاسب الآلي . جهاز عرض البيانات . صور.
- مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :
- مهارة بناء القبول : من خلال تدريب الطلاب على تحديد المصادر المساعدة والمصادر المعيقة لتطبيق الحلول .

- **أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :**
الرضا الأكاديمي : من خلال التعاون والايجابية مع المعلم والشعور بأهمية مادة التاريخ في تدريب الطالب على مهارة تحديد المصادر ، وكيفية الاستفادة من المصادر غير المستغلة .
- **المرحلة السادسة : تطبيق مبادئ ومفاهيم نظرية تريز لحل المشكلة :**
✓ متطلبات إجرائية قبل التنفيذ : مراجعة قائمة المبادئ الإبداعية المستخدمة في الإستراتيجية المقترحة
◀ طبيعة الموقف التدريس :
✓ دور المعلم : إعداد وتنفيذ المتطلبات الإجرائية . متابعة عروض المجموعات ، الاستماع لتعليقات الطلاب على عروض كل مجموعة ، تسجيل إجابات كل مجموعة على السبورة والحكم عليها .
✓ دور المتعلم : المشاركة مع زملائه في تطبيق المبادئ الإبداعية للوصول إلى حل للمشكلة ، تقديم خلاصة ما توصلت له المجموعة .
◀ تكتيكات التدريس : طرح الأسئلة الاستيضاحية التي تسهم في تذكر المهارات العقلية وكيفية ممارستها للتوصل للحل المثالي للمشكلة المطروحة .
◀ بيئة التعلم : تواصل طبيعة البيئة الصفية في الخطوة السابقة .
◀ الوسائط التعليمية : السبورة . جهاز الحاسب الآلي . جهاز عرض البيانات . صور ، بطاقات ، أوراق عمل .
- **مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :**
مهارة إنتاج الأفكار من خلال تدريب الطلاب على إنتاج بدائل متنوعة تساعد في حل المشكلة ، وتدريبهم على تطبيق المبادئ والمفاهيم المناسبة لطبيعة المشكلة ، وتمثيل الموقف بشكل تخطيطي يساعد في التوصل للحل المثالي للمشكلة .
- **أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :**
✓ الطموح : الرغبة في تعلم مادة التاريخ في المستقبل لأنها تساعد على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات .
✓ الرضا الأكاديمي : من خلال تدريبهم على البحث والدراسة نحو تحقيق الغرض من التعليم .
✓ القيادة : من خلال تدريب الطلاب على العمل الجماعي التعاوني واحترام شعور الآخرين واستخلاص أفكارهم .
- **المرحلة السابعة : عرض الحلول المقترحة وتقويمها :**
◀ متطلبات إجرائية قبل التنفيذ
✓ شرح معايير الحل الإبداعي للمشكلات .
✓ عرض مبررات الأخذ بالحل المناسب ونتائجه المحتملة على موضوع المشكلة
◀ طبيعة الموقف التدريس :
✓ دور المعلم : إعداد وتنفيذ المتطلبات الإجرائية . طرح أسئلة على طلاب كل مجموعة لتحديد مبادئ وأدوات تريز التي ساعدتهم في حل المشكلة ، والاستماع لتقييم الطلاب لجهد المجموعة للوصول لحلول للمشكلة موضوع

الدراسة، والإجابة عن الأسئلة، وتدعيم المبادئ والمفاهيم التي قادت إلى حلول صحيحة، وتوضيح طرق التفكير غير الصحيحة والعوامل التي أدت لضعف المنتج النهائي .

✓ دور المتعلم : توضيح خطوات حل المشكلة باستخدام مبادئ تريز، وطرق تفكيرهم في العمل حتى وصلوا للحل المثالي، وتحديد ما تم انجازه من أهداف وما لم يتحقق، والاستماع للاستراتيجيات الخاصة بالمجموعات الأخرى في حل المشكلة .

◀ تكتيكات التدريس: مناقشة أوراق تعلم الطلاب، وتحديد مدى إتباعهم مراحل الإستراتيجية .

◀ بيئة التعلم: حث الطلاب على التفاعل للوقوف على وجهات النظر المتباينة، وإتاحة الفرصة لهم لتحديد نقاط القوة والضعف في العمليات التي مروا بها.

◀ الوسائط التعليمية: السبورة - جهاز الحاسب الآلي - جهاز عرض البيانات - صور، بطاقات، كروت ملونة .

• مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة:

مهارة تقويم الحلول وتطويرها : من خلال تدريب الطلاب على اقتراح عدد من المعايير لتصنيف الأفكار وترتيبها حسب أهميتها والحكم عليها .

• أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التي يمكن تنميتها في هذه المرحلة :

◀ الرضا الأكاديمي : ويتضح من خلال رغبة الطلاب في المشاركة والتعاون .

◀ مفهوم الذات التحصيلية : عن طريق تدريبهم على التأمل الهادي في إدراك دلالة المقروء .

◀ الطموح ويتضح من خلال تنمية رغبة الطلاب في تحسين مهارات تفكيرهم وتحسين أدائهم في المستقبل .

وتم عرض الإستراتيجية المقترحة على مجموعة من المحكمين لتحقيق من ملائمة مراحلها لطبيعة طلاب الصف الأول الثانوي وتم تعديل ما يلزم بناء على رأي المحكمين وأصبحت الإستراتيجية جاهزة للتطبيق وبذلك تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث .

• ثالثاً : إعداد دليل المعلم :

لإعداد دليل المعلم لتدريس التاريخ باستخدام الإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية تريز تم اختيار وحدة "مدخل لدراسة حضارة مصر وحضارات العالم" من منهج التاريخ بالصف الأول الثانوي لتضمن محتواها العديد من القضايا والمشكلات التاريخية التي يمكن للطلاب أن يمارسوا من خلالها مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وقد اشتمل الدليل على :

◀ مقدمة الدليل : وتم فيها التمهيد لتدريس الوحدة .

◀ فلسفة الدليل : نبذه عن نظرية تريز والإستراتيجية المقترحة

◀ الأهداف العامة للوحدة : تم تحديد الأهداف العامة المرجو تحقيقها من تدريس الوحدة باستخدام الإستراتيجية المقترحة .

◀ تقنيات التعليم والأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس الوحدة المختارة .

- « أساليب التدريس المصاحبة لاستخدام الإستراتيجية المقترحة .
- « الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدة .
- « طريقة السير في عرض الدروس : تضمن كل درس على (العنوان، الأهداف السلوكية، المحتوى، تقنيات التعليم ، بعض التدريبات والأنشطة، التقويم، الواجبات المنزلية).
- « صدق الدليل :للتأكد من صدق الدليل تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين ، حيث أقرروا صلاحيته للتطبيق ، مع إبداء بعض الملاحظات التي وضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للدليل ملحق (٢)
- رابعا: إعداد كراسة نشاط الطالب تضمن العناصر التالية :
 - « مقدمة الكتيب : لتعريف الطلاب بنظرية تريز وتوضيح مبادئها المستخدمة في الحل الإبداعي للمشكلات المتضمنة في دروس الوحدة والتعليمات الخاصة بالطلاب ، وقد أوضحت الباحثة مبادئ نظرية تريز (١٤) بطريقة وظيفية في دروس الوحدة .
 - « الأهداف العامة للوحدة .
 - « موضوعات الكتيب : وشمل كل موضوع العناصر التالية :
 - ✓ الأهداف الإجرائية
 - ✓ التمهيد
 - ✓ عرض محتوى الوحدة بما يتلائم مع نظرية تريز ، حيث اتبعت الباحثة أسلوب الدمج والتكامل في تعليم الطلاب مبادئ تريز الإبداعية كجزء من دروس الوحدة
 - ✓ الأنشطة والتدريبات
 - ✓ تقويم الموضوع
 - ✓ التعيينات المنزلية.
- تم عرض كراس نشاط الطالب على عدد من المحكمين للتأكد من مدى صلاحيته للاستخدام ، وأقرروا صلاحيته للتطبيق ، ملحق (٣)
- خامسا : إعداد أدوات البحث :
- إعداد اختبار الحل الإبداعي للمشكلات :
 - مرت عملية إعداد الاختبار بالخطوات التالية :
 - ✓ تحديد الهدف من الاختبار : قياس مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي ولتحديد أبعاد الاختبار تم الاطلاع على مجموعة من الاختبارات الخاصة بأبعاد الحل الإبداعي للمشكلات ودراسة الأدبيات^٣.
 - ✓ صياغة مفردات الاختبار : تم صياغة مفردات الاختبار في ضوء قائمة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وشمل أربعة أبعاد أساسية هي :
 - البعد الأول فهم طبيعة المشكلة ويهدف إلى قياس قدرة الطلاب على مواجهة التحديات التي تقدمها المشكلات في التاريخ

^٣، (صفاء الأعصر، ٢٠٠٠) (سامية الأنصاري ، وإبراهيم عبد الله ، ٢٠٠٩)، (سكوت وستيفن ، ٢٠١٢) ، (صالح أبو جادو ، ٢٠٠٧)

- البعد الثاني : توليد الأفكار ويهدف إلى قياس قدرة الطلاب على التوصل لأفكار عديدة (طلاقة)، ومتنوعة (مرونة) وغير مألوقة (أصالة)
- البعد الثالث : الاستعداد لتنفيذ الحلول وقياس قدرة الطلاب على عمل محكات للمفاضلة بين الأفكار وترتيبها حسب أهميتها .
- البعد الرابع : التدقيق (المراجعة النهائية للحل) وقياس قدرة الطلاب على تحديد مصادر المساعدة والإعاقة في تنظيم الحلول وتنظيم إجراءات التنفيذ لحل المشكلات .

وتم صياغة مفردات الاختبار من نوع الأسئلة المقالية والتي تبدأ بفقرة تعبر عن موقف معين ، يليه عدد من الأسئلة المرتبطة بالفقرة المقدمة والتي يتم من خلالها قياس مهارات الحل الإبداعي للمشكلات السالفة الذكر ، وتضمن الاختبار (٤٣) مفردة اختبارية وقد روعي عند صياغة المفردات مناسبتها لمستوى الطلاب ومناسبتها لتعريف كل مهارة من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، وتم وضع تعليمات توضح طريقة الإجابة عن مفرداته .

◀ صدق الاختبار : قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لأهدافه، وخصائص مجموعة البحث، ومدى دقة وسلامة مفرداته ووضوح تعليماته، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أبدتها السادة المحكمين .

◀ التجربة الاستطلاعية للاختبار : تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة صدقي سليمان بإدارة شرق مدينة نصر التعليمية بمحافظة القاهرة بعد استبعاد الطلاب مجموعة البحث وذلك بهدف :

✓ تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق الزمن الذي استغرقته ٧٥٪ من الطلاب في الإجابة عن أسئلة الاختبار ووجد أن زمن تطبيق الاختبار هو (١٢٥) منها خمس دقائق لإلقاء التعليمات قبل البدء في الإجابة و١٢٠ دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار

✓ حساب ثبات الاختبار : تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وتطبيق المعادلة على نتائج الاختبار ووجد أن معامل ثبات الاختبار (٨٢)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام الاختبار مع أفراد العينة ، كما قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي للاختبار وبقاس حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار وبذلك يكون معامل الصدق الذاتي للاختبار (٩٠) ، وهو معامل صدق مرتفع مما يشير إلى أن الاختبار صادق بدرجة مطمئنة وعالية .

✓ طريقة تصحيح الاختبار : يتكون الاختبار من أربعة أبعاد : تم تقدير الدرجات على أساس درجة واحدة لكل استجابة صحيحة ، ولكل سؤال درجة مختلفة عن السؤال الآخر بناء على عدد الاستجابات المطلوبة ، ووزعت الدرجات على أبعاد الاختبار الأربع كما يلي : (البعد الأول فهم طبيعة المشكلة (٤٦) درجة ، البعد الثاني (توليد الأفكار ٥٦) درجة ، البعد الثالث (الاستعداد لتنفيذ الحلول (٣٦)، البعد الرابع التدقيق أو المراجعة النهائية للحل (٢٢) درجة وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار ككل (١٦٠) درجة .

جدول مواصفات اختبار الحل الإبداعي للمشكلات : في ضوء النتائج السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٤٣) مفردة ويوضح جدول (١) مواصفات اختبار الحل الإبداعي للمشكلات.

جدول (١) : الصورة النهائية لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والوزن النسبي لكل مهارة			
م	المهارة الرئيسية	الأسئلة التي تمثل كل مهارة	عدد الأسئلة
١	فهم طبيعة المشكلة	١/أ، ١/ب، ١/ج، ١/د، ١/هـ، ٢/أ، ٢/ب، ٢/ج، ٢/د، ٣/أ، ٣/ب، ٣/ج، ٣/د، ٤/أ، ٤/ب، ٤/ج، ٤/د، ٥/أ، ٥/ب، ٥/ج، ٥/د، ٦/أ، ٦/ب، ٦/ج، ٦/د	١٤
٢	توليد الأفكار	١/أ، ١/ب، ١/ج، ١/د، ١/هـ، ٢/أ، ٢/ب، ٢/ج، ٢/د، ٣/أ، ٣/ب، ٣/ج، ٣/د، ٤/أ، ٤/ب، ٤/ج، ٤/د، ٥/أ، ٥/ب، ٥/ج، ٥/د، ٦/أ، ٦/ب، ٦/ج، ٦/د	١٢
٣	الاستعداد لتنفيذ الحلول	١/أ، ١/ب، ١/ج، ١/د، ١/هـ، ٢/أ، ٢/ب، ٢/ج، ٢/د، ٣/أ، ٣/ب، ٣/ج، ٣/د، ٤/أ، ٤/ب، ٤/ج، ٤/د، ٥/أ، ٥/ب، ٥/ج، ٥/د، ٦/أ، ٦/ب، ٦/ج، ٦/د	١٢
٤	التدقيق أو المراجعة النهائية للحل	١/أ، ١/ب، ١/ج، ١/د، ١/هـ، ٢/أ، ٢/ب، ٢/ج، ٢/د، ٣/أ، ٣/ب، ٣/ج، ٣/د، ٤/أ، ٤/ب، ٤/ج، ٤/د، ٥/أ، ٥/ب، ٥/ج، ٥/د، ٦/أ، ٦/ب، ٦/ج، ٦/د	٥
٦	المجموع		٤٣

ويوضح ملحق (٤) الصورة النهائية لاختبار الحل الإبداعي للمشكلات .

• إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

- « تحديد الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلى قياس مستوى مفهوم الذات الأكاديمي في التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي (عينة البحث) .
- « تحديد أبعاد المقياس : بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي تم تحديد أبعاد المقياس التالية :
 - ✓ مفهوم الذات التحصيلية.
 - ✓ المبادرة.
 - ✓ الرضا الأكاديمي.
 - ✓ الطموح.
 - ✓ القيادة .
- « صياغة مفردات المقياس : في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري صاغت الباحثة مفردات المقياس في صورة عبارات يطلب من الطالب تقدير انطباعاته عن مضمونها على مقياس خماسي التدرج سواء كانت سالبة أو موجبة .
- « صدق المقياس : للتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء الرأي حول مدى ملائمة فقراته لقياس الهدف العام من المقياس ، ووضوح فقراته ، وسلامة صياغتها اللغوية ، وعلى ضوء مقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات .
- « التجريب الاستطلاعي للمقياس : طبق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الأول الثانوي وعددهم (٣٠) طالب وذلك لحساب :

^٤ (Mcinerney , D.,2012) (Herbert ,M.,2011) (محمود حافظ ، ٢٠١٣) (عزت عبدالرؤف ، ٢٠٠٩) (بشرى حسن ، ٢٠٠٨)

- ✓ ثبات المقياس : بلغ ثبات المقياس (٠,٨٠) بالاعتماد على طريقة التجزئة النصفية وهذا يشير إلى أن المقياس له درجة ثبات مناسبة .
- ✓ تم حساب الصدق الذاتي للمقياس ، وقد بلغ (٠,٨٩) وهذا يدل على أن المقياس يتميز بدرجة صدق مناسبة .
- ✓ زمن المقياس : تم تحديد الزمن المناسب للمقياس فكان (٤٠) دقيقة
- ✓ تصحيح المقياس : كانت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ عن كل عبارة من عبارات المقياس ، هي (٥) درجات ، وتدرجت الدرجات كالتالي (٥, ٤, ٣, ٢, ١) ، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة ، وتحسب مجموع درجات الطالب وفق التدرج الخماسي حيث الحد الأدنى لمفهوم الذات الأكاديمي (منخفض) = ٣٠ درجة بينما الحد الأعلى (مرتفع) = ١٥٠ درجة
- ⚡ الصورة النهائية للمقياس : اشتمل المقياس في صورته النهائية ملحق (٥) على (٣٠) عبارة ، مقسمة على أبعاد المقياس ويوضح جدول (٢) مواصفات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في التاريخ من حيث توزيع عبارات المقياس على أبعاده.

جدول (٢) مواصفات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في التاريخ

أبعاد المقياس	أرقام المفردات	العدد الكلي	النسبة المئوية
الذات التحصيلية	١٠,٩,٨,٧,٦,٥,٤,٣,٢,١	١٠	%٣٣,٣٣
المبادأة	١٥,١٤,١٣,١٢,١١	٥	%١٦,٦٦
الرضا الأكاديمي	٢٠,١٩,١٨,١٧,١٦	٥	%١٦,٦٦
الطموح	٢٥,٢٤,٢٣,٢٢,٢١	٥	%١٦,٦٦
القيادة	٣٠,٢٩,٢٨,٢٧,٢٦	٥	%١٦,٦٦
المجموع		٣٠	%١٠٠

• تنفيذ تجربة البحث :

- ⚡ اختيار مجموعة البحث : تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرسة صدقي سليمان الثانوية للبنين بإدارة شرق مدينة نصر التعليمية بمحافظة القاهرة وعددهم (٧٠) طالب ، وتم اختيار فصلين ، أحدهما تجريبي (فصل ١-٣) وبلغ عدد طلابه (٣٥) طالب تم التدريس لهم باستخدام دليل المعلم المعد باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية "تريز"، والآخر ضابط (فصل ١-٢) ، وبلغ عدد طلابه (٣٥) طالب ، تم التدريس لهم بإتباع الطريقة المعتادة المستخدمة في المدرسة .
- ⚡ التطبيق القبلي لأدوات البحث : للتأكد من مستوى طلاب مجموعة البحث ومعرفة مستوياتهم العلمية التي يبدأ منها البحث ، تم تطبيق أدوات البحث والمتمثلة في : اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي قبل دراسة الوحدة المختارة باستخدام الإستراتيجية المقترحة ، وذلك للحصول على المعلومات القبليّة التي تسهم في المعالجات الإحصائية ، والمقارنة بنتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث بعد تدريس الوحدة المختارة بالإستراتيجية المقترحة لمعرفة فاعليتها على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

« تدريس الوحدة باستخدام الإستراتيجية المقترحة وإعادة تطبيق أدوات البحث : قام بتدريس وحدة البحث أحد معلمي التاريخ بالمدرسة وبعد جلوس الباحثة مع المعلم وتسليمه نسخة من دليل المعلم المعد باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية "تريز"، وتم توزيع كتيب نشاط الطالب لطلاب المجموعة التجريبية، وقامت الباحثة بمتابعة المعلم أثناء تدريسه للوحدة بالإستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية، بينما تم التدريس للمجموعة الضابطة وفقاً للطريقة المعتادة المستخدمة بالمدرسة، وقد استغرق التدريس قرابة أربعة أسابيع، بما يساوي (١٦) حصة بواقع أربعة حصص في الأسبوع (ويشمل ذلك التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث)

« التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة باستخدام الإستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية، وتدريسها بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة، تم إعادة تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً.

• نتائج البحث:

استخدم في البحث اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين مع تساوهما في العدد لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في كل من التطبيق القبلي والبعدي، ولتحديد حجم تأثير تدريس الوحدة المختارة باستخدام الإستراتيجية المقترحة على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تم استخدام مربع إيتا، وللتحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة تم حساب معادلة الكسب المعدل لبلاك.

• أولاً: اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث :

ينص الفرض الأول من فروض البحث على : لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق القبلي، وكذلك حساب قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الدرجات (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ٤٣١) ويتضح ذلك في الجدول (٣).

جدول (٣) دلالة الفرق ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمجموعتي البحث

التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات

الأداة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة
اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات	الضابطة	٣٥	٢١.٢٨	١١.٩٤	٦٨	٠.٢٥	غير دالة
	التجريبية	٣٥	٢٠.٤٣	١٥.٤١	٢٠٢		

يتضح من الجدول (٣) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للاختبار ٠.٢٥.

بينما قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠١ تساوي ٢.٦٥ لدلالة الطرفين ، عند درجات حرية ٦٨ ، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل إجراء الدراسة التجريبية ، وقد يرجع ذلك أن طرق التدريس التي يستخدمها معظم معلمي التاريخ بالمدارس تعتمد على الإلقاء والتلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب الطلاب مما لا يتيح الفرصة لتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب . ، وبذلك تم إثبات صحة الفرض الأول من فروض البحث .

• ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه : لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ .

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق القبلي ، وكذلك حساب قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الدرجات ، ويتضح ذلك في الجدول التالي (٤)

جدول (٤) دلالة الفرق ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الأداة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	الضابطة	٣٥	٣٨	١٠.٧٧	٦٨	٠.٨٨	غير دالة
	التجريبية	٣٥	٣٦	٧.٧٢			

يتضح من الجدول (٤) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للمقياس ٠.٨٨

بينما قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠١ تساوي ٢.٦٥ لدلالة الطرفين ، عند درجات حرية ٦٨ ، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل إجراء الدراسة التجريبية ، وبذلك تم إثبات صحة الفرض الثاني من فروض البحث .

• ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث:

ينص الفرض الثالث من فروض البحث على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لصالح المجموعة التجريبية .

ولحساب صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، ثم استخدام "ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١ = ٢٠ لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية ، ويوضح جدول (٥) هذه النتائج .

جدول (٥)

الأداة	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية ٢٠.٢٢	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات	الضابطة	٣٥	٤٦.٨٥	١٧.٩٥	٦٨	١٦.٦٦	٢.٦٥	داله عند ٠.٠١
	التجريبية	٣٥	١٢٩	٢٢.٤٦				

يتضح من جدول (٥) أن قيمة "ت" المحسوبة لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات كانت (١٦.٦٦) بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠١ في التوزيع ذي الذيلين (٢.٦٥)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات مما يثبت صحة الفرض الثالث من فروض البحث .

• رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع من فروض البحث على : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لصالح المجموعة التجريبية.

ولحساب صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي ،ويوضح جدول (٦) هذه النتائج .

جدول (٦)

الأداة	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية ٢٠.٢٢	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	الضابطة	٣٥	٥١.٦	١٨	٦٨	١٤.٥٦	٢.٦٥	داله عند ٠.٠١
	التجريبية	٣٥	١١٨.٥٧	٢٠				

يتضح من جدول (٦) أن قيمة "ت" المحسوبة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بلغت (١٤.٥٦) بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠١ في التوزيع ذي الذيلين (٢.٦٥)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، مما يثبت صحة الفرض الرابع .

• خامساً: للتحقق من صحة الفرض الخامس :

الخاص بفاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ ، تم حساب معادلة الكسب المعدل لبلاك (حلمي الوكيل ، ومحمد المفتي ، ١٩٩٦، ٣٠٠) وتوضح النتائج في جدول (٧) .

جدول (٧)

المتغير	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	الدالة	نسبة الكسب المعدل	الدرجة العظمى
مهارات الحل الإبداعي للمشكلات	١٢٩	٢٠,٤٣	دالة	١,٤٦	١٦٠
مفهوم الذات الأكاديمي	١١٨,٥٧	٣٦	دالة	١,٢٧	١٥٠

يتضح من جدول (٧) أن نسبة الكسب المعدل لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات (١,٤٦)، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي (١,٢٧)، وهي نسب دالة لأنها تقع في المدى الذي حدده يلاك وهو من (٢٠١)، وبالتالي تتسم الإستراتيجية المقترحة بالفاعلية في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي في التاريخ لدى طلاب المجموعة التجريبية، مما يثبت صحة الفرض الخامس.

• حساب حجم الأثر للإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تيريز على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي وبحساب حجم تأثير تدريس الوحدة المختارة بالإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تيريز لطلاب المجموعة التجريبية، أشارت النتائج إلى ارتفاع حجم التأثير ويتضح ذلك الجدول (٨).

جدول (٨) قيمة إيتا وحجم التأثير لدالات الفروق بين المتوسطات في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي للمجموعة التجريبية

حجم التأثير	(d) قيمة	n2 مربع إيتا	درجات الحرية (ن-١)	قيمة "ت"	المتغير التابع	المتغير المستقل
كبير	٥,٧	٠,٨٩	٣٤	١٦,٦٦	مهارات الحل الإبداعي للمشكلات	الإستراتيجية المقترحة
كبير	٥	٠,٨٦	٣٤	١٤,٥٦	مفهوم الذات الأكاديمي	

يتضح من الجدول (٨) التأثير الكبير لتدريس الوحدة المختارة باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية "تيريز" على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

• ينص الفرض السادس من فروض البحث على أنه :
توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري ودرجاتهم في مقياس الدافعية للانجاز في التطبيق البعدي

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي كما يوضحها الجدول (٩).

وباستقراء النتائج في جدول (٩) اتضح أن قيمة معامل الارتباط هو (٠,٦٠) وهو معامل ارتباط عالي مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ودرجاتهم في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في التطبيق البعدي وبذلك يتم قبول الفرض السادس من فروض البحث.

جدول (٩) معامل الارتباط بين درجات الطلاب في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ودرجاتهم في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في التطبيق البعدي

مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	العدد	الأدوات
دال عند مستوى (٠,٠١)	٠,٦٠	٣٥	إختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات
			مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

• تفسير النتائج :

أشارت النتائج إلى مايلي :

أن هناك فرقا دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لصالح المجموعة التجريبية .

ويمكن إرجاع ذلك إلى :

✓ التدريس وفقاً للإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية " تريز " تم في ظل بيئة تعلم ديناميكية ارتكز فيها التعلم والعمل حول مشكلات ذات نهايات مفتوحة مناسبة لطبيعة المهارات الإبداعية ومستوى الطلاب حيث انصب تفكيرهم على التوصل للحلول من خلال ما توفره أدوات نظرية " تريز " من إشارة لأفكار الطلاب ودعم لقدراتهم على حل المشكلات وتقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة ، مع توجيه الطالب نحو ضرورة التعامل مع تحديات المشكلة والنظر إلى البيانات على أنها فرص تساعد في الوصول إلى الحل مع توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار ، مما ساعد في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لديهم .

✓ ساعدت الإستراتيجية المقترحة بمراحلها المختلفة (المرحلة الأولى والثانية "تقديم الموضوع المتضمن مشكلة ، صياغة المشكلة ") على تدريب على فحص حالة الموضوع المعروض عليهم واكتشاف المشكلة وصياغتها في صورة سؤال مما ينمي لديهم مهارة فهم المشكلة ، كما ساعد تدريب الطلاب على المرحلتين الثالثة والرابعة والخامسة من الإستراتيجية (تحليل المشكلة ، بناء نموذج تجريدي لحل المشكلة، استخدام المصادر المتاحة)على تدريب الطلاب على بناء نموذج تجريدي للمشكلات وربطها بفكرة تجريدية تعبر عنها وتحديد الموارد التي تساعد على التوصل للحلول وحل التناقضات وصياغة نص جديد يعبر عن المشكلة مما ساعد في تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أفكار تتسم بالرونة والأصالة ، كما ساهم تدريب الطلاب على المرحلتين السادسة والسابعة للإستراتيجية على تحديد نتيجة مثالية لموضوع المشكلة وعرض مبررات الأخذ بالحل المناسب ونتائجه المحتملة على موضوع المشكلة مما عزز قدراتهم على مهارة تقييم الأفكار وتطوير الحلول .

✓ دعمت الإستراتيجية المقترحة إحساس الطلاب بامتلاكهم لمهام التعلم وكونها ليست مفروضة عليهم من المعلم ، وشعورهم بالمشاركة الإيجابية في الدرس من خلال المناقشات والاكتشاف المشترك وتوجيه المعلم لهم ، وعرض نتائج أعمالهم ، وشرح أسباب تميز ذلك العمل مقارنة بغيره على طلاب الفصل كله مما ساعد على تقويم مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف مما ساهم في تنمية مهارة إيجاد الأهداف لديهم .

✓ كما ساعد استخدام الطلاب لمبادئ نظرية تريز التي كانت بمثابة أدوات توجه تفكير الطلاب لاكتشاف المشكلات وصياغتها وتشجيعهم على التخلي عن الأفكار النمطية ، وتدريبهم على إنتاج الأفكار الجديدة غير المألوفة ، والمرونة في طرح البدائل من أجل التوصل للحلول المتميزة للمشكلات المختلفة التي تواجههم .

✓ بالإضافة إلى أن الإستراتيجية المقترحة جعلت الطالب نشطاً مشاركاً في العملية التعليمية من خلال إعطاء الحرية في طرح ما لديه من أفكار وحلول للمشكلة ، مما زاد من نموه المعرفي ، وجعله ينظر إلى المشكلات ويتفحصها من عدة اتجاهات من أجل الخروج من دائرة الأفكار النمطية وإنتاج أفكار جديدة وإنتاج حلول متميزة للمشكلات المختلفة .

ويتفق هذا مع نتائج دراسة (لطيفة عبد الشكور، ٢٠٠٩) ، ودراسة (منيرة أحمد، ٢٠١٠) ودراسة (Bowyer,2008) ودراسة (أمل محمد، ٢٠١١) ودراسة (رانيا سيد، ٢٠١٣)

⬅ أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية والضابطة في مقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير ذلك بمايلي :

✓ ممارسة الطالب لخطوات حل المشكلات بشكل إبداعي أثناء دراسته لوحدة " مدخل لدراسة حضارة مصر وحضارات العالم " باستخدام الإستراتيجية المقترحة أدى إلى زيادة شعوره بالمسؤولية والاستقلالية في التعلم وزيادة تمكنه من محتوى مادة التاريخ مما ساعد في تنمية مفهوم الذات التحصيلية ومستوى الطموح لديهم في الاستزادة من المعرفة مما يساعد في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم .

✓ تنوع المصادر التي رجع لها الطلاب لاكتشاف معلومات الدرس بطريقة غير نمطية ومختلفة عما اعتادوا عليه في دراستهم لمادة التاريخ ساعد على تنمية المبادأة وحُب الاستطلاع لديهم ، وبالتالي زيادة مفهوم الذات الأكاديمي لديهم .

✓ عمل الطلاب مع بعضهم البعض في شكل مجموعات تعاونية أوتنافسية لانجاز المهام المطلوبة منهم ، وشعور الطالب بالانتماء لجماعة ما ووجود اعتماد متبادل بين أعضائها ووجود هدف واحد يسعون له ، وإحساس بتقدير الجماعة له جعل كل طالب يبذل كل ما لديه لجعلها الأفضل بين غيرها من الجماعات مما ينمي في الطالب القيادة الناجحة والشعور بالرضا الأكاديمي عن نفسه وعن الآخرين ، ومن ثم تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديه .

✓ عمل الطالب مع أكثر من مجموعة وتعاونه مع غيره من الطلاب بمستوياتهم العقلية المختلفة ساعده على تعلم طرق التفكير والعمل التي

يمكن أن تحسن من أدائه وتجعله في صورته أفضل من صورته الحالية مما ينمي لديه مستوى الطموح ويرفع من مستوى الذات التحصيلية لديه ، وبالتالي تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديه .

✓ تنوع الأنشطة وما تتطلبه من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات أدت إلى إثارة حماس الطلاب للتعلم في بيئة صفية تساعد على زيادة فرص التواصل بين المعلم والطلاب وتفعيل أدوارهم المتمثلة في إتاحة الفرص لانخراطهم بتنفيذ الأنشطة بصورة تعاونية ، مما جعلهم يهتمون بالمشاركة لرؤية نتائج أعمالهم وموقف الآخرين منه مما ساعد في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم . يتضح مما سبق أن التدريب على التفكير وحل المشكلات يساعد في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة (Mcinerney, 2012) ، ودراسة (عزت عبد الرؤوف، ٢٠٠٩) ودراسة (بشرى حسن، ٢٠٠٨) .

« أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من نمو مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وزيادة مفهوم الذات الأكاديمي لديهم ، مما يدل على أن الطالب الذي حصل على درجات عالية في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات يحتمل احتمالاً كبيراً أن يحصل على درجة عالية في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والعكس صحيح .

وتفسير وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث إنما يرجع إلى دراسة الطلاب لوحدة "مدخل لدراسة حضارة مصر وحضارات العالم" باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية "تريز" قد أسهم في تقديم دروس مادة التاريخ بصورة جديدة تعتمد على التفكير والعمل والتعاون بين الطلاب لتنفيذ مهام التعليم باستخدام مصادر التعلم المتاحة ، وإثارة تفكيرهم ودعم قدراتهم على حل المشكلات وتقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة ، مما ساعد على تدريب الطلاب على تحمل المسؤولية والتعبير عن آرائهم بحرية ، مما يجعلهم يحسون بقيمة ما يدرسونها ، كما ساعد التدريس بالإستراتيجية المقترحة الطلاب على تنظيم أنفسهم ذاتياً وسلوكياً وعقلياً والقدرة على التفاعل مع الآخرين وتحمل المسؤولية ومحاولة التوفيق بين الآراء للوصول إلى حل للمشكلة التي تواجههم مما أسهم في توفير بيئة تفاعلية يكون التلميذ فيها إيجابياً وفعالاً ويستطيع توجيه تعلمه مما يستثير اهتمام الطالب ويشبع حاجاته، مما ساهم في نمو مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في التاريخ لدى الطلاب .

• التوصيات :

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج توصي الباحثة بمايلي :
- « توجيه أنظار مخططي مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية إلى ضرورة إعادة النظر في تخطيط المناهج بحيث تركز على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي .
- « الاهتمام في عمليات تقويم تعلم الطلاب في المدارس بتقويم مدى اكتسابهم لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، وأن تتضمن الأسئلة الموجودة بالكتاب المدرسي أسئلة ذات النهايات المفتوحة .

- « ضرورة الاهتمام بنظرية " تريز " واستخدام مبادئها في تعلم التاريخ .
- « ضرورة الاهتمام بتضمين نظرية تريز وأدواتها المتعددة ضمن يرايح إعداد المعلم بكميات التربية .
- « إعداد كتيبات تاريخية مصاحبة بها أنشطة تتطلب التخيل والمواقف المفتوحة النهايات والنتائج غير المتوقعة وطرح الأسئلة التي تنمي مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي .
- « تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استخدام الإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية تريز في التدريس ليتمكنوا من تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلابهم .
- « الابتعاد عن استخدام الاستراتيجيات التقليدية في تدريس التاريخ ، والاهتمام بالاستراتيجيات التي تساعد على ايجابية الطالب وفاعليته في العملية التعليمية مما يزيد من قدرته على الحل الإبداعي للمشكلات وينمي مفهوم الذات الأكاديمي لديه .
- « صياغة محتوى المنهج الدراسي في صورة مشكلات تتحدى ذكاء الطلاب وتحثهم على التفكير .

• المقترحات :

- شعرت الباحثة أثناء القيام بهذا البحث أن هناك بعض المشكلات التي تحتاج إلى توجيه اهتمام الباحثين نحوها لذلك تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية :
- « فاعلية استخدام نظرية " تريز " في تدريس التاريخ لتنمية المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .
- « فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية تريز لتنمية التفكير المتشعب ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- « أثر استخدام نظرية تريز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .
- « فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات Y استخدام نظرية تريز في تدريس التاريخ لدى الطلاب المعلمين تخصص تاريخ بكلية البنات .
- « فاعلية استخدام مبادئ نظرية تريز لتنمية مهارات التخيل التاريخي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية .
- « أثر استخدام برنامج قائم على الأنشطة التعليمية في ضوء نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية .

• المراجع :

- أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط٣، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ .
- أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، ط٤، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٢ .
- أسماء زكي محمد : فاعلية بعض استراتيجيات التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٧ .

- أمل محمد : فعالية استخدام نظرية " تريز " في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠١١ .
- أيمن عامر : **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب** ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ٢٠٠٣ .
- بشرى حسن : استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وأثر ذلك على مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ٢٠٠٨ .
- حامد زهران ، وإجلال سري : **دراسات في علم نفس النمو** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ .
- حنان سالم : فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية " تريز " في تنمية حل المشكلات الرياضية إبداعيا وبعض مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي لمتفوقات الصف الثالث المتوسط ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية للبنات بجدة ، جامعة الملك عبد العزيز ، ٢٠٠٨ .
- حلمي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتى : **المناهج - المفهوم - العناصر - الأسس - التنظيمات التطوير** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ .
- دعاء عبد السلام الشاعر : برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات في الجغرافيا لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ٢٠٠٧ .
- راشد الكثيري ، محمد النذير : التفكير ماهيته - أنواعه - أهميته ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، **المؤتمر العلمي الثاني عشر** ، مناهج التعليم وتنمية التفكير ، المجلد الثاني ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، ٢٥ - ٢٦ يوليو ٢٠٠٠ .
- راندا سيد : برنامج مقترح قائم على نظرية " تريز " وأثره في تنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات والقدرة على اتخاذ القرار في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠١٣ .
- ريهام رفعت : فعالية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس وحدة الأخطار التي تهدد البيئة بمنهج الجغرافيا على تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي وبقاء أثر تعلمهم ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد الخمسون ، إبريل ٢٠١٣ .
- زياد بركات : علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، برنامج التربية ، جامعة القدس المفتوحة ، ٢٠٠٩ .
- سامية الأنصاري ، وإبراهيم عبد الهادي : **الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تريز** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٩ .
- سحر يوسف : أثر استخدام فنية " دي بونو " لقبعات التفكير الستة على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات في الكيمياء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠٠٩ .
- سميرة يوسف : فعالية إستراتيجية لتنمية التفكير الإنتاجي باستخدام الألعاب ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠١١ .

- صالح أبو جادو : تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات ، رام الله ، دار الشروق ، ٢٠٠٧ .
- صالح محمد على ، ومحمد بكر : تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٦ .
- صفاء الأعصر : الإبداع في حل المشكلات ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ .
- عبد الرحمن توفيق محي الدين : أسس علم النفس التربوي ، عمان ، دار الفكر للنشر ، ٢٠٠١ .
- عبد الرحمن عبد الله : أثر تفاعل نمطين من التغذية الراجعة ومستوى الذكاء على مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ٢٠٠٧ .
- عبد الرؤوف الفقي ، وسامية المحمدي : إستراتيجية تدريس مقترحة باستخدام النصوص التاريخية لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد الخامس والعشرون ، فبراير ٢٠١٠ .
- عبد المنعم الحفني : الموسوعة النفسية علم النفس في حياتنا ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٥ .
- عبير محمد : تشكيل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ٢٠٠٣ .
- عزت عبد الرؤوف : أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي (الدمج مقابل الفصل) في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون ، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة ، المجلد الثالث ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس دار الضيافة جامعة عين شمس ، من ٢٨ - ٢٩ يوليو ٢٠٠٩ .
- عمر غبان : استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير (الاستقصاء - العصف الذهني - تريز) ، عمان ، إثراء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨ .
- عواض محمد : العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم ، رسالة ماجستير ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية ، ٢٠٠٧ .
- فتحي عبد الرحمن جروان : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط٣ ، عمان ، دار الفكر ، ٢٠٠٧ .
- فتحي عكاشة وآخرون : تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذهم ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد الثاني ، العدد الثاني ، ٢٠١١ .
- فرج عبد القادر وآخرون : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٩ .
- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٥ .

- لطيفة عبد الشكور : فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال بمدينة جدة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠٠٩ .
- ماجد الخياط : أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية "تريز" في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة البلقاء التطبيقية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، المجلد السادس والعشرون ، العدد الثالث ، ٢٠١٢ .
- مجدي عزيز : معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٩ .
- محمد هاشم : استراتيجيات تدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريجية ، عمان ، الفلاح للنشر ، ٢٠٠٥ .
- محمود أحمد ، وعبد الله عبد الهادي : فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية الحل الابتكاري لمشكلات " تريز" في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد مائة وخمسة ، ٢٠١٠ .
- محمود حافظ : أثر استخدام إستراتيجية تعلم الأقران في تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد الخامس والخمسون ، ديسمبر ٢٠١٣ .
- مريم سعد : فاعلية منهج مطور قائم على العصف الذهني والمناقشات الجماعية في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠١٢ .
- مصطفى حسيب ، ومحي الدين عيده : أثر استخدام أسلوب حل المشكلة إبتكاريا على التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية من خلال دراسة المشكلات البيئية والقضايا المعاصرة ، مجلة كلية التربية ببها ، المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع والخمسون ، ٢٠٠٣ .
- منال محمد : فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي لدى الطالب معلم التاريخ ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠١١ .
- منيرة أحمد : فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية "تريز" في تنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية للبنات بجدة ، جامعة الملك عبد العزيز ، ٢٠١٠ .
- نور محمد : أثر تدريس البلاغة باستخدام بعض استراتيجيات نظرية " تريز" في تنمية مهارات التذوق البلاغي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الثانوية الأزهرية " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ٢٠١٣ .
- Auth,P.: Assessing the Use of Creative Problem Solving Skills and Generic Influences on Learning in Clinical Reasoning by Physician Assistance Students ,Ph. Dissertation, Drexel University,2005.
- Barak, M.,: Idea Focusing Versus Idea Generating : A Course for Teacher on Inventive Problem Solving , Innovation in Education and Teaching International, Vol.46, No.4,2009.

- Bowyer, D.,: Evaluation of Effectiveness of TRIZ Concepts in Non-Technical Problem Solving Utilizing a Problem Solving Guide Doctoral Dissertation, Pepperdine University ,2008.
- Cardellini,L.,: Creative Problem Solving in Chemistry through Group Work , Chemistry Education Research and Practice , Vol.7,No.2,2006.
- Cho,S.,& Lin,C.,: Influence of Family Processes, Motivation and Beliefs about Intelligence on Creative Problem Solving of Scientifically Talented Individuals, Roe per Review , Vol.33,No.1, 2011.
- Darwen, K., :Effects of Instruction in Creative Problem Solving on Cognition , Creativity , and Satisfaction among Ninth Grade Student in an Introduction to World Agricultural Science and Technology Course , Ph. Dissertation , The Graduate Faculty of Texas Tech University,2007.
- Dew, J.,: TRIZ : A Creative Breeze for Quality Professionals, Journal of Quality Progress , Vol.39,No.1,2006.
- Goldsmith , C., : A Study of the Applicability of the Theory of Inventive Problem Solving on Technology Management of An- E Business Call Center, Doctoral Dissertation , Indiana State University ,2005.
- Gurmen, N.,& Others : Improving Critical Thinking and Creative Problem Solving Skills by Interactive Troubleshooting , Proceedings of 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference ,2003.
- Hallibuton, C.,& Roza,V.: New Tools for Design , TRIZ Journal , Vol.11,No.119, October , 2006.
- Hung , W.: A study of Creative Problem Solving Instruction – A design and Assessment in Elementary School Chemistry Courses , Chinese , Journal of Science Educational , Vol.11,No.4,2003.
- Issac Lim Sing & Teoh Kok- Soo: Eco – Efficient Product Design Using Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Principles , American Journal of Applied Sciences , Vol.7,No.6,2010.
- Mazur, G.:Theory of Creative Problem Solving (TRIZ),Available at: [http : \\\ www. Personal. Engin.umich.edu\ gmazur\ triz htm](http://www.Personal.Engin.umich.edu/gmazur/triz.htm).
- Mcinerney , D., & Others : Academic Self- Concept and Learning Strategies Direction of Effect on Student Academic Achievement , Journal of Advanced Academics , Vol.23 , No.3,2012.

- Min, J., & Others: Creating Interactive Web- Based Environments to Scaffold Creative Reasoning and Meaningful Learning : From Physics to Products, Turkish Online , Journal of Educational Technology To jet , Vol.9, No.4,2010.
- Osborn, Alex.: Applied Imagination : Principles and Procedures of Creative Problem Solving , Creative Education Foundation Press , 1953\ 2001, ISBN0 – 930222- 3-73.
- Rantaneen, K.: Gene rich Altshuller (1962- 1999) , Retrieved March 26,2002,available at: [http:// www.kolumbus fi \ kalran\ altshuller. htm](http://www.kolumbus.fi/~kalran/altshuller.htm).
- Savamsky , S.: Engineering of Creativity Introduction to TRIZ Methodology of Inventive Prblom Solving , Boca Renton , Florida : CRC Press LIC,2001.
- Sullivan, F.: Serious and Playful Inquiry: Epistemological Aspects of Collaborative Creativity , Educational Technology and Society, Vol.14,No.1,2011.
- Su Zhou,& Others: Using Innovative Methods Theory Instruction to Deepen Teaching Reform, Educational Technology Letters , Vol.2,NO.1.2012.
- Teplitsky , A.: Application of 40 Inventive Principles in Construction , TRIZ Journal , Vol.6,No.56,2005.
- Van- Gundy ,B.: 101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving , San Francisco , Pfeiffer, 2005.
- Wang ,Lu: TRIZ Theory and Automotive Safety Systems Development , Doctoral Dissertation , Windsor University ,2004.

البحث الثاني :

” فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من آثار التعذيب وتحسين مفهوم الذات (دراسة حالة لأطفال فلسطينيين محررين من الأسر لدى سلطات الاحتلال الإسرائيلي) ”

المصادر :

د/ جولتان حسن حجازي

أستاذ علم النفس المشارك
كلية التربية جامعة الأقصى

” فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من آثار التعذيب وتحسين مفهوم الذات (دراسة حالة لأطفال فلسطينيين محررين من الأسر لدى سلطات الاحتلال الإسرائيلي) ”

د/ جولتان حسن حجازي

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من آثار التعذيب، وتحسين مفهوم الذات لدى (٥) من الأطفال المحررين من الأسر لدى السجون الإسرائيلية ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤ - ١٦ سنة ممن يعانون من شدة آثار التعذيب ومن مستوى منخفض من مفهوم الذات. واستخدمت الدراسة مقاييس آثار التعذيب، ومفهوم الذات، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، ودراسة الحالة، واختبار رسم الشخص. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الأطفال في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب، والدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب والدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يؤكد نجاح الفنيات التي استخدمتها الدراسة في التخفيف من حدة آثار التعذيب، وتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال.

The Effectiveness of a Counseling Program in Alleviating Torture Effects and Improving Self-concept "A case study of Palestinian Children Released from Israeli Occupation Authorities Jail"

Abstract :

The current study aimed at studying the effectiveness of a counseling program in alleviating the effects of Israeli torture and improving Self-concept of 5 14-16-year-old children released from Israeli jails; suffered from of torture effects; and had a low level of self-concept. The study utilized five instruments: a scale of torture effect (TE), a scale of self-concept (SC), a personal interview, a drawing test, and a counseling program designed by the researcher. Finally, the study concluded that while there were statistically significant differences in the overall degrees of TE and SC between the pre-and post administration in favor of the pre-administration, there were no statistically significant differences between the follow up- and post administration, the thing which confirms the success of the the techniques the study used for alleviating the severity of TE and enhancing SC among the participants.

Key Words: counseling program, Torture Effect, self-concept, Palestinian Children Released from Israeli Occupation Authorities Jail"

• المقدمة :

تعد تجربة الاعتقال من أكثر التجارب صعوبة في حياة الإنسان على مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية، وهي ظاهرة تاريخية وجدت منذ فجر التاريخ؛ لتحقيق أقصى قدر من إيقاع العقاب بقصد

السيطرة على الأسرى، وإشاعة الخوف في صفوف المدنيين في المناطق المحتلة أو الحصول منهم على معلومات (سرمك، ١٩٩٥).

وعلى الصعيد الفلسطيني، فإن خبرة الاعتقال هي من أخطر الخبرات التي يتعرض لها الإنسان الفلسطيني بشكل عام، والأطفال بشكل خاص، وقد مارست السلطات الإسرائيلية منذ احتلالها للضفة الغربية وقطاع غزة في عام (١٩٦٧) سياسة الاعتقال والتعذيب للمواطنين الفلسطينيين؛ حيث أشار تقرير المركز القومي للتوثيق (٢٠١٢)، إلى أن قرابة خمس الشعب الفلسطيني قد دخل السجون منذ بداية الاحتلال الإسرائيلي. وقد برزت في الآونة الأخيرة، وخاصة خلال العقد الأخير ظاهرة اعتقال إسرائيل للأطفال الصغار ممن تقل أعمارهم عن ١٦ سنة، وتشير بيانات الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (٢٠١٤) إلى أن حوالي (٧٠٠) طفل بين (١٢-١٧ سنة) يتعرضون سنويا للاستجواب والاحتجاز والمحاكمة من جانب أجهزة الأمن الإسرائيلية، وأكد تقرير لليونيسيف (٢٠١٣، Unicef) أن الأطفال الفلسطينيين المحتجزين لدى إسرائيل يتعرضون لإساءة معاملة بصورة منهجية واسعة النطاق تنتهك القانون الدولي، وقدرت اليونيسيف بأن ثمة ٧٠٠ طفل فلسطيني تتراوح أعمارهم بين (١٢ و ١٧) عاما، غالبيتهم من الذكور يتعرضون سنويا للاعتقال والاستجواب والاحتجاز، ويتعرضون لتعذيب شديد وعنف بدني وتهديدات، ويتم حبسهم في العزل الانفرادي، وفي جميع الحالات عانى الأطفال من العنف الجسدي من ضرب ورفس وصفع والإساءة اللفظية.

لقد نشأ التعذيب في السجون الإسرائيلية مع بدايات الاحتلال، وميؤس على نطاق واسع بحق المعتقلين الفلسطينيين، وشكل نهجا أساسيا وجزءا لا يتجزأ من معاملة المعتقلين، ويتحدد شكل التعذيب المستخدم ضد المعتقلين الفلسطينيين بناءً على ظروف وعوامل، من أهمها: مدى خطورة المعتقل، شخصية ضابط الأمن الإسرائيلي وانتماؤه السياسي، جنس المعتقل، مكان الاعتقال، مدة التوقيف وموعد المحاكمة (البطش، ٢٠٠٧).

وأفاد معظم الأسرى الفلسطينيين الذين خضعوا للتحقيق تعرضهم للتعذيب، وإجبارهم على الإدلاء باعترافات رغما عنهم، وأكدت منظمة العفو الدولية (Amnesty International Annual Report, 1991) انتشار الاستعمال المنظم للمعاملة السيئة في أثناء التحقيق والاستجواب بشكل واسع في الأراضي المحتلة.

وتؤكد الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (٢٠٠٥) على أن الظروف التي يتم خلالها اعتقال الأطفال الفلسطينيين من المناطق الفلسطينية، والتحقيق معهم واحتجازهم تشكل انتهاكا لاتفاقية حقوق الطفل الدولية؛ حيث يتعرض الأطفال خلال عملية الاعتقال والأسر للتعذيب الذي يأخذ أشكالا متعددة؛ حيث يتم احتجازهم في سجون يفتقدون فيها الخدمات الأساسية، مثل: الإضاءة الطبيعية، والخدمات الصحية، ويتم الاحتجاز في زنازين انفرادية مظلمة قذرة، ويتعرضون للشبح، وتقييد الأيدي والأرجل، وعصب العينين، والحرمان من

الغذاء والشراب، وقضاء الحاجة، والتفتيش بطريقة مهينة، والإجبار على خلع الملابس بما في ذلك الداخلية، ويتم إجبارهم على تقديم اعترافات بالقوة، ومحاولة تجنيدهم كعملاء للسلطات الإسرائيلية، والتوقيع على وثائق باللغة العبرية، والإجبار على الجلوس أو الوقوف بطريقة مؤلمة لفترات طويلة، والتهديد بالاعتصاب، والحرمان من النوم والطعام. كما أشارت دراسة أبو هين (١٩٩٠) إلى تعرض الأطفال المحررين من الأسر عند الاحتلال الإسرائيلي إلى أشكال متعددة من التعذيب. وتشير دراسة الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (٢٠١٤) على أن هناك زيادة في ممارسة التعذيب ضد الأطفال الفلسطينيين المعتقلين، حيث وصلت نسبة التعذيب الجسدي إلى ما نسبته (٧٦.٥%) من أفراد العينة، وقد تعرض (١٠٠%) من الأطفال المعتقلين لتكبييل اليدين، (٩٤%) لعصب الأعين، (٧٦.٥%) للعنف الجسدي في أثناء الإعتقال، والنقل، أو الاستجواب، و(٧٤.٥%) للإعتداء اللفظي والإذلال والتخويف، و(٧٩.٦%) للتفتيش العاري، و(٩٦%) حظر وجود محام أو أحد الوالدين أثناء التحقيق، و(٢١.٤%) للحبس الإنفرادي.

ويعرف التعذيب على أنه صدمة كبرى غير متوقعة تحصل لبعض الأشخاص الذين يخضعون لتعذيب نفسي وجسدي متعمد تمارسه أجهزة المخابرات التابعة للدولة (يعقوب، ١٩٩٩)، وهو التدمير الجسدي والنفسي المتعمد والمنظم من قبل شخص أو أكثر يعمل لوحده أو بناء على أوامر سلطة، ويهدف إلى انتزاع المعلومات، وتدمير شخصية المعتقل، ويتسبب بمعاناة جسمية ونفسية وجنسية للشخص بعد التعذيب، لإرهابه ومنعه من متابعة النضال بعد خروجه من السجن، ثم لاستخدام الإنسان المحطم لنشر الرعب بين أفراد المجتمع (الزير، ٢٠٠١).

وللتعذيب وجهان: جسدي ونفسي، الهدف منهما هو تدمير الجسد والنفس، وتتمثل أهم أساليب التعذيب الجسدي في: الضرب المنظم، مثل: الفلقة، والضرب على الرأس والأذنين والوجه، والرفس بالأقدام، والصدمات الكهربائية في مناطق الجسم الحساسة، وإبقاء رأس الضحية داخل الماء القذر حتى الشعور بالاختناق، والشبح والتعليق، والحرق بالسيجارة والمواد الكيماوية، ومنع الطعام أو تقليله أو فساده، والحرمان من النوم، واقتلاع الأظافر، والتحرش الجنسي، والمشي على الشوك، وإلقاء الغاز المسيل للدموع بالزنزانة. أما أساليب التعذيب النفسي، فتتمثل في: العزل والحرمان من الأحاسيس الطبيعية، وانقطاع التواصل مع الآخرين، والنكوص، والخلط الذهني، والتهديد بالقتل والإعدام الذي يؤدي إلى حالة من الخوف الشديد واليأس، ومشاهدة أشخاص يتعذبون ويقتلون أمام الأسير، والضوضاء الشديدة، والإضاءة الساطعة، والتعريض للحيوانات والحشرات، والإذلال والشتم والإهانة؛ مما يؤدي إلى تدمير الشعور بالكرامة الذاتية، وينمي الشعور بالذل والعار، والحرمان من النظافة البدنية والراحة، ويؤدي إلى الشعور بالإحتقار وهبوط قيمة الذات والعودة إلى النكوص، والاعتصاب (الطعن في كرامة الذات، Rasmussen, 1990, Wilson & Raphael, 1993).

ويؤدي التعذيب إلى نتائج متنوعة ومعقدة من الناحية الجسدية والنفسية والمعرفية؛ حيث أشار أودي وكوجيل (Allodi&Cowgell, 1982) إلى وجود تأثيرات جسدية ونفسية طويلة المدى للتعذيب، وأطلقا عليها متلازمة التعذيب، وأكدت الدراسات على أن للتعذيب آثارا خطيرة على الصحة النفسية والجسدية للمعتقل، ولا سيما على المدى البعيد، مثل: اضطرابات النوم، والكوابيس، وأعراض مزاجية، والقلق، والاكتئاب المزمن، والشعور بالتغيير في الهوية الشخصية، وصعوبة التركيز، والصداع، واضطرابات النوم، والشعور بالتعب العام، ومشاكل رياضية، وضعف الذاكرة، وعدم القدرة على التركيز، والرغبة في الانعزال عن الناس (Somnier, Genefke, 1986)، والألام السيكوسوماتية، مثل: الشكوى من الرأس والقلب والجهاز الهضمي، والأعضاء الجنسية والصداع (Jacobsen, Nielsen, 1997). كما يسبب الأسر والتعذيب في عمر مبكر صعوبات بسبب تشويش في عمليات التطور النفسية في مراحل مبكرة؛ مما يسبب خللا في المراحل المتأخرة (Dougherty, 2001).

وتوصلت دراسة أبو هين (١٩٩٠) إلى معاناة (٤٦٪) من أفراد العينة من مشاكل نفسية، و(١٧٪) من القلق والاكتئاب، و(١٩٪) من العصبية والاستثارة السريعة، و(١٦٪) من أوجاع الرأس والصداع، و(٣٢٪) من مشاكل سيكوسوماتية.

إن الهدف من التعذيب هو تدمير ذات المعتذب (Reyes, 1995)، وتحطيم شخصية الضحية، فأثار الصدمة لا تهاجم جسم الفرد فقط؛ بل أيضا إحساسه النفسي بذاته (عبد الخالق، ١٩٩٨)؛ سعيا لتحطيمه، وكسر صلابته، وبالتالي تشويه مفهومه لذاته.

ويحتل مفهوم الذات أهمية خاصة في حياة الفرد، فهو الذي يوجه أفعالنا في المواقف المختلفة، وعلى أساسه تفسر الخبرات التي نمر بها، وتحديد توقعاتنا من أنفسنا ومن الآخرين، ويعمل على تحقيق الإتساق المتواصل بين سلوكنا ونظرتنا إلى أنفسنا سلبية كانت أم إيجابية (الحموري، والصالح، ٢٠١١). وهو حيز الزاوية في الشخصية، ومن أهم الأبعاد المهمة فيها، والتي لها أثر كبير في سلوكيات الفرد، وتصرفاته، ويؤكد المومني، والصمادي (١٩٩٥) على أن الذات هي جوهر الشخصية، وأن مفهوم الذات هو منظم السلوك لها.

إن مفهوم الذات هو تكوين نظري معرفي منظم ومحدد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية والخارجية (أبو مغلي وآخرون، ٢٠٠٢). فهو الصورة الكلية والوعي للذات لدى الفرد عن نفسه، وخصائصها الفريدة، وسلوكه المتصل بجوانب الذات الجسدية والاجتماعية والانفعالية والعقلية (جبريل، ١٩٩٥).

ويشير المحاميد (٢٠٠٣) إلى عدة أشكال لمفهوم الذات، تتمثل في:
« مفهوم الذات الاجتماعية: ويشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له؛ معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم.

- « مفهوم الذات المؤقت: وهو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة، ثم يتلاشى بعدها، ويكون مرغوب فيه حسب المواقف التي يجد الفرد نفسه فيها.
- « مفهوم الذات المدرك: ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، وهي عبارة عن إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها وواقعها، وليس كما يرغبها.
- « مفهوم الذات الأكاديمي: ويشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل الدراسي في مواضيع معينة يتعلمها الفرد.
- « مفهوم الذات المثالية: وهي عبارة عن التي يتمنى أن يكون عليها الفرد.

ويشير المفهوم الإيجابي للذات إلى معرفة الفرد لذاته بشكل جيد، وتقبله لهذه الذات، والتعايش معها، ويلعب دورا هاما في تمتع الفرد بالصحة النفسية والتوافق النفسي، وهو عامل أساسي في توافق الشخصية وتقبلنا لذاتنا بشكل جوهري، وعلى تقبل الآخرين لنا، ونظرتهم لنا (زهران، ١٩٩٧)؛ حيث يؤكد باتريكا وجوهان (Patrica & Jahan, 1994) على أن مفهوم الذات الإيجابي يؤدي إلى ثقة الفرد، وشعوره بقيمة نفسه وتوازنه الشخصي، وعلى العكس من ذلك فإن عجزه عن إشباع تلك الحاجة قد يؤدي به إلى الإحساس بالدونية والضعف؛ مما ينعكس بدوره في شعوره بالإحباط (في سليمان، ٢٠٠٠). وعلى ذلك فإن المفهوم السلبي للذات يتحدد بتصرفات الفرد وأساليبه في الحياة، وتعبيره عن نفسه، أو عن الآخرين بشكل سلبي، وتكوين الفرد لمفهوم سلبي عن ذاته معتمدا على نظرة الآخرين السلبية له لسبب أو لآخر، أو عدم تقديرها (الحربي، ٢٠٠٥).

ويشير إيدريل (Eduerel, 1995) إلى وجود عدد من المظاهر التي تشير لتدني مفهوم الذات لدى الأطفال، وتتمثل في: تجنب الطفل القيام بأي عمل أو قبول أي تحدٍ بدون أن يحاول على الأقل، وهذا مؤشر للخوف من الفشل أو إحساس بالعجز، والانسحاب السريع من أي تنافس عند أول إشارة إحباط يتلقاها، والغش والكذب عندما يظن أنه سيخسر أو يقدم أداء ضعيفا، وإظهار علامات الأسف أو القيام بتصرفات أقل من عمره الحقيقي، وإبداء الأعذار دائما، والتقليل من أهمية الأحداث، وانخفاض النتائج الدراسية الإجمالية، وفقدان الاهتمام بالنشاطات العادية، والعزلة الاجتماعية؛ بحيث تكون علاقاته الاجتماعية قليلة أو يفقدها دون مبرر، وإبداء تعليقات تتضمن نقدا ذاتيا، وإيجاد صعوبة في تقبل المدح أو النقد، ويكون الطفل حساسا جدا بصورة مبالغ فيها بخصوص آراء الآخرين، وأن يكون واحدا من اثنين: إما نافعا بصورة مبالغ فيها جدا، أو غير نافع على الإطلاق (في سليمان، ٢٠٠٠).

وينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج مكتسب للتفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والقيم، عن طريق استجابات الفرد لمدركاته، وتصورات له سلوك الآخرين نحوه، وعن طريق تحليل ومقارنة مدركات الآخرين ومدركاته، وعن طريق خبرة نفسه وجسمه في الإطار الاجتماعي (زهران، وسري، ٢٠٠٢). فمفهوم الذات هو نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، ومواقف

وخبرات وأساليب الشواب والعقاب، والإتجاهات الوالدية وتعميماتها، وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد، مثل: خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي والاجتماعي، وأمور أخرى تتصل بالإحباط والصراع (صوالحة، ١٩٩٢). فالأحداث التي يمر بها الإنسان تلعب دورا هاما في بناء مفهوم الذات وتطوره؛ وخاصة التي تسبب له الأذى والحرمان، ومما لا شك فيه أن المعاناة من آثار التعذيب تترك أثارا سلبية، وتؤدي إلى المعاناة من المشكلات والاضطرابات النفسية التي تتحول إلى مرض مزمن في حال عدم علاجها، وتؤثر على مفهوم الفرد عن ذاته.

إن معاناة الأطفال الأسرى لا تقتصر على فترة وجودهم في المعتقل؛ بل تتعداها لمرحلة ما بعد الاعتقال؛ حيث تؤكد دائرة الإرشاد النفسي الاجتماعي في وزارة شؤون الأسرى والمحررين (٢٠٠٤) معاناة الأطفال المحررين من الخوف من الخروج من البيت، والقلق والتوتر، وعدم القدرة على ضبط الانفعال، وعدم القدرة على التركيز؛ لذا فإنه من الأهمية بمكان ضرورة إتباع مناهج إرشادية علاجية؛ لتحديد سبل الوقاية والعلاج المبكر للأثار النفسية والجسدية والاجتماعية التي يسببها الأسر والتعذيب، ووفقا لبيترسون وآخرين (Peterson, Prout & Schwarz, 1991) فهناك ضرورة لسرعة البدء بعلاج هؤلاء الأطفال. فالتدخل الإرشادي والعلاجي يعني عدم ترك الأطفال المصدومين دون علاج؛ لأن تركهم دون علاج يعني استمرار المعاناة، وتدعيمها في البناء النفسي؛ حيث تنمو هذه المشكلات مع الطفل، وتتمكن من بنائه النفسي وتشكل "بؤرة مرضية" تعوق نموه. وتبرز هنا أهمية وجود البرامج التي تستند إلى أساس علمي مدروس؛ لتسهم في تخفيف حدة الاضطرابات، وتساعد على التخلص من آثارها؛ من أجل الحفاظ على الصحة النفسية للطفل.

• مشكلة الدراسة :

يعد التعذيب خلال الاعتقال خبرة سلبية لها تأثيراتها النفسية والجسمية الخطيرة على الأفراد الذين يتعرضون لها، ويأتي الأطفال في مقدمة الشرائح الاجتماعية التي تتأثر بها، وتحمل مآسيها وآثارها عبر مراحل النمو اللاحقة؛ حيث تفصلهم عن أكثر العلاقات حيوية وارتباطا، وهي علاقتهم بالوالدين، والأحباء، والمدرسين، والأقران، وأفراد المجتمع، كما تؤدي هذه التجربة بما تشتمل عليه من تشويشات في العلاقات إلى عواقب خطيرة تنعكس على شخصيتهم، وتؤدي لتدني مفهوم الذات لديهم؛ مما يزيد من حاجة هؤلاء الأطفال إلى تلبية احتياجاتهم الأساسية، وفي مقدمتها الحاجة للفهم والاستقرار الانفعالي، والأمن، والشعور بالانتماء والقيمة الذاتية؛ لذا اتجهت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج إرشادي للتخفيف من آثار التعذيب وتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال الفلسطينيين المحررين من الأسر لدى سلطات الاحتلال الإسرائيلي (دراسة حالة)، ويتفرع عنها الأسئلة التالية:

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال العينة في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب في القياسين القبلي والبعدي؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أطفال العينة في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب في القياسين البعدي والتتبعي (فترة المتابعة شهر)؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال العينة في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أطفال العينة في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي (فترة المتابعة شهر)؟

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من آثار التعذيب لدى الأطفال الفلسطينيين المحررين من الأسر لدى سلطات الاحتلال الإسرائيلي، وتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال، كما هدفت إلى تحديد الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب، والدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات لدى أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي، والبعدي والتتبعي.

• أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

« أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة، فهي تأتي كمحاولة لتطوير برنامج إرشادي قد يسهم في التخفيف من آثار التعذيب وتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحررين من الأسر؛ بما سينعكس إيجاباً على تطوير الشخصية لديهم وتنميتها، من خلال إكسابهم طرقاً جديدة اعتماداً على ما يقدمه من نموذج واقعي، وأسلوب تدريبي يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم، وخفض المعاناة التي تستهلك مقادير هائلة من طاقة الطفل.

« تتناول هذه الدراسة شريحة هامة من شرائح المجتمع الفلسطيني؛ ألا وهي شريحة الأطفال الأسرى الذين يشكلون فئة هامة من الشعب الفلسطيني عاشت تجربة صعبة ستعكس آثارها على جوانب شخصيتهم، وبالتالي على شخصية راشدي المستقبل الذين يشكلون العنصر الهام الفعال المطالب باستكمال الصراع؛ من أجل تحقيق الأهداف والطموحات الفلسطينية.

« تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها ستوفر برنامجاً إرشادياً يركز على الجوانب التشخيصية والتوجيهية، وسيوفر بيانات ومعلومات في مجال إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية للأطفال في مراحل الطفولة المختلفة.

« يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة على وضع الخطط والبرامج التربوية ولاسيما من قبل المعنيين في وزارتي التربية والتعليم، ووزارة شؤون الأسرى والمحررين؛ من أجل حماية الأطفال الفلسطينيين، كما ستساهم في الكشف عن آثار الممارسات غير الإنسانية للاحتلال الإسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين.

• **مصطلحات الدراسة :**

• **التعذيب Torture :**

تعرفه الباحثة بأنه: التدمير المتعمد والممنهج الهادف إلى تحطيم شخصية الإنسان جسدياً ونفسياً من قبل شخص أو سلطة؛ مما يتسبب في معاناة الشخص بعد التعذيب، وشعوره بالرعب والعجز.

• **آثار التعذيب Torture Effects :**

تعرفها الباحثة بأنها: الاضطرابات والمشكلات النفسية والمعرفية والجسمية والاجتماعية الناتجة عن تعرض الأسرى الفلسطينيين لإجراءات التعذيب من قبل السلطات الإسرائيلية. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطفل المحرر من الأسر على مقياس آثار التعذيب المستخدم في الدراسة.

• **مفهوم الذات Self-concept :**

تعرفه الباحثة بأنه: فكرة الفرد عن ذاته بكافة جوانبها، الجسدية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، واتجاهاته نحو نفسه، ونحو تفكير الآخرين عنه. وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطفل المحرر من الأسر على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة.

• **الأطفال المحررين من الأسر :**

هم الأطفال الذين تم اعتقالهم من قبل السلطات الإسرائيلية؛ نتيجة مقاومة الاحتلال بشتى الطرق، أو المساعدة في ذلك، أو التعارض مع سياساتها وإجراءاتها، وتم الإفراج عنهم بعد انقضاء فترة محكوميتهم.

• **البرنامج الإرشادي Counseling Program :**

تعرفه الباحثة بأنه: برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية؛ يهدف إلى تقديم خدمات إرشادية للأطفال المحررين من الأسر جماعياً وفردياً؛ بهدف مساعدتهم على التخفيف من آثار التعذيب، وتحسين مفهوم الذات، ويعتمد على فنيات متنوعة منها السيكودراما، والمحاضرة، والمناقشة الجماعية، والإسترخاء، والتعرض، والتعزيز، والتفريغ الانفعالي، واللعب.

• **حدود الدراسة :**

تتحدد الدراسة الحالية بفاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من آثار التعذيب وأثره على مفهوم الذات "دراسة حالة لأطفال فلسطينيين محررين من الأسر لدى سلطات الاحتلال الإسرائيلي" خلال العام ٢٠١٤، كما تتحدد بالمنهج التجريبي المستخدم في الدراسة، وبعيينة مكونة من (٥) أطفال محررين من الأسر تتراوح أعمارهم بين (١٤-١٦). وبالأدوات المستخدمة فيها، وهي: مقياس آثار التعذيب، ومفهوم الذات، والبرنامج الإرشادي، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج، وتفسيرها.

• **الدراسات السابقة :**

ستعرض الدراسة عدداً من الدراسات التي إهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية من الأحداث إلى الأقدم في محورين:

• دراسات تتعلق بالبرامج الهادفة لعلاج الأطفال من آثار التعذيب :

قام الشيخ، وبركات (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من أعراض الصدمة النفسية الناتجة عن إساءة المعاملة الجنسية لدى الأطفال من خلال دراسة حالة تعرضت لاستغلال جنسي، وانتهت النتائج إلى معاناة الطفل من الأعراض الاقتحامية، وأعراض الاستثارة، ومشاعر الذنب، كما أسفرت النتائج عن نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في التخفيف من أعراض الصدمة الناتجة عن الإساءة الجنسية.

وأجرت حجازي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى الأطفال الفلسطينيين الذين عاشوا حرب غزة ٢٠٠٨، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من الأطفال الذين فقدوا آباءهم في محافظة غزة، قسموا لمجموعتين: تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة إلى نجاح البرنامج المستخدم في التخفيف من حدة اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى الأطفال.

وأجرى ساندوفال، وسكوت، وباديل، وإيرن (Sandoval, Scott, Padilla & Irene, 2009) دراسة هدفت إلى تناول الأفكار الأساسية المستخدمة في الإرشاد أثناء الأزمات، ووصف العوامل والمكونات الأساسية للتدخل وقت الأزمات، وركزت الدراسة على دور الأخصائيين النفسيين الموجودين في المدارس كونهم الأقرب إلى الأطفال الذين عايشوا تجارب صادمة، كما ركزت على أهمية الإرشاد الفعال في الحد من حدوث أعراض الضغوط التالية للصدمة.

وهدف دراسة جليسير، وفورد، وفوشا (Gleiser, Ford & Fosha, 2008) إلى المقارنة والمقابلة بين طريقتين من طرق العلاج النفسي، وهما: العلاج السلوكي المتمثل في التعرض لفترة طويلة (PE) (Prolonged Exposure)، والعلاج التجريبي (AEDP) (Accelerated Experiential Dynamic Psychotherapy). وانتهت نتائج الدراسة إلى فعالية العلاج السلوكي المعتمد على التعرض الطويل في علاج الاضطرابات، ولا سيما الضغوط التالية للصدمة.

وأجرى بريانت، وموليس، وماسترو دوينكو، وهوبود، وفلمنجهام، ونيسونو (Bryant, Moulds, Masterodomenico, Hopwood, Felmingham & Nexon, 2007) دراسة حول المتسربين من إكمال علاج اضطراب الضغوط التالية للصدمة، واعتمدت الدراسة على العلاج السلوكي المعرفي، وأكدت النتائج على نجاح البرنامج المستخدم، وأن الإبقاء على التحسن يتطلب التركيز على تعديل الأنماط المعرفية للكارثة.

وهدف دراسة صايمة (٢٠٠٥) إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تفريغ انفعالي في التخفيف من آثار الصدمة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وذلك على عينة مكونة من (٢٤) طالباً تم تقسيمهم لمجموعتين، وتم تعريض الطلاب في المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي استخدم فنيات التفريغ الانفعالي. وأسفرت نتائج الدراسة عن نجاح البرنامج المستخدم في التخفيف من أعراض ما بعد الصدمة لدى الطلاب.

وقام إيشلمان (Eshleman, 1998) بدراسة هدفت إلى إبراز أهمية برامج الخدمة الاجتماعية والإرشاد النفسي في علاج الآثار الانفعالية والوجدانية السلبية التي تظهر على الأطفال الذين يعيشون في مناطق الحروب والصراعات العنيفة على عينة مكونة من مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٣- ١٠ سنوات ، وكشفت نتائج الدراسة عن نجاح البرنامج المستخدم في التخفيف من حدة الآثار النفسية السلبية لدى الأطفال.

وأعد بينوس ، وويث (Pynoos & Eth, 1986) دراسة هدفت إلى وضع تقنية لعلاج آثار الصدمات لدى عدد من الأطفال، والتقنية عبارة عن مقابلة علاجية تستغرق (٩٠) دقيقة؛ تعتمد على مبدأ الإسقاط من خلال الرسم الحر؛ بحيث يتم التغلب على مواقف الرفض والحذر والتجنب عند الطفل، وانتهت نتائج الدراسة إلى نجاح هذه الطريقة في علاج العديد من الأطفال الذين شاهدوا أعمال العنف والاعتداء والقتل والاغتصاب .

• دراسات اهتمت بالبرامج الإرشادية لتعديل مفهوم الذات :

أجرى ماضي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى عينة مكونة من (٣٠) من طلاب الصف التاسع، قسمت إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، وانتهت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال العينة الضابطة وأطفال العينة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح العينة التجريبية، وبين متوسطات أطفال العينة التجريبية في المقياس القبلي والبعدى لصالح المقياس البعدى، مما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية مفهوم الذات.

وهدف دراسة عبد الرحيم (٢٠١٠) إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي نفسي تنموي في تحسين مفهوم الذات على عينة مكونة من (٥٠) من المراهقات في مدرسة الراشدين الثانوية بنات بولاية الخرطوم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مفهوم الذات لدى أفراد العينة قبل تطبيق برنامج الإرشاد النفسي وبعده.

وقامت زقوت، وصالح (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال في محافظة خانيونس، وذلك على عينة مكونة من (٣٢) طفلاً وطفلة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية تعرضت للبرنامج المستخدم في الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات بين متوسطات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت أبو عيطة، وأحمد (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى (٣٠) من الأطفال المساء إليهم، تم تقسيمهم لمجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وتم تعريضها لبرنامج إرشادي اعتمد على الفنيات المعرفية السلوكية كالتحصين ضد التوتر، وإعادة بناء التفكير، والاسترخاء، والتوكيد الذاتي، وانتهت النتائج إلى نجاح البرنامج المستخدم في تحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم.

وأجرى باجرلي (Baggerly, 2004) دراسة هدفت إلى فحص تأثير برنامج علاج باللعب على مفهوم الذات والاكتئاب والقلق على عينة مكونة من (٤٢) من الأطفال فاقدى المأوى، وانتهت النتائج إلى نجاح البرنامج المستخدم في تحسين مفهوم الذات، وخفض الاكتئاب والقلق من المستوى العالي إلى المتوسط.

وقام طشطوش (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات على عينة مكونة من (٦٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٩-١٥) سنة، وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج مكون من (١٤) جلسة إرشادية للتدريب على المهارات الاجتماعية، وقد أشارت النتائج إلى نجاح الفنيات المستخدمة في تحسين السلوك التوكيدي ومفهوم الذات لدى الأطفال.

وأجرى غبريال (١٩٩٧) دراسة للكشف عن فاعلية التدخل الوظيفي لتعديل مفهوم الذات لدى عينة مكونة من (٢٠) طفلاً من الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وانتهت الدراسة إلى نجاح التدخل الوظيفي في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال.

وأجرى البحيري (١٩٩٤) دراسة للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مفهوم الذات على عينة مكونة من (٢٣) طفلاً في أسيوط، وأشتمل البرنامج المستخدم على تدريب للأطفال على مجموعة من المهارات السلوكية كالنمذجة، والتعزيز، وتشكيل السلوك الإيجابي، وانتهت النتائج إلى نجاح البرنامج المستخدم وفاعليته في التقليل من صور الذات السلبية والشعور بالرفض الاجتماعي.

• تعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح ما يلي:

« ندرت الدراسات التي وجهت نحو دراسة التعذيب لدى الأطفال المحررين من سجون الاحتلال، لاسيما الدراسات الموجهة نحو المنحى العلاجي والإرشادي، خاصة في المجتمعات العربية والمجتمع الفلسطيني في حدود علم الباحثة؛ رغم أهميتها، وظهور الحاجة الملحة لها.

« أكدت نتائج الدراسات السابقة على شدة العلاقة بين التعرض للتعذيب والإساءة والآثار الناتجة عنه.

« أكدت نتائج الدراسات على فاعلية البرامج الإرشادية المستخدمة في التقليل من مستوى المعاناة من الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال؛ نتيجة المرور بتجارب وخبرات صعبة، وتحسين مفهوم الذات، وأوصى معظمها بضرورة توفير برامج التدخل العلاجي أو الإرشادي الفوري.

« تعدد المناهج العلاجية والإرشادية التي استخدمتها الدراسات السابقة.

« أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وفرضياتها، وبناء أدواتها، وإعداد التصميم التجريبي للدراسة، كما أفادت في إعداد البرنامج الإرشادي، واختيار أساليبه وفنائه وأنشطته، وتحليل نتائجها وتفسيرها.

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واعتمد المنهج التجريبي على التصميم التجريبي وفق تصميم قبلي بعدي لمجموعة واحدة؛ حيث اختارت الباحثة مجموعة من الأطفال الأسرى المحررين، ومن ثم نفذت القياس القبلي، وفي ضوء النتائج تم اختيار (٥) حالات للمعالجة التجريبية، وبعد المعالجة التجريبية تم تنفيذ القياس البعدي، ومن ثم التتبعي.

• عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة التجريبية، وعددها (٥) أطفال من الذكور الذين اعتقلوا من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي، وتم الإفراج عنهم، والمسجلين لدى وزارة الأسرى ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٦ سنة، والمقيمين في مخيم الجلزون، والذين أمضوا مدة حكم تتراوح بين ثمانية أشهر وسنة، من بين الأطفال الحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس آثار التعذيب، وأدنى مستوى على مقياس مفهوم الذات، وذلك بعد الحصول على موافقتهم على تطبيق البرنامج.

• أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عدداً من الأدوات للتحقق من صحة فروض الدراسة، وفيما يلي عرضاً لهذه الأدوات:

• مقياس آثار التعذيب (إعداد الباحثة) :

بعد أن قامت الباحثة بالإطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس لآثار التعذيب، ومنها أبو هين (١٩٩٠)، تم إعداد المقياس.

◀ وصف المقياس: تكون المقياس بصورته الأولية من (٤٥) فقرة تقيس آثار التعذيب، وبعد حساب الصدق والثبات أصبح المقياس يتكون من (٤٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي:

✓ البعد الأول: البعد المعرفي: ويتكون من (١٠) فقرات من ١ - ١٠.

✓ البعد الثاني: البعد النفسي: ويتكون من (١٠) فقرات من ١١ - ٢٠.

✓ البعد الثالث: البعد الجسدي: ويتكون من (١٠) فقرات من ٢١ - ٣٠.

✓ البعد الرابع: البعد الاجتماعي: ويتكون من (١٠) فقرات من ٣١ - ٤٠.

◀ تصحيح المقياس: ويتم تصحيح فقرات المقياس؛ وفقاً لخمس مستويات، هي: كثيراً جداً (٥) كثيراً (٤) أحياناً (٣) قليلاً (٢) أبداً (١).

◀ صدق المقياس Validity: قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بالطرق التالية:

✓ صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على (١٠) من المتخصصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية من أساتذة الجامعة؛ للتعرف على مدى ملائمة عبارات المقياس، وتمثيلها للجوانب المتضمنة لها، وقد تم حذف (٥) فقرات لعدم ملائمتها، فيما أبدى جميع المحكمين موافقة بنسبة (٨٥%) على باقي الفقرات.

✓ صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٧) طفلاً من خارج عينة الدراسة (هم جميع من توفروا للباحثة للتطبيق عليهم)، وتم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت بين (٠.٥٠٥ - ٠.٩٥٦)، وهي قيم مرتفعة تدل على صدق المقياس، وصلاحيته للتطبيق.

⚡ ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:
✓ طريقة التجزئة النصفية Split-Half: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مجموع العبارات الزوجية، ومجموع الدرجات الفردية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٧) طفلاً من خارج عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات (٠.٩٥٢)، وباستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات بعد التعديل (٠.٩٨)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين ٠.٩٦٦ - ٠.٩٩٥، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

✓ طريقة ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية ولكل بعد من أبعاد المقياس، وبلغ معامل ثبات المقياس (٠.٩٨)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٩٣٧ - ٠.٩٨٨)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

• مقياس مفهوم الذات للأطفال: (أعداد الباحثة):

بعد أن قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المقاييس المتعلقة بالموضوع، ومنها: مقياس كيلاني وعباس (١٩٨١)، ومقياس صوالحة (١٩٩٢)، ومقياس الداود (١٩٨٨)، قامت الباحثة ببناء المقياس.

⚡ وصف المقياس: يتكون المقياس من ٥٨ عبارة تقيس مفهوم الذات لدى الأطفال من خلال ستة أبعاد، هي:

✓ البعد الأول: الجانب السلوكي: ويتكون من ٩ عبارات من ١ - ٩.
✓ البعد الثاني: المظهر الفسيولوجي والخارجي: ويتكون من ١٠ عبارات من ١٠ - ١٩.

✓ البعد الثالث: الوضع المدرسي والفكري: ويتكون من ٩ عبارات من ٢٠ - ٢٨.
✓ البعد الرابع: البعد النفسي: ويتكون من ١٠ عبارات من ٢٩ - ٣٨.
✓ البعد الخامس: الرضا والسعادة: ويتكون من ١٠ عبارات من ٣٩ - ٤٨.
✓ البعد السادس: الشهرة، وتقبل الآخرين: ويتكون من ١٠ عبارات من ٤٩ - ٥٨.

⚡ تصحيح المقياس: يتم تصحيح عبارات المقياس وفقاً لثلاث مستويات، هي: ينطبق على بدرجة كبيرة (٣). ينطبق على بدرجة متوسطة (٢). لا ينطبق على (١)، للعبارات الإيجابية (٤. ٨. ٩. ١٠. ١١. ١٤. ١٧. ١٨. ٢٠. ٢١. ٢٢. ٢٣. ٢٤. ٢٦. ٢٧. ٢٨. ٢٩. ٣٠. ٣١. ٣٢. ٣٣. ٣٤. ٣٥. ٣٦. ٣٧. ٣٨. ٣٩. ٤٠. ٤١. ٤٢. ٤٣. ٤٤. ٤٥. ٤٦. ٤٧. ٤٨. ٤٩. ٥٠. ٥١. ٥٢. ٥٣. ٥٤. ٥٥. ٥٦. ٥٧)، والعكس للعبارات السلبية.

⚡ صدق المقياس Validity: قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بالطرق التالية:

✓ صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على ١٠ من المحكمين من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي والصحة النفسية من أساتذة

- الجامعة؛ للتعرف على مدى ملائمة عبارات المقياس، وتمثيلها للجوانب المتضمنة لها، وقد أبدى جميع المحكمين موافقة على استخدام المقياس.
- ✓ صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٧) طفلاً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت بين (٠.٤٩٢ - ٠.٩٠٨)، وهي قيم مرتفعة تدل على صدق المقياس، وصلاحيته للتطبيق.
- ❖ ثبات المقياس : قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام :
- ✓ طريقة التجزئة النصفية Split-Half: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مجموع العبارات الزوجية ومجموع الدرجات الفردية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٧) طفلاً من خارج عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات (0.945)، وباستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات بعد التعديل (0.967)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين ٠.٩٢١ - ٠.٩٧٨، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.
- ✓ طريقة ألفا كرونباخ : قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية ولكل بعد من أبعاد المقياس، وبلغ معامل ثبات المقياس (0.975)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٨٢٦ - ٠.٩٢٥)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

• استمارة دراسة الحالة :

استخدمت الباحثة دراسة الحالة بغرض الحصول على معلومات تفصيلية عن الأطفال، وقد اشتملت على معلومات عامة عن وضع الطفل، الأحداث والخبرات الصادمة التي تعرض لها الطفل أثناء اعتقاله، وكيفية تعامله معها، الحدث الأصعب الذي مر به، تجربته بعد الإفراج عنه، وكيفية تعامل أسرته والآخرين معه، وأهم المواقف والخبرات الصعبة التي تعرض لها بعد الإفراج، والوسائل التي يرى أنها تخفف عنه، وتفسيرات الطفل حول ما يجري، وهواياته ورغباته، ومخاوفه، ومشكلاته.

• اختبار رسم الشخص :

قامت الباحثة باستخدام اختبار رسم الشخص (بدري، ٢٠٠١) كأداة تشخيصية لتقديم فهم أعمق حول مفهوم الذات لدى الأطفال، وطلبت من كل طفل رسم ذاته وفقاً لشروط الاختبار.

• البرنامج الإرشادي :

يعتبر هذا البرنامج من الأدوات الأساسية التي تم إعدادها؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وهو برنامج إرشادي علاجي جماعي يشتمل على بعض الأساليب والفنيات، ومنها: الاسترخاء، المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والتفريغ الانفعالي، والتعزيز، وحل المشكلة، والتحصين التدريجي، وغيرها، وقد تم تطبيقه على أطفال العينة. وقد تم تطبيقه خلال الفترة من يونيو إلى أغسطس ٢٠١٤ بمعدل جلستين أسبوعياً، وتضمنت عناصر البرنامج ما يلي:

❖ الأهداف العامة: والتي تحددت في:

- ✓ التخفيف من آثار التعذيب لدى الأطفال عينة الدراسة.
- ✓ تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال عينة الدراسة.

- ✓ إكساب الأطفال بعض الفنيات التي تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم، وتزودهم بالآليات والإستراتيجيات التي تمكنهم من تحقيق أكبر قدر من التعامل الناجح مع مشكلاتهم، وتؤدي لتعديل مفهوم الذات لديهم.
- ◀ الأهداف الإجرائية: وتتلخص الأهداف الإجرائية فيما يلي:
- ✓ التعرف على مفهوم التعذيب وأشكاله، والآثار الناتجة عنه.
- ✓ التعرف على مفهوم الذات وأشكاله.
- ✓ التدريب على استخدام بعض الأساليب والاستراتيجيات، ومنها: لعب الدور، والمناقشة، والمحاضرة، والاسترخاء، والتعزيز، وحل المشكلة، بأسلوب علمي يمكنهم من التعامل مع مشكلاتهم ومواجهتها.
- ✓ التدريب على ممارسة بعض النشاطات الترويحوية الفنية والقصصية والحركية؛ لما لها من تأثير فعال يتمثل في الترويح، وإدخال البهجة والسرور على نفوس الأطفال.
- ✓ اكتساب الأطفال المهارات اللازمة؛ للتعایش بنجاح مع الاضطرابات التي يعانون منها، وذلك باستخدام فنيات الإرشاد الجماعي والسلوكي، والعلاج باللعب التي تم تعلمها في البرنامج.
- ✓ تصحيح الأطفال للأفكار الخاطئة واللاعقلانية لديهم.
- ◀ مصادر إعداد البرنامج : اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على عدة مصادر تتضمن:
- ✓ الإطار النظري للدراسة.
- ✓ مراجعة العديد من المصادر والدراسات الأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
- ✓ زيارة المراكز تهتم بالصحة النفسية والإطلاع على أساليب العلاج المتبعة في علاج الأطفال المحررين من الأسر.
- ◀ الأسلوب الإرشادي المستخدم في تنفيذ البرنامج: تستخدم الباحثة أسلوب الإرشاد الجماعي في تنفيذ هذا البرنامج؛ حيث كانت معظم جلسات البرنامج جماعية، هذا وقد اقتضت الضرورة أن تكون هناك بعض الجلسات الفردية الخاصة بكل طفل على حدة.
- ◀ الفنيات المستخدمة في البرنامج: اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على استخدام أكثر من مدخل إرشادي؛ لكي تتمكن من توظيف المداخل الإرشادية بما تشتمل عليه من فنيات لخدمة البرنامج الإرشادي، وسوف تعرض الباحثة للفنيات المستخدمة في برنامج الدراسة:
- ✓ الاسترخاء: Relaxation: يعتبر الاسترخاء قاسماً مشتركاً في معظم العلاجات السلوكية وغير السلوكية، ويستخدمه المرضى والأسوياء على حد سواء؛ لأنه يرتبط بالتوتر الذي لا يسلم منه مريض أو سوى (أبو زيد، ٢٠٠٢)، ويعرف الاسترخاء علمياً بأنه: "توقف كامل لكل الانقباضات والنتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر". وقامت الباحثة بتدريب الأطفال داخل الجلسات على الإسترخاء، وكذلك شجعتهم على ممارسته في المنزل من خلال الإستماع للشريط المسجل.
- ✓ العلاج النفسي المسرحي (السيكودراما) Psychodrama: السيكودراما عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف

جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي (الداهري، ٢٠١١)، وتؤكد كيلبورن (Kilbourn, 1993) على أن أشكال اللعب عند الأطفال المصدومين يجب أن تشتمل على السيكدوراما؛ لأنها تساعد على التنفيس عن الخبرات الصادمة التي تعرضوا لها. ومن الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- لعب الدور Playing Role: ويتم فيه تمثيل مواقف مختلفة بطريقة درامية، واستخدمت الباحثة هذه الفنية من خلال مجموعة من الحوارات التي تتناسب وموضوع الجلسة الإرشادية.
- الكرسي المساعد: وهو أحد الفنيات المختلفة التي تستخدم بواسطة المعالجين الذين يطبقون فنيات التمثيل والأداء، وذلك كوسيلة للتهيئة، ويهدف استدعاء إحساس معين، واستثارتها، أو تكوين فكرة معينة (سليمان، ١٩٩٩).
- ✓ المحاضرة: يقوم هذا الأسلوب على جهد ينطلق من المرشد الذي يقوم بدور القائد، فيلقي محاضرة أو يدير نقاشاً، أما الحاضرون فهم المسترشدون الذين يتشابهون في المشكلة ذاتها (الزعيبي، ١٩٩٤). واستخدمت الباحثة هذا الأسلوب لتقديم المعلومات السيكلوجية المتعلقة بالبرنامج بطريقة علمية منظمة ومتناسقة للأطفال الأسرى في المجموعة التجريبية؛ مما يساعد في زيادة استبصارهم بمشكلاتهم وذواتهم.
- ✓ المناقشة الجماعية: المناقشة هي الطريق إلى حل المشكلات بطريقة المشاركة الجماعية؛ بحيث تتفاعل خبرات كل فرد في الجماعة من أجل الوصول إلى حل المشكلة التي تواجههم (الديب، ١٩٨٧). واستخدمت الباحثة هذه الفنية في معظم الجلسات كوسيلة للعصف الذهني الذي يتيح فرصة تبادل الأفكار والآراء والتعبير عن مشاعرهم والانفعالات؛ بحيث يساعد الأطفال على تفريغ مكبوتاتهم، وتعديل أفكارهم، وتحسين مفهومهم لذاتهم.
- ✓ التفريغ الانفعالي: وهو أسلوب علاجي يفيد في جعل المريض يفرغ ما في نفسه من انفعالات مؤذية مؤلة حبسية مكظومة، وهذا يجلب الراحة والهدوء والطمأنينة النفسية (دويدار، ١٩٩٦)، واستخدمت الباحثة هذه الفنية بوسائل وتمارين وأنشطة متعددة؛ لمساعدة الأطفال على التنفيس عن مشاعرهم بما يساهم في تشخيص المشكلة، ورسم خطة العلاج المناسبة.
- ✓ التدريب على أسلوب حل المشكلة: وهو أسلوب يتكون من عدة خطوات، وهي تعريف المشكلة، وتحديد الاحتياجات لحلها، وتوليد البدائل التي يمكن أن تستخدم، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وأخيراً التحقق من النتائج (Meyers & Craichhead, 1984). وقامت الباحثة بتدريب الأطفال على خطوات هذه الفنية من خلال تقديم نماذج لمواقف ومشكلات تواجههم، وكيفية التغلب عليها وحلها.
- ✓ الواجبات المنزلية: قامت الباحثة بتحديد الواجبات المنزلية في نهاية كل جلسة؛ بحيث تنسجم أهداف كل جلسة وموضوعها، والتي سيتم مناقشتها في الجلسة التالية.

- ✓ النمذجة: تهدف النمذجة إلى توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروف للفرد؛ لإحداث تغيير في سلوكه، وإكسابه سلوكاً جديداً، أو زيادة السلوك الموجود أو نقصانه (الشناوي، ١٩٩٦)، واستخدمت الباحثة هذه الفنية لتقديم نماذج من خلال عدة جلسات.
- ✓ التدريب على المهارات الاجتماعية: وتقوم على تعليم الأفراد المهارات والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية اللازمة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (حسين، ٢٠٠٩)، واستخدمت هذه الفنية؛ لتدريب الأطفال على عدد من المهارات الاجتماعية الهادفة لتحسين السلوك الاجتماعي للطفل.
- ✓ التعزيز: وهو أي فعل يؤدي إلى زيادة سلوك معين، أو إلى تكرار حدوثه (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣). واستخدمت الباحثة التعزيز المادي والمعنوي خلال البرنامج.
- ✓ التعرض: وتعتمد على تعريض المفحوص إلى المنبه المثير دفعة واحدة بدون تدرج، شريطة أن يكون في حالة استرخاء لمدة معينة، مع تعريض الفرد للمنبه المثير للصدمة بصورة تناوبية حتى يضعف الخوف أو القلق أو غيره من الأعراض بدرجة كبيرة (دويدار، ١٩٩٦)، واستخدمت الباحثة هذه الفنية مع الأطفال؛ لمساعدتهم على استحضار صور الحادث بكل تفاصيلها، واعتمدت على التخيل لمواقف التعذيب في أثناء الأسر.
- ✓ فنيات اللعب: ويعتبر الإرشاد باللعب مجالاً فسيحاً للتعبير عن الدوافع والرغبات، وإزاحة المشاعر، والتخفيف من مشاعر الذنب والاتجاهات السالبة (الدهري، ٢٠١١)، ويتميز العلاج باللعب باحتوائه على عنصر المتعة لدى الأطفال (Raber, 1981)، واستخدمت الباحثة فنيات متعددة، منها: لون الصور، لعب حر؛ بهدف إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آلامهم وصراعاتهم واتجاهاتهم نحو المعتدي، ومشاعرهم، وانفعالاتهم.
- ◀ المعلومات التي تم جمعها عن الأطفال: اهتمت الباحثة قبل تطبيق البرنامج بجمع معلومات وافية عن أطفال عينة الدراسة من خلال المقابلة الشخصية، ومقابلة الأمهات، ومن خلال اختبار رسم الشخص، والدرجة الكلية لمقياس آثار التعذيب، والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات.
- ◀ تحكيم البرنامج: تم عرض البرنامج الإرشادي بصورته الأولية على (١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي؛ للحكم على صحة إجراءاته، والتأكد من صلاحيته للتطبيق، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وتم إعداد الصورة النهائية للبرنامج.
- ◀ العلاقة الإرشادية بين الباحثة والأطفال: سعت الباحثة إلى بناء علاقة إرشادية مميزة وفعالة مع الأطفال؛ مما ساهم في توفير مناخ إرشادي يتصف بالتعاون والتألف والتفاعل والإحترام بين الباحثة والمجموعة.
- ◀ جلسات البرنامج: تم انتقاء محتوى الجلسات بناء على الأهداف التي تم تحديدها في البرنامج، وكذلك بناء على الفنيات والأسلوب الإرشادي المستخدم، وقد راعت الباحثة مجموعة من المعايير في اختيار محتوى الجلسات، وهي:

- ✓ مراعاة خصائص الأطفال، ولا سيما أنهم في مرحلة المراهقة.
- ✓ استخدام الألفاظ الملائمة المفهومة لدى الأطفال في هذه المرحلة.
- ✓ تقديم المفاهيم والمهارات والأنشطة بشكل متسلسل ومتربط.
- ✓ تنويع فنيات البرنامج لمعالجة المواقف المختلفة، ولإشاعة روح التعاون والتفاعل بين أطفال المجموعة.

- الجلسة الأولى: بدأت بالترحيب بالأطفال، ثم قامت الباحثة بتقديم الأنشطة والفعاليات الهادفة إلى بناء العلاقة الإرشادية المبنية على الاحترام والثقة والتقبل، كما تم عرض الأهداف والتوقعات المرجوة.
- الجلسة الثانية: قامت الباحثة باستخدام الصور والبطاقات؛ لتقديم مفهوم التعذيب، وأشكاله، وآثاره؛ مع ممارسة تمرين حقوق الطفل، والمناقشة، والحوار؛ لإبراز حقوق الطفل والإنتهابات الإسرائيلية لها، وتم تكليفهم بواجب للكتابة أو الرسم أو جمع الصور حول التعذيب وأشكاله.
- الجلسة الثالثة: وهدفت الباحثة إلى تقديم مفهوم الذات من خلال تقديم تمرين (من أنا/ قف أمام المرأة، وسجل ماذا ترى، أعط وصفا لصورتك الخارجية كما تراها في المرأة)، تلاها عروض من قبل الأطفال، ومناقشة، وحوار حول ما عرض، وتم عرض التمرين التالي: (كيف ترى نفسك في المواقف التالية: التعاون مع الآخرين، الرغبة في المشاركة بالرحلات، الاهتمام بالآخرين، وبناء علاقات اجتماعية، تقديم المساعدة للآخرين، التأمل والتفكير في الكون، القراءة، تحليل المواقف الحياتية، حل المسائل الرياضية، والمسابقات، الاعتقال من جديد، التفاؤل والتشاؤم، مشاهدة أم تبكي)، ومن خلال ما عرضه الأطفال تم تقديم عرض لمفهوم الذات وجوانبها، والعوامل المؤثرة فيه، مع إتاحة الفرصة للمناقشة والحوار والتعزيز والتغذية الراجعة، وتم تكليفهم بواجب منزلي/ ورقة عمل (كيف ترى ذاتك بعد خروجك من السجن؟ هل تحب نفسك كما هي اليوم؟ لماذا؟ كيف يمكن أن تكون شخصية مميزة؟ ارسم موقفا أو صورة لها معنى في حياتك سواء كان محببا أو مكروها لك)
- الجلسة الرابعة: هدفت الجلسة إلى التفريغ الانفعالي والتعبير عن الانفعالات والمشاعر بشكل حر من خلال استخدام بطاقات كتب عليها عبارات انفعالية، (ما يؤلني . ما يزعجني . ما يضايقني، ما يغضبني، ما يقلقني ، ما يشعرني بالفرح، ما يخيفني، ما يشعرني بالحزن، ...)، وطلب من كل طفل المشاركة بشكل اختياري في اختيار البطاقات المناسبة له، والتعبير عنها؛ ثم تم عرض تمرين (أنا كنت طفلا سعيدا وبمبسوطا، لكنني نتيجة ما عانيت أثناء فترة اعتقالني أصبحت أشعر بالإحباط واليأس والخوف والتعاسة... عبر عن مشاعرك بأي طريقة ملائمة لوصف تجربتك لعلك تستريح وتستعيد حالتك الطبيعية). ولاحظت الباحثة أن كل طفل وصف تجربته الإعتقالية. وتم تكليفهم بواجب ورقة عمل (ارسم أي منظر يخطر على بالك يتعلق بتجربتك الإعتقالية، واكتب قصة حوله).

- الجلسة الخامسة: تم تدريب الأطفال على تمارين السيكوودراما من خلال فنيات متعددة لعب الدور، الكرسي المساعد؛ حيث تم تمثيل مواقف من خلال التجربة الإعتقالية بما ساهم في التنفيس عن مشاعرهم وأفكارهم.
- الجلسة السادسة: تم تدريب الأطفال على تمرين الاسترخاء؛ للتخفيف من آثار التعذيب من خلال عرض البطاقات والتدريب على كل خطوة من خلال النمذجة، وتم تكليفهم بواجب للتدريب على تمرين الاسترخاء.
- الجلسة السابعة: تم التدريب على التحصين التدريجي لمعالجة التجنب عن طريق التخيل؛ حيث طلبت الباحثة من الأطفال الاسترخاء التام، وتخيل مكان جميل، ثم تخيل الخبرات المؤلمة التي تعكس خبرات التعذيب مع ترتيبها من الأخف تأثيراً، ثم قم بإعطاء إشارة عند الشعور بالتوتر، ثم العودة لممارسة الاسترخاء؛ لتغيير الشعور والعودة للاستقرار، وتم تكليفهم بواجب تمثل في تخيل خبرة تعذيب مؤلمة وطرح حلول للتخلص من التوتر المصاحب لها.
- الجلسة الثامنة: وهدفت إلى التعرف على مشاعر القلق والخوف، والآثار النفسية والجسمية المصاحبة لها، والتخفيف من حدتها من خلال ممارسة تمرين: عرض صور باستخدام جهاز العرض (مخيم - جندي صهيوني، مظاهرة، جنازة شهيد، سلاسل، الليل، شروق الشمس، القمر يخترق الظلام)، وطلب من كل طفل التمعن فيها، والتعبير عنها بكتابة عبارة موضحاً ما يشعر به وما يفكر فيه)، تلاها تقديم عرض حول مفهوم القلق والخوف الناتج عن التعذيب والاعتقال، وأسبابهما، وأعراضهما، وكيفية مواجهتهما، مع إتاحة الفرصة للأطفال للمناقشة والحوار حول تجاربهم الشخصية، لاسيما بعد الاعتقال مع تقديم نماذج لمشاعر القلق والخوف، وما يصاحبهما من آثار عن طريق التعبير اللفظي وبالتعبيرات الجسمية، وإتاحة الفرصة للأطفال للتحدث عن مخاوفهم، والأشياء التي تثير قلقهم، وتم تكليفهم بواجب/ ورقة عمل: (اكتب موقفين: أحدهما شعرت فيه بالقلق، والآخر بالخوف مرتبط بالاعتقال والتعذيب، مع وصف الأعراض التي صاحبتهما، وكيف ستتصرف إذا تعرضت للاعتقال من جديد؟).
- الجلسة التاسعة: وهدفت إلى التعرف على الآثار الناجمة عن اضطرابات النوم والكوابيس، ووسائل مواجهتها من خلال تقديم تمرين: (ارسم أصعب كابوس تعرضت له منذ اعتقالك)، ثم تقديم من الباحثة حول اضطرابات النوم مع إتاحة الفرصة للأطفال للتحدث عن الأحلام والكوابيس التي يحلمون بها منذ اعتقالهم، واستكملت الباحثة بتقديم عرض حول آثارها على صحتهم النفسية والجسدية، ومناقشة وحوار حول وسائل مواجهة هذه الاضطرابات والكوابيس: (إشعال المصباح، شرب الماء، الصلاة، حكاية الكابوس لأي شخص نثق به، الاستماع للموسيقى الهادئة، ممارسة الاسترخاء). وتم تكليفهم بواجب منزلي/ ورقة عمل: (ارسم أحد الكوابيس التي تعرضت لها منذ خروجك من المعتقل، واذكر أهم الوسائل التي يمكن لك أن تتعامل من خلالها إذا عادت إليك).

- الجلسة العاشرة: وهدفت إلى التعرف على السلوكيات العدوانية لدى الأطفال، والتخفيف منها بتهيئة الأطفال من خلال تمرين تفاعلي: (تضمن الجلوس بصورة دائرية؛ بحيث يمسك كل طفل بيد زميله، وطلبت الباحثة من الأطفال تمرير تيار كهربائي بصورة تخيلية يتم تحميله بفعل حركة اليد على شكل أمواج؛ حيث ينقل معه الدفء بين الأعضاء؛ لتسري لحظات من الهدوء بينهم). ثم قامت الباحثة بسرد قصة: (في ساحة المدرسة وأثناء الاستراحة كان فرحان يتناول طعامه، وفجأة اصطدم به الطالب بسام بطريقة عنفية، والذي كان يركض مسرعاً؛ مما أدى إلى وقوع طعام فرحان على الأرض، وعلى الفور توجه فرحان إلى بسام الذي اصطدم به، وقام بدفعه، وضربه بعنف، فتجمع الطلبة، وقاموا بفك النزاع وفصلهما عن بعضهما). وبعد الانتهاء من سرد القصة طلب من الأطفال تمثيل القصة، ثم حاورت الباحثة الأطفال: (كيف شعرت عندما قمت بضرب زميلك؟ كيف أثرت عليك الدراما التي قدمتها؟، باعتقادكم هل هناك أساليب أخرى كان بإمكان فرحان استخدامها؟ وبعد الانتهاء من النقاش والاستماع إلى آراء أفراد المجموعة تم إعادة تصوير المشهد بأسلوب تفاعلي إيجابي جديد - لنفس الأفراد، وتم تكليفهم بواجب بيتي تمثل في: تأمل في الجدول التالي محاولاً الإجابة عليه:

أمور لا أسيطر عليها	الموقف	أمور أسيطر عليها	الموقف

- الجلسة الحادية عشرة: تم تقديم عرض ومناقشة حول معنى الثقة بالنفس وأهميتها، وآليات دعمها؛ مع مناقشة حول صفات الشخص الواثق بنفسه، وتم عرض مواقف ضاغطة مثل: (تخيل أن أخاك يفتح التلفاز على الأغاني بصوت عال يسبب الضوضاء، كيف تتصرف معه؟ - اذكر نموذجاً لتصرف إيجابي، ونموذجاً لتصرف سلبي)، وتم تقديم تمرين (اعرف ذاتك / اكتب شيء تعرفه عن ذاتك، ولا يعرفه الآخرون، شيء تعرفه عن نفسك ويعرفه الآخرون، شيء عرفته مجدداً من الآخرين، شيء يرغب الآخرون معرفته في ذاتك)، ثم تمرين (طموحاتك، وأمالك: تأمل في ذاتك، وواقعك محاولاً التعرف على طموحاتك، وأمالك المستقبلية، ومخاوفك المتوقعة)، مع إتاحة الفرصة للمناقشة، والحوار، والتعزيز، وتقديم التغذية الراجعة؛ لدعم إجاباتهم.

- الجلسة الثانية عشرة: تم تقديم عرض موجز حول ماهية التواصل وأشكاله، وتقديم ٣ تمرينات (١- التواصل البصري، وإيماءات الجسد)، (٢- تبادل الأدوار حيث يتحدث كل طفل مع زميله عن تجربته الإعتقالية، وتغذيته مرة بدون مواجهة، ومرة بمواجهة) مع التركيز على التعبير عن المشاعر والأفكار أثناء الحديث والاستماع؛ مع إتاحة الفرصة للمناقشة والحوار، وتقديم التغذية الراجعة حول أهمية التواصل الجسدي، ومدى التقارب بين المرسل والمستقبل. وتم الانتقال للتمرين الثالث: (مهارات التواصل الفعال: الحوار، إعادة الصياغة، عكس المشاعر والأفكار، والتلخيص) مع ذكر أمثلة. وفي

نهاية اللقاء تم استنتاج أهم معيقات الإتصال والتواصل، وتم تكليفهم بواجب منزلي/ (ختل مع نفسك؛ مفكرا في أكثر المعيقات التي تعترض بناءك لعلاقات اجتماعية ناجحة منذ خروجك من المعتقل).

- الجلسة الثالثة عشرة: هدفت إلى تنمية الوعي بإيجابيات الذات، وتحديد الجوانب السلبية وآليات تنميتها؛ حيث تم عرض قصة (قصة كرم - شخصية إيجابية)، ثم تقديم تمرين (بالتعاون مع زملائك، حاول التعرف على السمات الإيجابية التي يتسم بها كرم)، ثم عرض (قصة أحمد - شخصية تجمع بين الإيجابية والسلبية)، ثم تقديم تمرين (من بالتعاون مع زملاءك، حاول التعرف على السمات الإيجابية والسمات السلبية لأحمد)؛ مع إتاحة الفرصة للمناقشة، والحوار، والتعزيز، وتم تكليفهم بواجب (تأمل ذاتك، وحدد سماتك الشخصية الإيجابية، وسماتك الشخصية السلبية، وكيف تنميها؟، وما هي الأمور التي ترغب في أن تتوافر لديك؟ والأمر الذي ترغب في التخلص منها؟).

- الجلسة الرابعة عشرة: تم تقديم عرض حول الكفاءة الذاتية، والأعراض الناتجة عن انخفاض مستواها، وذلك من خلال الحوار والمناقشة حول مفهومها؛ مع إتاحة الفرصة للأطفال للحديث حول تجربة كل منهم، ثم الوصول لاستنتاج يوضح أهمية الكفاءة الذاتية في مواجهة الضغوطات، وتعزيز الثقة بالنفس، والقدرة على الإنجاز، ولاسيما بعد تعرضهم لتجربة الاعتقال؛ مع استمرار الحوار والمناقشة حول أهميتها، وآليات تحسينها. كما هدفت الجلسة إلى تدريب الأطفال على فنية الحوار الذاتي، ومن خلال ما طرحه الأطفال في أحاديثهم الذاتية تم تحديد الأفكار الإيجابية، والأفكار السلبية التي تبدو في هذه الأحاديث، ولاسيما في ضوء التوقعات العالية من قبل أفراد أسرهم، وعدم إدراكهم لما يعانيه هؤلاء الأطفال، وانعكاسات هذه المعاناة على أداؤهم؛ مع التركيز على التعبير عن المشاعر. وتم تكليفهم بواجب تضمن الكتابة حول بعض الأفكار السلبية التي تراودهم منذ اعتقالهم، والتي تؤثر على كفاءاتهم.

- الجلسة الخامسة عشرة: وهدفت إلى تدريب الأطفال على تعديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية؛ حيث تم استعراض الواجب المتعلق بكتابة الأفكار السلبية التي تراودهم منذ اعتقالهم، ومن خلال مناقشة كل فكرة تم تبصيرهم بالمعتقدات والأفكار غير المنطقية والعبارات الذاتية السلبية، وتم الانتقال إلى دحض هذه الأفكار من خلال الأدلة والبراهين، وتفنيدها، وإبراز الخطأ الوارد فيها، ثم بحث آليات التعامل معها، واستبدالها بالأفكار الإيجابية الصحيحة، وتم تكليفهم بواجب منزلي تضمن الكتابة حول الأفكار المرتبطة بالتعذيب الذي تعرضوا له، وتحديد الإيجابي منها والسلبي، ثم محاولة التفكير في الجوانب السلبية بشكل إيجابي (رؤية نصف الكأس المملوء) مع تحديد المشاعر والسلوكيات المرتبطة بها بعد التفكير الإيجابي، وكتابة عبارات إيجابية ملائمة.

- الجلسة السادسة عشرة: تم تقديم عرض لتوضيح الخطوات المتمثلة في تحديد المشكلة، وتقدير حجمها وأسبابها، وانعكاساتها، ثم البحث عن الحلول والبدائل، وموازنتها، واختيار الأفضل منها، وتقييمها، ثم تقديم عدة

تمارين: (١- حل المشكلة من خلال عرض مجموعة من المشكلات، وتطبيق نموذج حل المشكلة، مثل: مشكلة: انقطاع الحرارة من الهاتف، الرسوب في مادة الرياضيات، السلوك العدواني لدى الطفل نفسه)، (٢- طبق من خلال التمرين مدى التزامك بخطوات حل المشكلة في معالجة المشكلات التي تواجهك)، تلاه عرض بعض المشكلات التي تواجه الأطفال وتطبيق نموذج حل المشكلة؛ مع إتاحة الفرصة لمناقشة الحلول والحكم عليها وتقييمها من خلال تمرين (٣. هل كانت الأفضل أم أن هناك حلولاً أفضل يمكن تنفيذها تطرح من قبل الأطفال الآخرين)، وتم تكليفهم بواجب منزلي (ورقة عمل: فكر في مشكلة تواجهك منذ خروجك من المعتقل، وطبق عليها نموذج حل المشكلة).

- الجلسة السابعة عشرة: تم تقديم عرض حول أهم المهارات الاجتماعية، وأهميتها في تنمية الشخصية، تم عرض بطاقات مكتوب على كل منها أحد المهارات الاجتماعية، وطلب من الأطفال اختيار أحدها، والتحدث عن المهارة التي وردت فيها أمام زملائه، وتم تقديم تمرين (المهارات الاجتماعية: أمامك مجموعة من المهارات (معاملة الآخرين، تقبل المجاملة، تقديم الشكاوي، طلب خدمة أو مساعدة، مهارة رفض الطلب، البدء بالحديث، والمواجهة وجها لوجه، مثال: مهارة معاملة الآخرين: هل تعتقد أنك تمتلكها؟ متى استخدمتها في آخر موقف؟ هل من المهم لك امتلاكها؟ أهميتها؟)، وتم تقديم نماذج لكل مهارة، مع إتاحة الفرصة للمناقشة، والحوار، والتعزيز، ووصف المشاعر في كل منها، وتم تكليفهم بواجب منزلي / ورقة عمل: (اختر بنفسك ١٥ دقيقة، واكتب رسالة لنفسك توضح فيها أهمية استخدام (نعم، ولا) في المواقف التي تحتاج كلا منهما، ثم اكتب شكوى لمنظمة الأمم المتحدة شارحا فيها ظروف اعتقالك).

- الجلسة الثامنة عشرة: وهدفت إلى تحديد الأهداف المستقبلية، والتدريب على عملية التخطيط، من خلال تقديم عرض حول عملية التخطيط، وأهميتها، وأثرها في تحقيق الأهداف التي يجب وضعها بطريقة علمية منظمة في صورة سلوكية في ضوء القدرات والاحتياجات والإمكانيات المتاحة، وتم تقديم: (ارسم شجرة أهدافك المستقبلية، تلاها عرض كل طفل لشجرة أهدافه، مع مناقشة، وحوار، وتعزيز لتوفير التغذية الراجعة)، وتم تقديم التمرين الثاني (اليوم المثالي: تخيل يوما مثاليا سيكون في حياتك المستقبلية القريبة، خطط لهذا اليوم، واكتب كيف سيكون؟ وحدد صورتك الشخصية فيه، نمط حياتك، أقرب الناس إليك، مهاراتك، مهنيتك، مواهبك، ماذا حققت فيه)، وتم توزيع بطاقة شجرة النجاح، وتم تدريبهم على الخطوات اللازمة؛ مع إتاحة الفرصة للمناقشة من قبل الأطفال والباحثة، وتوفير التغذية الراجعة اللازمة؛ لوضع الحلول أمام العقبات والتحديات التي قد تعيق تحقيق الأهداف، وتم تكليفهم بواجب منزلي: (في ضوء شجرة أهدافك، وبالتعاون مع والديك، حدد أهدافك اليومية خلال الشهر، وفكر بأهدافك المستقبلية، وارسم مخططا لتنفيذها).

- الجلسة التاسعة: هدفت إلى إنهاء البرنامج؛ حيث تم تطبيق مقاييس الدراسة للقياس البعدي، كما تم مناقشة الأطفال في مدى نجاح البرنامج

في تحقيق أهدافه، والتأكيد على الأطفال على ضرورة التدريب والممارسة على الفنيات التي تم التدريب عليها كافة، وتشجيعهم على نقل ما تعلموه؛ وتم تحديد جلسة لإجراء التقييم التتبعي بعد شهر ونصف. وفي نهاية الجلسة شكرت الباحثة الأطفال على التزامهم طوال جلسات البرنامج.

تقييم البرنامج :

✓ التقييم البعدي: تم إعادة تطبيق المقياسين آثار التعذيب، ومفهوم الذات ومقارنة النتائج في المقياسين القبلي والبعدي.

✓ القياس التتبعي: تم إعادة تطبيق مقياس آثار التعذيب، ومقياس مفهوم الذات بعد شهر ونصف من القياس البعدي لمعرفة مدى استمرار فاعلية البرنامج، وتمت مقارنة نتائج القياسين البعدي والتتبعي.

• الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية، منها: معامل الارتباط، معامل ثبات ألفا كرونباخ، اختبار ويلكسون.

• نتائج الدراسة :

سيضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً لنتائج أسئلة الدراسة:

❖ السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على أنه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده؟"، قامت الباحثة بتطبيق اختبار "ويلكسون" للعينات المرتبطة، والجدول (١) يعرض النتائج:

جدول (١). اختبار "ويلكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لمقياس آثار التعذيب

المقياس	المتوسط الحسابي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية	مربع ارتباط	قيمة D
القبلي البعدي	171	الموجبة	٠	0	0	2.023	0.043	0.51	0.7
	65	السالبة	5	3	15				

يتضح من الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.043$) بين متوسطي درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده؛ حيث إن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$)، وكانت الفروق لصالح القياس القبلي، حيث أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (171)، والمتوسط الحسابي للقياس القبلي (65)، وهذا يدل على أن البرنامج الإرشادي حقق تأثيراً كبيراً في التخفيف من آثار التعذيب لدى الأطفال.

❖ السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على أنه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب في القياس البعدي والقياس التتبعي؟"، قامت الباحثة بتطبيق اختبار "ويلكسون" للعينات المرتبطة، والجدول (٢) يعرض النتائج:

جدول (٢). اختبار "ويلكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس البعدي والتتبعي لمقياس آثار التعذيب

المقياس	المتوسط الحسابي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
البعدي	65	الموجبة	٢	1.5	3	1.225	0.221
التتبعي	63	السالبة	3	4	12		

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.221$) بين متوسطي درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس آثار التعذيب في القياس البعدي والقياس التتبعي، حيث إن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$)، وكان المتوسط الحسابي للقياس البعدي (65)، والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي (63)؛ مما يؤكد على استمرار تأثير البرنامج ونجاحه خلال فترة المتابعة في التخفيف من آثار التعذيب لدى الأطفال.

«السؤال الثالث : للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على أنه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده؟"، قامت الباحثة بتطبيق اختبار "ويلكسون" للعينات المرتبطة، والجدول (٣) يعرض النتائج:

جدول (٣). اختبار "ويلكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لمقياس مفهوم الذات

المقياس	المتوسط الحسابي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الاحصائية	مربع ابتا	قيمة D
القبلي	81.4	الموجبة	٥	٣	١٥	2.023	0.043	0.51	0.7
البعدي	151.4	السالبة	0	0	0				

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.043$) بين متوسطي درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده، حيث أن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$)، وكانت الفروق لصالح القياس القبلي، حيث إن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (151.4)، والمتوسط الحسابي للقياس القبلي (81.4)، وهذا يدل على أن البرنامج الإرشادي حقق تأثيراً كبيراً في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال.

«السؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على أنه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي والقياس التتبعي؟"، قامت الباحثة بتطبيق اختبار "ويلكسون" للعينات المرتبطة، والجدول (٤) يعرض النتائج:

جدول (٤). اختبار "ويلكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس البعدي والتتبعي لمقياس مفهوم الذات

المقياس	المتوسط الحسابي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
البعدي	151.4	الموجبة	٢	3.25	6.5	.271	.786
التتبعي	150.6	السالبة	3	2.83	8.5		

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.7860 α) بين متوسطي درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس مفهوم الذات في المقياس البعدي والمقياس التتبعي، حيث إن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α)، وكان المتوسط الحسابي للمقياس البعدي (151.4)، والمتوسط الحسابي للمقياس التتبعي (150.6)؛ مما يؤكد على استمرار تأثير البرنامج ونجاحه خلال فترة المتابعة في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال.

• مناقشة النتائج :

يتضح من خلال عرض النتائج السابقة وجود تحسن لدى عينة الدراسة في المقياس البعدي والتتبعي، وهذا يدل على نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في التخفيف من آثار التعذيب، وتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحررين من الأسر، واستمرار هذا التحسن؛ مما يعكس التأثير الإيجابي الذي تركه البرنامج المستخدم، ويرجع ذلك إلى نجاح الفنيات التي استخدمتها الباحثة في التعامل مع الآثار الناتجة عن التعذيب الذي تعرض له الأطفال في السجون الإسرائيلية، وبالتالي انعكس إيجاباً على مفهوم الذات، وساهم في تحسينه من خلال التعبير عن الأفكار والمشاعر والانفعالات في جو نفسي آمن ساهم في استبصار الأطفال لذواتهم ومشكلاتهم، كما يرجع إلى العلاقة الإرشادية القائمة على الاحترام والتقبل والثقة بين الباحثة والأطفال؛ مما ساهم في زيادة التفاعل الإيجابي في تنفيذ أنشطة البرنامج؛ حيث يؤكد أبو أسعد، وعربيات (٢٠٠٩) على أن الاحترام الإيجابي الدافئ يساعد على كشف الذات والتفاعل الإيجابي في الجلسات الإرشادية، كما ساهم عدد الجلسات الإرشادية (١٩) في توفير وقت كاف للتعامل مع الجوانب المختلفة، هذا بالإضافة إلى التجاوب الكبير من قبل الأطفال لاسيما وأنهم لم يتعرضوا لبرامج إرشادية لتأهيلهم من قبل.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (Pyneos, 1998), (Eshleman, 1986), & (Webb, 1991)، التي أكدت جميعها على فاعلية البرامج الإرشادية على اختلاف أساليبها وفناتها في التخفيف من حدة الاضطرابات والمشكلات لدى الأطفال المتعرضين للعنف والتعذيب بشكل عام.

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية الأولى والثانية في ضوء فنيات البرنامج الإرشادي الذي تم استخدامه في الدراسة، فقد أتاح البرنامج الإرشادي الفرصة للأطفال للتعبير عن الانفعالات، والتفريغ لمحتوى الخبرات من خلال الرسم ولعب الأدوار، واللعب والتعزيز، والاسترخاء، والمناقشات الجماعية؛ مما أتاح لهم الكشف عما بداخلهم بشكل غير مباشر، وبوسائل متعددة لفظية وغير لفظية مثل تعبيرات الوجه واليدين؛ بالإضافة إلى تمثيل المواقف التي تعبر عن مشكلاتهم وساهمت الجلسات الإرشادية في توجيه الأطفال إلى كيفية التعامل مع خبراتهم ومشكلاتهم، وكيفية التعايش معها، وتعديل ردود الفعل لديهم؛ بما يؤدي للتخفيف من حدة أعراض هذه المشكلات لديهم.

إن النتائج تشير إلى أن البرنامج الإرشادي المستخدم ساهم بشكل إيجابي في خفض مستوى المعاناة من آثار التعذيب بعد انتهاء تطبيقه واستمرار تأثيره خلال فترة المتابعة، ويرجع ذلك إلى البرنامج الإرشادي الجماعي الذي نجح في تقديم المساندة للطفل، وتوفير فرص للتنفيس والتفريغ الانفعالي، والإنخراط في جو اجتماعي مع أقرانه من الأطفال والمحيطين به، كما ساعد على زيادة التفاعل بين الأطفال، ومكنهم من اكتشاف طرق جديدة ذات فاعلية للتعامل مع الآخرين، وتقبل فكرة الحديث عن المشاكل التي تواجههم، وإدراكها من خلال رؤيتهم للمشاكل المشابهة للآخرين.

وساهمت الجلسات الإرشادية في إتاحة البدائل المختلفة والوسائل الممكنة أمام الأطفال؛ للتعامل مع مشكلاتهم، ولاسيما أنهم في كثير من الأحيان لا يعرفون كيف يتعاملون مع مشاكلهم، وهم بحاجة لمن يساعدهم؛ حيث تمكن الأطفال من خلال الجلسات الإرشادية، وبمساعدة الباحثة من مناقشة كل ما يتعلق بالتعذيب، كما أتيحت لهم الفرصة للتنفيس عن مشاعرهم ومكبوتاتهم، وتدريبهم على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم، كما استطاع البرنامج توثيق العلاقات الاجتماعية، والخروج من العزلة، وإكساب الأطفال مهارات الثقة بالنفس، والقدرة على المواجهة.

ويمكن تفسير نتيجة الفرضيتين الثالثة والرابعة في ضوء نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال من خلال ما تم تقديمه من أنشطة وفعاليات ساهمت في تنمية الوعي بإيجابيات الذات، وتحديد الجوانب السلبية وآليات تحسينها، وتعزيز الثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية، والمهارات الاجتماعية، كما نجح البرنامج في تدريب الأطفال على وضع الأهداف، والتخطيط لتنفيذها، وتحديد المعوقات، وآليات التغلب عليها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: أبو عيطة وأحمد (٢٠٠٥)، وزقوت، وصالح (٢٠٠٩)، وعبد الرحيم (٢٠١٠)، و(Baggerly, 2004).

إن هذه النتائج تؤكد على الحاجة الماسة للبرامج الإرشادية؛ نظراً لأهميتها، وأثارها الإيجابية التي تنعكس على الأطفال من خلال إتاحتها الفرصة أمام الطفل للمشاركة في الأنشطة والفعاليات المختلفة، والتي تتيح الفرصة للطفل لعرض مشكلاته بصراحة ووضوح، من خلال عملية التنفيس الانفعالي عما بداخله، وإيجاد حلول للمواقف والمشاكل بمساعدة أفراد المجموعة والمرشد، ومن خلال توفير بيئة اجتماعية داعمة للطفل، كما تؤكد على أن الإرشاد النفسي يساعد على بناء الثقة بالنفس، وعلى تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، وعلى التخلص من خبرات العنف والتعذيب، ويزيد من تقبل الطفل للحياة، ويخفف من حدة مشكلاته واضطراباته.

• نتائج التحليل السريري للمقابلة الشخصية وجلسات البرنامج الإرشادي :

أسفر التحليل السريري للمقابلة الشخصية، وجلسات البرنامج الإرشادي عن بعض النتائج التي يمكن إجمالها في:

« بالاعتماد على البيانات الخاصة بكل طفل التي حصلت عليها الباحثة من المقابلة الشخصية والبيانات الإحصائية الخاصة بمقاييس الدراسة اتضح

للباحثة أن الأطفال يعانون من شدة آثار التعذيب، وتدني مفهوم الذات. ومن خلال المقابلة الشخصية لاحظت الباحثة التشابه في الخبرات المرتبطة بالتعذيب في السجون الإسرائيلية.

« حرم الأطفال بفعل تجربة الاعتقال والتعذيب من التمتع بطفولتهم فقد تجاوزوها، ولا أحد يفهمهم، ويتفهم حاجاتهم للنمو والحماية، ومهارات الاتصال لديهم ضعيفة جداً؛ حيث لا يجدون من يشجعهم على التحدث عن تجربتهم، ولا على التعبير عن أنفسهم، وقد ساهم في ذلك أيضاً الدور السلبي للمؤسسات الاجتماعية، فالأسرة تفرط في حمايتهم لإحساسها بهشاشتهم، والفصائل والأحزاب السياسية تعتبرهم رجالاً، وهم أنفسهم لا يرغبون في العودة إلى المدرسة لشعورهم بالحرج من إعادة السنة مع أطفال يصغرونهم سناً.

« لدى الأطفال وعي سياسي، وقدرة على وصف ما يدور بداخلهم، ولديهم قدرة على تشخيص عوامل الخطر التي تحيط بهم، وترتبط كل إجاباتهم وخبراتهم بالواقع السياسي المعاش الذي انعكس على تفكيرهم ومشاعرهم.

« استخدام الأطفال للألفاظ العسكرية مثل: جيش، معتقل، وهي تجسيد للواقع الذي عايشوه أثناء تجربة الاعتقال.

« إن تنوع الفنيات خلال البرنامج الإرشادي كان أمراً ضرورياً لشد انتباه الأطفال، وإثارة دافعيتهم للمشاركة في البرنامج حتى انتهاء الجلسات.

« نجاح الفنيات التي استخدمتها الدراسة في التخفيف من آثار التعذيب، وتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال، وقد كانت فنية الرسم والكتابة، ولعب الدور، والاسترخاء، والحوار الذاتي، وحل المشكلة من أكثر الفنيات نجاحاً.

« لعبت جلسات العلاج الجماعي دوراً كبيراً في توفير الجو الملائم للتفريغ والتنفيس عن مشاعرهم وعواطفهم.

• نتائج اختبار رسم الشخص كأداة تشخيصية :

ستعرض الدراسة نتائج اختبار رسم الشخص الذي استخدم كأداة تشخيصية لتدعيم نتائج الاختبارات السيكمترية، ويتضح من الاستجابات أن كل الحالات تعاني من فقدان الأمن، ويتنامى داخلهم الشعور المتزايد بالإحباط، والشعور بالدونية، وعدم تقبل الذات. إن مثل هذه الشخصية تقتصر إلى الاتزان الانفعالي، والثقة بالنفس، وتقبل الذات، وتقديرها كأساس لمفهوم ذات إيجابي.

« حالة (١): أع طفل يعيش في أسرة لديها عشرة أفراد؛ ترتيبه الثالث بين أخوته، ومستواه الدراسي متدن يعيش في أسرة فقيرة، اعتقل لدى سلطات الاحتلال لمدة عام، وسجل مستوى متدن على مقياس مفهوم الذات، ومعاناة كبيرة من آثار التعذيب، وتبدو على الحالة علامات الاضطراب والقلق. وعكست الحالة من خلال الرسم ما عايشته من تجربة إعتقالية أثرت بما لا يدع مجالاً للشك على سماتها، فمن خلال ملاحظة رسم الحالة يبدو الرسم صغيراً، ويرجع ذلك لمشاعر النقص والشعور بعدم الكفاءة، وانخفاض تقدير الذات، والقلق، والخجل، والميول الاكتئابية، والميول النكوصية، والاعتمادية، والضغوط الواقعة على الذات (Hondler, 1995)، كما يعكس

الشعور بالدونية، وعدم كفاءة الأنا (مليكه، ١٩٩٠)، وتظهر عليه الحركة الشديدة إلى حد ما، وهذا يدل على القلق الذي تعاني منه الحالة، ويظهر مبالغة في حجم الرأس قد يكون تعبيراً عن حالة الإحباط، ويبدو رسم العيون كبيرة ذات نظرة متشككة نافذة؛ مما يدل على الاضطراب والغموض الذي ربما يحاول الطفل من خلاله أن يعبر عن رفضه للظروف التي عاشها في ظل الاعتقال، أو يدل على تمركز حول ذاته، ورفضه أو تقبله لحياته خارج المعتقل؛ نتيجة تأثير حياة الاعتقال عليه، كما يدل رسم العين كدوائر صغيرة دون تفاصيل على الاعتمادية، وضحالة الانفعال، ويدل صغر رسم الأنف على إحساس بالخجل، كما يستدل من رسم الفم كبير إلى حد ما على الشرثرة والعدوانية، وخاصة إذا رسمت الأسنان بارزة كما في رسم الحالة. أما رسم الأذنين فيبدو بهما تحريف كبير واختلال في موضعهما تدل على دلالات باثولوجية، وتتراوح هذه الدلالات من الحساسية إلى النقد الاجتماعي إلى البارانونيا كما في رسم الحالة (القيق، ٢٠٠٨). وقد تم حذف العنق؛ مما يدل على صراع واضح بين التعبير الانفعالي وضبطه؛ حيث أكدت كوبيتز (Koppitz, 1996) على أن الأطفال سيئي التوافق يميلون إلى حذف العنق، ويشير حذف الذقن من الرسم إلى انطلاق غير سوي لحوافز الجسم الأساسية يصاحبه نقص في الضبط، كما يشير حذف القدم على عجز الحالة على التعامل نحو البيئة، وعدم إحساسه بالشعور بالأمن؛ حيث تؤكد كوبيتز (Koppitz, 1996) على أن حذف القدمين يدل على نقص الشعور بالأمان، وضعف الاتزان، أما الأذرع والأيدي فيشير شكل اتصال الأيدي بالذراع إلى العدوانية، ولا سيما أن مساحة الاتصال عريضة وقوية، وهذا يتفق مع رسم الأسنان بارزة كثيراً كدليل على العدوانية عنده، ويشير رسم الأزرار إلى اعتماد قوي على الأم، ويعكس تشويه الأصابع الشعور بالذنب، إن الرسم الذي قدمته الحالة يشير إلى معاناة واضحة من عدة أعراض تعكس تدني مفهومه لذاته.

« حالة (٢): م.د طفل يعيش في أسرة لديها خمسة أفراد؛ ترتيبه الرابع بين أخوته، ومستواه الدراسي متدن يعيش في أسرة متوسطة الحال، اعتقل لدى سلطات الاحتلال لمدة ٩ شهور، وظهت علامات الاضطراب والخوف على الطفل، ومن خلال تفحص الرسم يبدو الرسم جامداً، وهذا يدل على وجود شخصية قد تشكو من صراعات نفسية؛ حيث يذكر أوليفيريوفيراريس (١٩٨٦) على أن الأطفال الانطوائيين العدوانيين الذين يفضلون في إقامة علاقة مع الآخرين يرسمون وجوها متصلبة، كما يبدو عدم تناسق النسب بين أجزاء الجسم؛ مما يدل على حالة الاضطراب التي يعيشها المفحوص، والنتيجة عما تعرض له من خبرات نتيجة تجربته الإعتقالية؛ حيث أكدت دراسة خضر (١٩٨٦) على عدم تناسق نسب أجزاء الجسم لدى الأطفال سيئي التوافق. ويشير حذف الأرجل إلى وجود توتر نفسي، كما يدل رسم العين كنقطة محددة دون تفاصيل على عدم الرغبة في التواصل مع الآخرين، وعلى أنه يفسر ما يرى بنسبته إلى الذات أو الرغبة في رؤية أقل ما يمكن، أو الرغبة القوية؛ لتجنب رؤية المثيرات البصرية، كما تدل على الاعتمادية وضحالة الانفعال، ويظهر صغر رسم الأنف؛ مما يدل على إحساس بالخجل،

وسوء التوافق، وحذف الأذن يدل على احتمال وجود هلوسات سمعية، أما حذف العنق فيدل على صراع واضح بين التعبير الانفعالي وضبطه، وحذف الذقن يشير إلى انطلاق غير سوي لحوافز الجسم الأساسية بصاحبه نقص في الضبط، ويدل صغر حجم الجذع في غير تناسب على إنكار لحوافز أو شعور بالنقص أو كليهما، كما يشير حذف أو محي رسم القدم على عجز الشخص على التعامل نحو البيئة وضعف إحساسه بالأمن، ويبدو اتصال الأيدي بالجذع ضعيف ويحجم صغير؛ مما يدل على الشعور بعدم الأمان والخوف وقلة الحيلة، أما حذف الأصابع فيشير إلى العدوانية، وحذفها من رسم الأذرع يعكس الشعور بالذنب (القيق، ٢٠٠٨)، كما يشير رسم الأرجل الطويلة بشكل غير مناسب على الحاجة الشديدة للاستقلال (مليكة، ١٩٩٠)، وهذا كله يشير لمعاناة كبيرة لدى الحالة تعكس تدني مفهومها لذاتها.

« حالة (٣): س.ب. العمر ١٦ سنة ونصف، طفل يعيش في أسرة مكونة من سبعة أفراد، يعيش في أسرة متوسطة الحال، اعتقل لفترة عام، وتظهر لدى الحالة المعاناة من الصمت والخجل، وعدم الرغبة في الكلام والتواصل مع الآخرين، ويتفحص رسم الحالة اقتصر الرسم على الرأس فقط، ويبدو إلى حد ما كبيراً؛ مما يدل على مجابهة المفضوح لضغوط البيئة بأسلوب عدواني قوي، وكبر الرسم تعويضاً عما يشعر به المفضوح من نقص وعدم كفاية، وكما يشير مليكة (١٩٩٠) هو تعبير عن التوتر والإحباط والشعور بالعجز، ويبدو الرسم كشكل جامد، وهذا يدل على وجود شخصية قد تشكو من صراعات نفسية، كما يدل التظليل على القلق؛ حيث ترى ماكوفر (Machover, 1994) أن التظليل دليل على القلق والخوف، وعدم الشعور بالأمان، كما أن حذف ما دون الرأس مع المبالغة في تكبير حجم الرأس يدل على المبالغة في وجود جوانب انفعالية؛ وتظهر العيون كبيرة ذات نظرة متشككة؛ مما يدل على الاضطراب والغموض، أما حذف أو فشل المفضوح في رسم العنق فهو يدل على صراع واضح بين التعبير الانفعالي وضبطه، ويشير حذف أو محي رسم القدم على عجز الشخص على التعامل مع البيئة، ونقص إحساسه بالأمن، أما حذف الأيدي فهو دليل على عدم رغبة الشخص بالاتصال بالأشخاص أو البيئة. وحذف الأصابع يشير إلى العدوانية والشعور بالذنب (القيق، ٢٠٠٨)، وكل ذلك يعكس معاناته، وتدني مفهومه لذاته.

« حالة (٤): أ.ص. العمر، ١٧ سنة، طفل يعيش في أسرة مكونة من ستة أفراد، يعيش في أسرة متوسطة الحال، اعتقل لفترة ٩ شهور، وتظهر لدى المفضوح علامات التوتر والقلق، ويتفحص رسم الحالة يظهر صغر الرسم؛ مما يدل على الشعور بالنقص والانزواء في مجابهة مشكلاته البيئية، وعدم تناسق النسب بين أعضاء الجسم؛ مما يشير لسوء التوافق (خضر، ١٩٨٦)، والرسم يبدو كشكل جامد، وهذا يدل على وجود شخصية قد تشكو من صراعات نفسية. ويظهر الضغط الشديد على القلم والتظليل لأجزاء في الرسم؛ مما يشير لشعور بالقلق والتوتر النفسي، والعيون صغيرة؛ مما يدل على الحزن أو الخوف والحيرة أو الشعور بالذنب، ورسم المفضوح لحية للشخص؛ مما يرمز لحاجات حسية مرتبطة برموز ذكرية، كما يستدل من رسم الفم على التعبير عن الشرثرة والعدوانية، وخاصة أن الأسنان رسمت بارزة (القيق،

(٢٠٠٨)، ورسم العنق الطويل الرفيع بشكل مبالغ فيه يشير إلى صعوبة في إشباع الحاجات النفسية (خضر، ١٩٨٦)، كما أن رسم الجذع الطويل الضيق يشير لاتجاهات فصامية، ويشير رسم اليدين والأذرع طويلة في غير موقعهما، وبشكل غير مناسب على الاضطراب، وعدم التوافق، ويشير طول الأرجل والقدمين وتشوييهما وعدم تناسبهما مع نسب أجزاء الجسم إلى اتجاهات عدوانية وهجومية والحاجة للأمن (Handler, 1985)، كما قد يدل إلى الحاجة الشديدة للاستقلال والكفاح المضني (مليكة، ١٩٩٠)، أما رسم الأزرار فيشير إلى النكوص، واعتماد قوي على الأم، كما يشير تشويه رسم الأصابع إلى العدوانية، وهذا كله يشير لمعاناة كبيرة لدى الحالة تعكس تدني مفهومها لذاتها.

« حالة (هـ): ب. م، العمر، ١٦ سنة، طفل يعيش في أسرة مكونة من تسعة أفراد، يعيش في أسرة متوسطة الحال، اعتقل لفترة ٨ شهور، وتبدو عليه الإشارات الواضحة للارتباك، والتوتر، والخجل، وضعف التواصل الاجتماعي، ومن خلال فحص رسم الحالة تظهر الحركة الشديدة في الرسم؛ مما يدل على القلق، ويوجد مبالغة في حجم الرأس قد يكون تعبيرا عن حساسية زائدة لإصابة عضوية أو عن انشغال زائد بالخيالات أو الاعتمادية على غيرهم، فالأطفال الذين يعتمدون على غيرهم بصورة زائدة يبالغون في حجم الرأس؛ لأنه المركز الرئيس للاتصال الاجتماعي (القيق، ٢٠٠٨)، ورسم العيون صغيرة يدل على الحزن أو الخوف والحيرة أو الشعور بالذنب، ويظهر صغر رسم الأنف؛ مما يدل على إحساس بالخجل، كما يستدل من رسم الفم والابتسامة على مجرد رغبة في أن يظهر المفحوص بصورة مقبولة اجتماعيا، أما نقص الاهتمام بالأذنين قد يدل على الرغبة في تجنب النقد، ويدل حذف العنق على صراع واضح بين التعبير الانفعالي وضبطه، كما يشير حذف الذقن إلى انطلاق غير سوي لحوافز الجسم الأساسية يصاحبه نقص في الضبط، كما ينطوي رسم القدم على مضامين عدوانية (القيق، ٢٠٠٨)، ويدل رسم الأقدام الصغيرة على مشاعر عدم الأمن، والانقباض، أو الاعتمادية (Handler, 1985)، ويبدو اتصال الأيدي بالجذع ضعيف، وبحجم صغير؛ ليدل على الشعور بعدم الأمان، والخوف، وقلة الحيلة، أما الأزرار فيشير إلى اعتماد قوي على الأم، وهذا كله يشير لمعاناة كبيرة لدى الحالة تعكس تدني مفهومها لذاتها.

• التوصيات :

- « في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، توصي الدراسة:
- « تفعيل دائرة الإرشاد في وزارة شؤون الأسرى والمحررين، وكافة برامج التأهيل والرعاية في كافة المؤسسات الرسمية والأهلية المتعلقة بفئة الأطفال الأسرى المحررين لتقديم الخدمات النفسية والبرامج الإرشادية اللازمة لإعادة تأهيل الأطفال الأسرى المحررين نفسيا، وتقديم كافة المساعدات اللازمة؛ لتلبية حاجاتهم المادية والنفسية.
- « ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي، ووزارة شؤون الأسرى والمحررين ومؤسسات الصحة النفسية بالتشخيص المبكر للاضطرابات الناتجة عن

التعذيب لدى الأطفال الأسرى المحررين، والإسراع في تقديم برامج إرشادية وعلاجية للحد من آثاره لديهم.

« اهتمام وزارة التربية والتعليم بتقديم خدمات الإرشاد النفسي للأطفال بشكل عام الوقائية منها والعلاجية، واعتبار هذه الخدمة جزءاً أساسياً من البرنامج الدراسي، بما يهدف لتقوية الإمكانيات النفسية للأطفال؛ لتمكينهم من مواجهة المحن، والصدمات؛ بحيث تمتد خدمة هذه البرامج إلى الأسر والمعلمين؛ حيث تعد البيئات التعليمية من أفضل المواقع وأكثرها ملائمة؛ لتقديم البرامج والخدمات الإرشادية والعلاجية.

« وضع خطة شاملة متكاملة تهدف إلى إجراء مسح شامل للأطفال الأسرى، لتحديد مشكلاتهم، والإنطلاق؛ لتخطيط وتنفيذ الآليات والإستراتيجيات الهادفة إلى تأهيلهم نفسياً؛ من أجل تحقيق قدر من الصحة النفسية، والتوافق النفسي للأطفال الذين هم رمز المستقبل وأمل الغد.

• المراجع :

- إبراهيم، عبد الستار وآخرون (١٩٩٣): العلاج السلوكي للطفل " أساليب ونماذج من حالاته"، سلسلة عالم المعرفة، الكتاب ١٨٠، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب
- أبو أسعد، أحمد، وعربيات، أحمد (٢٠٠٩): نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان، دار الميسرة.
- أبو زيد، مدحت (٢٠٠٢): العلاجالنفسى وتطبيقاته الجماعية- الأسس والديناميات والتصنيف والمشكلات، الجزء الأول، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.
- أبو عيطة، سهام، وأحمد، أحمد (٢٠٠٥): فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٦(٣)، ديسمبر ٢٠٠٥، كلية التربية، جامعة البحرين.
- أبو مغلي، سميح وآخرون (٢٠٠٢): التنشئة الاجتماعية للطفل، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- أبو هين، فضل (١٩٩٠): الصحة النفسية لدى المعتقلين السياسيين الفلسطينيين في السجون الإسرائيلية، المؤتمر الثالث للصحة النفسية، سنياغو- تشيلي، حزيران ١٩٩٠.
- البحري، عبد الرقيب (١٩٩٤): سوء معاملة الطفل وعلاقتها بالاضطرابات المدرسية والسلوكية، المؤتمر العلمي الثاني لمعهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- أوليفيرس فيريريس أنا (١٩٩٦): رسوم الأطفال ومعانيها، ترجمة مياسة ومعانيها، دمشق، منشورات دار الثقافة.
- بدري، مالك (٢٠٠١): سيكولوجية رسم الأطفال، اختبار رسم الإنسان وتطبيقاتها علي أطفال البلاد العربية، ط٣، عمان، دار الفرقان.
- البطش، جهاد (٢٠٠٧): المعتقلون الفلسطينيون في السجون الإسرائيلية، غزة، مكتبة اليازجي.
- جبريل، موسى (١٩٩٥): مفهوم الذات لدى المراهقين المعاقين حركياً، مجلة دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، ٢٢(٣)، ١٠٦١ - ١٠٨٦.
- حجازي، جولتان (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى الأطفال الفلسطينيين الذين فقدوا ذويهم في حرب غزة ٢٠٠٨، مجلة اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر.
- الحربي، منيفة (٢٠٠٥): التنشئة الأسرية للموهوبات، دراسة اجتماعية على عينة من أمهات الموهوبات والعاديات، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (٢٠٠٥): التعذيب في السجون والمعتقلات الإسرائيلية، الأيدي الصغيرة، ع (٥)، تشرين أول (٢٠٠٥).
- الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (٢٠١٤): تقرير: سوء معاملة الأطفال خلال اعتقالهم زاد بشكل منهجي العام الماضي، يناير، ٢٠١٤.
- الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (٢٠١٤): بيان: عشية يوم الطفل ٢٣٠ قاصرا فلسطينيا يقبعون في سجون الاحتلال، ٤ - ٤ - ٢٠١٤.
- حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٩): إستراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي، عمان، دار الفكر.
- الحموري، خالد، والصالح، عبدالله (٢٠١١): مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيه، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ٩١ (١)، ٤٥٩ - ٤٨٥، يناير ٢٠١١.
- خضر، عادل (١٩٨٦): دراسة رسم الطفل لنفسه مع الأقران كدلالة على مدى التكيف الشخصي والاجتماعي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- الداود، يحي (١٩٨٨): اشتقاق معايير أردنية لمقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- الداهري، صالح (٢٠١١): علم النفس الإرشادي، ط٢، عمان، دار وائل للنشر.
- دويدار، عبد الفتاح (١٩٩٦): الصدمة النفسية في حالات الحروب والكوارث - دراسة في تشخيص اضطرابات الشدة التالية للصدمة وطرق علاجها، المؤتمر العالمي عن آثار العدوان العراقي على دولة الكويت ٢ - ٦ أبريل ١٩٩٤ - الآثار النفسية والاجتماعية، المجلد الثاني، الكويت، ص ص ١٥٩ - ١٧٨.
- الديب، فتحي (١٩٨٧): الاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم، الكويت، دار القلم.
- زقوت، أمينة، وصالح، عايدة (٢٠٠٩): فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات في محافظة خانيونس، مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلم الإنسانية، ١١ (٢)، ٩٥، ١٣٠.
- الزعبي، أحمد (١٩٩٤): الإرشاد النفسي نظرياته - اتجاهاته - مجالاته، صنعاء، دار الحكمة البيمانية.
- زهران، حامد (١٩٩٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- زهران، حامد، وسري إجلال (٢٠٠٢): دراسات في علم نفس نفس النمو، عمان، عالم الكتب للتوزيع والنشر والطباعة.
- الزير، محمد (٢٠٠١): الآثار بعيدة المدى للتعذيب لدى المحررين الفلسطينيين وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سرمك، حسن (١٩٩٥): المشكلات النفسية لأسرى الحرب وعائلاتهم، القاهرة، مكتبة مدبولي.
- سليمان، عبد الرحمن (١٩٩٩): بحوث ودراسات في العلاج النفسي، ج١، القاهرة، مكتبة دار الشرق.
- سليمان، محمد (٢٠٠٠): تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.
- الشناوي، محروس (١٩٩٦): العملية الإرشادية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشيخ، منال، وبركات، مطاع (٢٠١٢): فاعلية برنامج إرشادي فردي في التخفيف من أعراض الصدمة النفسية الناتجة عن إساءة المعاملة الجنسية لدى الأطفال من خلال دراسة حالة، مجلة دمشق، ٢٨ (٣)، ٤٧٧ - ٥١٨.
- صابمة، ضياء الدين (٢٠٠٥): مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في التفرغ الانفعالي للتخفيف من آثار الخبرات الصادمة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- صوالحة، محمد (١٩٩٢): دراسة تطويرية لمفهوم الذات، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الاجتماعية)، ٨ (٤)، جامعة اليرموك، ٧٧ - ١١٢.

- طشطوش، رامي (٢٠٠٢): أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى العدوان وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة خاصة من الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- عبد الخالق، أحمد (١٩٩٨) : الصدمة النفسية – مع إشارة خاصة إلى العدوان العراقي على دولة الكويت، الكويت، منشورات جامعة الكويت .
- عبد الرحيم، هويدا (٢٠١٠): فعالية برنامج إرشادي نفسي تنموي في تحسين مفهوم الذات لدى طالبات مدرسة الراشدين الثانوية بأمدرمان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- غبريال، يوسف (١٩٩٧): مدى فاعلية التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد في تعديل مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بإحدى المؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، القاهرة.
- الفيق، نمر (٢٠٠٨): دراسة حول رسوم التلاميذ الفلسطينيين في مرحلة المراهقة المبكرة ودلالاتها النفسية، مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ١٨(٣)، ٢٣ – ٦٧.
- كيلاني، عبدالله، وعباس، حسن (١٩٨١): الفروق في مفهوم الذات بين الأيتام وغير الأيتام في عينة من الأطفال الأردنيين، مجلة دراسات (سلسلة العلوم الإنسانية) ٨(١)، الجامعة الأردنية، ٢٣ – ٥٤.
- ماضي، إبراهيم (٢٠١٤): فعالية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- المحاميد، شاكر (٢٠٠٣): علم النفس الاجتماعي، عمان، دائرة المكتبة الوطنية.
- المركز القومي للتوثيق (٢٠١٢): تقرير بعنوان لنوقد شعلة الحرية في يوم الأسير، <http://www.alwatanvoice.com/arabic/news/2012/04/16/270745.htm#ixzz2vqQFgV7R>
- مليكة، لويس كامل (١٩٩٠): دراسة الشخصية عن طريق الرسم، الكويت، دار القلم.
- المومني، محمد، والصمادي، أحمد (١٩٩٥): أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركيا. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الأول، ٢٤، ٨١ – ١٠٠.
- وزارة شؤون الأسرى والمحررين (٢٠٠٤): تقرير عن الأطفال الأسرى في السجون الإسرائيلية، دائرة الطفولة والشباب، فلسطين، أكتوبر ٢٠٠٤.
- يعقوب، غسان (١٩٩٩): سيكولوجيا الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي (اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة)، بيروت، دار الفارابي.
- Amnesty (1991). Amnesty International Report , Amnesty International Publication.
- Allodi, F., & Cowgill, G.(1982). Ethical and psychiatric aspects of torture: A Canadian study, Canadian Journal of Psychiatry, 27, 98-102.
- Baggerly, J. (2004). The Effects of Child-Centered Group Play Therapy on Self-Concept, Depression, and Anxiety of Children Who Are Homeless, International Journal of Play Therapy, 13(2), 31-51.
- Bryant, R., Moulds, M., Mastrodomenico, J., Hopwood, S., Felmingham, K., & Nixon, R.(2007). Who Drops Out of Treatment for Post-Traumatic Stress Disorder? Clinical Psychologist, 11 (1) ,13-15 Mar 2007.
- Dougherty, M.(2001). Stalin's Gulag prisoners and prevalence of post-traumatic stress disorder. Journal of Loss & Trauma, 6, 1-19.
- Eshleman , L.(1998). A program for Treating Emotional Trauma of Children Living in A war Zone. Unpublished Doctoral Dissertation , U.S.A., The Union Institute .

- Gleiser, K; Ford, J.;& Fosha, D. (2008). Contrasting exposure and experiential therapies for complex posttraumatic stress disorder. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 45(3), 340-360, Sep 2008.
- Hondler, L. (1985). *The Clinical Use of the Draw-A-Person Test (DAP)*. In Newmark, C.S. Edito, *Major Psychology Assessment Instrumentes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kilbourn , P.(1993). Responses to the Psychological Trauma of Children in War: Appropriateness of Resources from the Social and Religious Agencies. Unpublished Doctoral Dissertation , Trinity Evangelical Divinity School .
- Koppitz, E.(1996). Emotional Indicators on human figure drawings of children, *Journal of clinical Psychology*, 22, 313-315.
- Pynoos , R ., & Eth , S.(1986). Witness To Violence :The Child Interview , *Journal Of American Academic Of Child Psychiatry*, 25, 306-319.
- Peterson, K., Prout, M ., & Schwarz , R.(1991). *Post-Traumatic Stress Disorder , A clinicians Guide* , New York: Plenum.
- Meyers& Craighead (1984). *Cognitive Behavior Therapy with Children* . Plenum Press , New York.
- Jacobsen, L., & Nielsen, K. (1997). *Torture Survivors-Trauma and Rehabilitation*, Copenhagen: IRCT.
- Raber, (1981). Clowing Around for Fun and Therapy , *Today's Nursing Home* , 2 , 12 ,16 .
- Rasmussen, O., (1990). Medical Aspects of Torture, *Danish Med. Bul*, 37-188.
- Reyes, H. (1995). Torture and Its Consequences, *Torture*, (5), 6-72.
- Machover, K. (1994). *Personality in Drawing of the Human Figure*, Springfield: Charles C. homas, 2nd.
- Sandoval, J; Scott, A; Padilla, I. (2009). Crisis Counseling, *Psychology in the Schools*, v46 n3 p246-256 Mar 2009.
- Somnier, E., & Genefke, K. (1986). Psychotherapy for Victims of Torture, *British Journal of Psychiatry*, 149, 323-329.
- Unicef - Unite for Children (2013). *Children in Israeli Military Detention- Observation and Recommendations*, Febreuary, 2013.
- Webb, N. (1991). *Play Therapy with Children in Crisis*. N.Y. Guilford
- Wilson, J .& Raphael, B.(Eds.)(1993). *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, New York: Plenum Press.



البحث الثالث :

**” تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية فى التعليم المدمج والاستفادة
منها فى تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية ”**

المصادر :

د / محمد محمدى محمد مخلص

**مدرس التربية المقارنة وعضو هيئة تدريس
بالجامعة السعودية الالكترونية فرع المدينة المنورة**

” تجربة الجامعة السعودية في التعليم المدمج والاستفادة منها في تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية ”

د / محمد محمدى محمد مخلص

• ملخص البحث :

استهدف البحث الحالي الاستفادة من خبرة المملكة العربية السعودية ممثلة في الجامعة السعودية في تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية، ونظرا لطبيعة هذا البحث ، والأهداف التي يسعى لتحقيقها ؛ استخدم المنهج الوصفي وذلك لوصف وتفسير الظاهرة وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى بضرورة التغلب علي التحديات التي تواجه استخدام التعلم المدمج في نظام التعليم الجامعي نظرا لفوائده ومميزاته العديدة ، مع ضرورة إجراء مراجعات وتعديلات مستمرة للتعليم الجامعي ليواكب ما يحدث من تطور كذلك أوصي البحث بضرورة وضع نماذج وتصورات لاستراتيجيات تدريسية تعتمد علي استخدام التعلم المدمج وتوظيفه من قبل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيه في مقررات دراسية مختلفة ، فضلا عن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث لبحث فعالية استخدام التعلم المدمج في تحقيق نواتج تعلم أفضل في برامج ومقررات دراسية مختلفة ، وكذلك تم التوصية بضرورة تنمية الوعي التربوي لدى القائمين على التعليم بالجامعة السعودية بصيغة التعلم المدمج ، فضلا عن أهمية نشر الثقافة بين أفراد مؤسسات التعليم العالي ؛ باعتبارها من العوامل الرئيسة التي تساعد في تذليل كثير من تحديات استخدام التعلم المدمج ، إضافة لقدرتها علي تنمية فهم الأفراد ، وزيادة كفاءتهم التعليمية واستخدامهم لنتائج التكنولوجيا وأدواتها المختلفة .

Saudi university experience built- in e- education and uses it to develop E-learning in Egyptian universities

Abstract:

Targeted current research to take advantage of the Kingdom of Saudi Arabia experience represented in Saudi Arabia, the electronic university in the development of e- education in Egyptian universities , and due to the nature of this research, and the goals it seeks to achieve them ; use descriptivemethod, so as todescription and interpretation of the phenomenon in the light of the results that have been reached recommended the need to overcome challenges facing the use of built-in learning university education system due to the many benefits and advantages , With the need to conduct audits and continuous adjustments for university education to keep pace with what is happening in the development , as well as recommend Find the need to develop models and scenarios for Astregiat teaching based on the use of learning built and employed by the faculty and their assistants, members of the different courses , as well as further studies and research to examine the effectiveness of use the built-in learning to achieve better learning outcomes in different programs of study and decisions, as well as the recommendation was the need to develop educational awareness among educators Arabia E-learning format built the university As well as the importance of the deployment of e-culture among the members of the institutions of higher education ; as one of the key factors that will help in overcoming many of the challenges of learning to use the built- in addition to the ability to understand the development of individuals , and to increase educational efficiency , and use of the results of the various technologies and tools .

• المقدمة :

يتسم العالم الآن بأنه عالم التغيير بما أحدثته الطفرة العلمية والتكنولوجية في مختلف مجالات المعرفة وخاصة التطور الذي وجد في مجال وسائل تقنية الاتصال وبرمجة الحاسوب، ويعد هذا التقدم في مجال التقنيات تقدماً هائلاً إذ لم يقتصر على تطوير الأجهزة والبرامج فحسب، بل امتد ليشمل تطوير برامج العملية التعليمية .

لقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الآن من أهم مقومات المجتمع الحديث ، وأصبحت معظم دول العالم تضع في أهم أولوياتها أهمية المعرفة والمفاهيم ، والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتوظيفها وتطبيقها في شتى المجالات والمهن ، ومن بين هذه المهن التعليم والذي يعتبر من أهم المجالات التي تؤثر وتتأثر بتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وذلك للوصول إلى مصادر تعليم متنوعة من طرق تدريس . مكتبات الكترونية . بريد الكتروني . إتاحة الفرصة للناس في التعلم في أي وقت وفي أي مكان معتمداً على المشاركة والتعاون ، مع إمكانية الحصول على مصادر تعلم مفتوحة ، وسهولة تحديث وتطوير المحتوى التعليمي ، حتى إدارة العملية التعليمية أصبحت الكترونية ، حتى تطور الأمر وأصبح هناك بيئات عمل افتراضية عبر شبكة الانترنت. (عيادات، ٢٠٠٤ م)

ان التطور الكبير في تقنيات الحاسوب والاتصالات واندماجها مع بعضها البعض وانتشار شبكة الانترنت فتحت مجالات واسعة وآفاق كبيرة لتبادل المعلومات والخبرات الفردية والدولية في جميع الميادين ،ويأتى التعليم بصفة عامه والتعليم العالى بصفة خاصة في مقدمتها، حيث أدى إلى تغيير شامل وجذرى في مفهوم التعليم وأساليبه ووسائله وأنماطه والمهارات اللازمة له، كما أثار التطور الكبير والمشاريع لتقنية المعلومات واستخدامها في العملية التعليمية، وساهم في ظهور طرقاً جديدة للتعلم أدت إلى تغيير النظرة التقليدية لدورها ، فقد أصبح في ضوء التدريس المعتمد على تكنولوجيا التعليم والمعلوماتية والتركيز على اكتساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي والتعاوني ودمجه بنشاطات تربوية صفيه ولا صفية مما يؤدي إلى زيادة ثقافته في مجال التقنية والاتصالات و توظيفها في عملية التعليم والتعلم. (عبد الرحيم، ٢٠٠٥ م)

كما تواجه مؤسسات التعليم العالي اليوم مطالب عدة فرضتها عليها التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة ، وأصبح عليها . على الرغم منقلة الإمكانيات والموارد المتاحة لها . أنت واجه الإقبال المتزايد على التعليم العالي ، والارتقاء بمستوى كفاءات هو فعاليته وجودته؛ ليتماشى مع متطلبات العصر، ويضي باحتياجات سوقاً لعمل، ويفعل خطط التنمية، وذلك منخل التطوير الكوادر البشرية.

ومن أجل تحقيق ومواجهة هذه المطالب والاحتياجات التعليمية ، كان لابد من إحداث تغييرات جذرية في نظام التعليم الجامعي، بحيث لا يقتصر على نمط

التدريس التقليدي داخل قاعات الدراسة ، بل الاعتماد علي نمط يستطيع توظيف التطورات الحديثة في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، مع اتسامه بالمرونة والكفاءة والفاعلية ، وبأن يسمح كذلك بأن تصل مواد هو مناهجه لطلاب الجامعة في أي وقت وفي أي مكان ، وفي الوقت ذاته نمط يتمكن من منح الطلاب القدرات والمهارات والمعارف الضرورية واللازمة لنجاحهم في الحياة الاجتماعية والوظيفية في عصر ثورات المعارف والتكنولوجيا والاتصال ؛ لذلك لجأت عديد من مؤسسات التعليم العالي في دول مختلفة إلي استخدام نمط التعلم المدمج القائم علي الدمج بين نمطي التعليم التقليدي والتعلم ، والتي أثبتت كثير من الدراسات فاعليته في تنمية كثير من القدرات والمهارات التعليمية لدي الطلاب . (المحيسن ٢٠٠٥)

لذا ومما لا شك فيه أن زيادة كفاءة هذه الأدوات وحسن توظيفها في التعليم لا يرتبط فقط بالاختيار والاستخدام الأمثل لها من قبل القوى البشرية الموجودة ، بل ترتبط من ناحية أخرى باتجاه هذه القوى البشرية متمثلة في (أعضاء هيئة التدريس والطلاب) نحو استخدام هذه الأدوات ورغبتهم في الاستفادة منها في العملية التعليمية باعتبارهما فئتين متكاملتين داخل العملية التعليمية ومن غير المجدي أن يستخدم إحداها هذه الأدوات دون الآخر ، فاستخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم المدمج ينطلق من اعتباره من الأدوات المساعدة في إيصال المحتوى التعليمي ، والمشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة ، من مناقشات وعروض وحل للمشكلات التي يثيرها عضو هيئة التدريس مع طلابه . (سالم ٢٠٠٤)

وبرغم انتشار استخدام هذا النمط واعتماده في عديد من مؤسسات التعليم العالي ، إلا أن الدراسات السابقة أكدت أن تطبيقه في كليات الجامعات المصرية لا يتعدى بعض المحاولات الفردية من قبل قلة من أعضاء هيئة التدريس وبخاصة أعضاء هيئة تدريس بقسم تكنولوجيا التعليم بالجامعات المصرية وتخصص الحاسب الآلي بكليات الهندسة ؛ ولذلك يستهدف البحث الحالي نقل خبرة الجامعة السعودية بالملكة العربية السعودية والاستفادة منها في تطوير التعليم المدمج بالجامعات المصرية

• مشكلة البحث :

أثبتت تجارب عديد من الجامعات في دول مختلفة نجاح استخدام التعلم المدمج في التعليم الجامعي ، فقد تبنت الجامعة الماليزية التعلم ، بحيث أصبح أساسيا في مؤسسات الجامعة ، وتزايدت نسب أعداد المتعلمين بهذا النمط في تخصصات الجامعة المختلفة من ٧٥٣ طالبا عام ٢٠٠١ إلي ٦٥٠٠٠ طالبا عام ٢٠٠٧ ، مع تأكيد الجامعة علي نجاح هذا النمط بجودة ونوعية التعلم ، وفي الوقت ذاته إرضاء رغبات الطلاب المختلفة ، كذلك قدمت جامعات مثل هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية، وكامبردج بالملكة المتحدة نماذج مختلفة من التعلم المزيج في تخصصات مختلفة أدت إلي إقبال عديد من الطلاب علي هذه البرامج ، كما أشارت تقارير تقويم هذه البرامج بالجامعات إلي فاعليتها في

تنمية جوانب مختلفة لدى الطلاب. (الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ٢٠٠٩)

ورغم ما يظهره وما تنادي به توصيات البحوث والدراسات والمؤتمرات المختلفة من أهمية وضرورة تبني استخدام التعلم المدمج في التعليم الجامعي، إلا أن الباحث لاحظ من خلال عمله بالجامعة السعودية والقائمة على نظام التعليم المدمج اهتمام أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكلية الجامعة السعودية على استخدام التعلم المدمج في تعليم وتعلم الطلاب، على عكس الجامعات المصرية والتي تعتمد على التعليم التقليدي من خلال استخدام أسلوب المحاضرات التقليدية فقط، وعدم تفعيل الإمكانيات المتاحة على نظام البلاك بورد في التعليم وهو نظام تعليمي إلكتروني تستخدمه الجامعة السعودية بالإضافة إلى النظام التقليدي، لذلك فالباحث الحالي يقدم تصور مقترح لنظام التعليم المدمج بالجامعات المصرية ومحاولة للكشف عن التحديات التي تعوق استخدام التعلم المدمج في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية، وبصورة أخرى يمكن أن تتحدد مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- « ما خبرات الجامعة السعودية في التعليم المدمج ؟
- « كيف يمكن الاستفادة من خبرات الجامعة السعودية في تطوير التعليم المدمج بالجامعات المصرية ؟

• أهداف البحث :

- « التعرف على تجربة الجامعة السعودية بالملكة العربية السعودية في نظام التعليم المدمج.
- « الاستفادة من خبرة الجامعة السعودية في تطوير نظام التعليم المدمج بالجامعات المصرية.

• أهمية البحث :

- يستمد البحث أهميته من إسهامه فيما يلي :
- « التعرف على واقع نظام التعليم المدمج بالجامعة السعودية.
- « تطوير نظام التعليم المدمج بالجامعات المصرية في ضوء خبرة الجامعة السعودية.

• منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها على المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج المقارن في الاستفادة من خبرات المملكة العربية السعودية في التعليم المدمج والذي يعتمد على جمع البيانات وتفسيرها ومقارنتها والوصول إلى تصور مقترح لتطوير نظام التعليم المدمج في ضوء القوى والعوامل الثقافية للدول محل المقارنة.

• مصطلحات البحث :

• التعلم المدمج :

يُعرف التعلم المدمج في البحث الحالي بأنه نمط من أنماط التعلم التي يتكامل فيها التعلم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم التقليدي وجهاً

لوجه بعناصره وسماته فى إطار واحد ، وبحيث توظف أدوات التعلم الالىكترونى . سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على شبكة الإنترنت . فى أنشطة التعلم للمحاضرات ، والدروس العملية، وجلسات التدريب فى الفصول التقليدية والفصول الافتراضية .(حسن البائع ٢٠٠٨)

وهو تعليم يجمع بين نماذج متصلة وأخرى غير متصلة من التعليم وغالبا تكون النماذج المتصلة Online من خلال الانترنت Internet أو من خلال الانترنت Intranet وبالنسبة للنماذج الغير متصلة Offline تحدث فى الفصول التقليدية .(Harvey singh,2003)

• الجامعة السعودية:

هى مؤسسة جامعية حكومية تمثل أحد أنماط التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية، وتوفر بيئة قائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات والتعلم والتعليم عن بعد، وتمنح درجات علمية فى برامج وتخصصات متوائمة مع احتياجات سوق العمل وملبية لمتطلبات التنمية والتعلم مدى الحياة والإسهام فى بناء اقتصاد المعرفة فى المملكة وإيصال رسالتها الحضارية عالميا .
(www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx)

• الدراسات السابقة :

أثبتت عديد من الدراسات فاعلية استخدام التعلم المدمج فى تنمية متغيرات بحثية متعددة لدى طلاب التعليم العالى ذي تخصصات مختلفة ، فقد أشارت نتائج دراسة وليد يوسف محمد (٢٠٠٧) عن فاعلية التعلم المزيج فى تنمية التحصيل المعرفى لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية فى مقرر تكنولوجيا التعليم ، فضلا عن فاعليته فى تنمية مهارات الطلاب فى توظيف الوسائل التعليمية ، وأيضا ما أسفرت عنه دراسة إسلام جابر أحمد (٢٠٠٨) والتي أكدت على فاعلية التعلم المزيج فى تنمية التحصيل ومهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ، وأثبتت نتائج دراسة حسن البائع والسيد عبدالمولى (٢٠٠٨) فاعلية التعلم المزيج فى تنمية المتغيرات التابعة لدراستهما ، والتي تمثلت فى مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية ، وكذلك أكدت دراسة إسراء رأفت (٢٠٠٩) على فاعلية التعلم المزيج فى إكساب الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال بعض مهارات تصميم الخطة التربوية ، وأيضا ما أسفرت عند دراسة حسن دياب على (٢٠٠٩) من تحقق فاعلية التعلم المزيج فى إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة ، كذلك أكدت دراسة "بالسى وسوران" Balci and Soran (٢٠٠٩) فاعلية استخدام مقرر بالتعلم المزيج فى تنمية التحصيل ومعدلات المشاركة عبر الإنترنت لدى طلاب قسم العلوم البيولوجية بكلية التربية، وأثبتت دراسة نايف عبد العزيز وأحمد محمد (٢٠١٠) فاعلية استخدام التعلم المدمج فى تنمية التحصيل المعرفى فى مقرر الوسائط المتعددة لدى طلاب قسم علوم الحاسب الآلى بكلية المجتمع .

ولقد أوصت عديد من الدراسات والبحوث بضرورة تبني نموذج التعلم المزيج والاعتماد عليه في التعليم الجامعي ، ومنها و"أكوينليو وسويليو" Akkoyunlu and Soylu (٢٠٠٦) ، ووليد يوسف (٢٠٠٧) ، ودراسة وإسلام جابر (٢٠٠٨) ، وحسن البائع والسيد عبد المولي (٢٠٠٨) ، و"سو وبروش" So and Brush (٢٠٠٨) ووفاء حسن (٢٠٠٨) ، وإسراء رأفت (٢٠٠٩) ، وحسن دياب (٢٠٠٩) .

ولم يقتصر التوصية بضرورة تبني التعلم المدمج في التعليم الجامعي علي الدراسات والبحوث فقط ، فلقد أوصي باستخدام التعلم المدمج في التعليم الجامعي في مؤتمرات مختلفة ، فقد أوصي المؤتمر الدولي الثاني لمركز زين للتعلم (٢٠٠٨) بضرورة التوسع في استخدام نموذج التعلم المدمج كأحد تطبيقات التعلم الناجحة في التعليم الجامعي ، وكذلك أوصي المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٩) بضرورة التعرف علي مشكلات تطبيق التعلم بكل صوره المختلفة . والتي من أهمها التعلم المزيج . والعمل علي علاجها للتوسع في استخدامه في التعليم الجامعي .

كما أسفرت نتائج دراسة غسان سعيد (٢٠٠٨) والتي استهدفت الكشف عن معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكميات المعلمين والمعلمات بالملكة العربية السعودية عن تحديد مجموعة من معوقات استخدام التعلم المدمج ، بحيث ضمنت هذه المعوقات تحت أربعة أبعاد أساسية ، وهي : المعوقات التجهيزية ، والمعوقات البشرية ، والمعوقات المالية ، والمعوقات المتعلقة بالمحتوى التعليمي للتعلم المدمج ، كذلك أكدت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة علي استبانة معوقات استخدام التعلم المدمج علي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في رؤيتهم لمعوقات التعلم المدمج وسواء كانت هذه المعوقات تتصل بالتجهيزات أو الموارد البشرية أو الإمكانيات المالية ، أو المحتوى التعليمي ، كما أكدت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة علي الاستبانة عدم وجود فروق في تحديد أي من معوقات استخدام التعلم المدمج تُعزى إلى اختلاف المؤهل الأكاديمي وكشفت دراسة وفاء حسن (٢٠٠٨) عن مجموعة المتطلبات التي إذا لم تتحقق تكون بمثابة مشكلات تقف عائقاً أمام استخدام التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري ، وهي مشكلات أدرجت تحت ثلاثة أبعاد ، وهي : مشكلات بشرية ، ومشكلات مادية ، ومشكلات تربوية .

ودراسة (هيفاء بنت فهد المبيريك ، ٢٠٠٢) : بعنوان "تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم مع نموذج مقترح " واستهدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لتطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وكذلك المنهج المقارن في الاستفادة من خبرات بعض الدول في استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم ، وقد أسفرت الدراسة على أن هناك فجوة في استخدام التعليم الإلكتروني بالجامعات السعودية عن دول المقارنة ، وأن الأسلوب التقليدي

فى التعليم هو الشائع فى التعليم الجامعى السعودى مما يؤدى إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسى عند الدارسين.

ودراسة (كونكوأى ٢٠٠٨) : بعنوان " دور الشبكات الاجتماعية وتأثيرها على العملية التعليمية " واستهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام الشبكات الاجتماعية على التعليم من خلال الانترنت والفيديو باستخدام الباحث المنهج الوصفى والتحليلى فى قياس اثر استخدام الشبكات الاجتماعية فى التعليم وتوصلت إلى أن هناك علاقة بين تحقيق المتعلمين لأعلى مستوى من الرضا فى التحصيل الدراسى والأداء الأكاديمى وبين استخدامهم للشبكات الاجتماعية للتواصل عبر أنت والفيديو بوك إنشاء التعليم.

ودراسة (بارك كارك ٢٠٠٩) : بعنوان " دور الشبكات الاجتماعية وتأثيرها على رضا الطلاب عن الحياة الجامعية واستهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الشبكات الاجتماعية، وركزت على الفيديو بوك باعتباره من أشهر شبكات التواصل الاجتماعى فى أمريكا، واستخدمت الدراسى المنهج الوصفى لقياس اثر استخدام الفيديو بوك فى التعليم، ووجدت أن هناك علاقة ايجابية بين استخدام الفيديو بوك ورضا الطلاب عن الأداء الأكاديمى، وكذلك المشاركة السياسية والمدنية مما يساهم فى المشاركة الفعالة بين الجامعة والمجتمع.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

لم تتناول الدراسات السابقة التعليم المدمج بأسلوب مقارن والاستفادة من خبرات بعض الدول إلا أنها تناولت التعليم المدمج من خلال التعرف على مشكلاته وأهم التحديات التى تواجه هذا النوع من التعليم، كما تناولت بعض الدراسات متطلبات التعليم المدمج، وأهم مشكلاته التى تتعلق بالمقومات البشرية والمادية والتربوية وجميعها تفيد البحث الحالى فى الإطار النظرى للبحث، أما البحث الحالى فيهدف إلى تطوير نظام التعليم المدمج بالجامعات المصرية فى ضوء خبرة الجامعة السعودية والتى لم يتناول الدراسة عنها احد حتى الآن وذلك لحدثة نشأتها بالمملكة العربية السعودية حيث أنها محل عمل الباحث.

• الإطار النظرى للبحث :

• أولاً : خبرة الجامعة السعودية فى التعليم المدمج :

• التعرف بالجامعة : (www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx)

صدرت موافقة خادم الحرمين الشريفين . حفظه الله . بناءً على الأمر السامى الكريم رقم ٣٧٤٠٩/ب بتاريخ ١٠/٩/١٤٣٢هـ، وقد جاءت الموافقة على إنشاء الجامعة السعودية كمؤسسة تعليمية حكومية تقدم التعليم العالى والتعلم مدى الحياة ، وأن تكون مكملية لمنظومة المؤسسات التعليمية تحت مظلة مجلس التعليم العالى . تضم الجامعة كلية العلوم الإدارية والمالية ، وكلية الحوسبة والمعلوماتية ، وكلية العلوم الصحية . وستمنح الجامعة شهادات البكالوريوس والدراسات العليا ، إضافة لتقديم دورات فى التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة .

وتقع الجامعة في مدينة الرياض ، ولها ستة فروع في (المدينة . أبها . جدة . القصيم . الجوف . الدمام)، وتهدف للحصول على الاعتمادات الأكاديمية داخليا وخارجيا بما يساعد على رفع جودة مخرجاتها كما ستقدم تعليما عاليا مبني على أفضل نماذج التعليم المستند على تطبيقات وتقنيات التعلم والتعليم عن بعد ، ونقل وتوطين المعرفة الرائدة بالتعاون مع جامعات وهيئات وأعضاء هيئة تدريس داخلية وعالمية ، وبمحتوى تعليمي راق من مصادر ذات جودة أكاديمية وتوطينه بما يتناسب مع متطلبات المجتمع السعودي ، إضافة إلى لدعمها الرسالة ومفهوم التعلم مدى الحياة لكافة أفراد المجتمع السعودي .

• **أهداف الجامعة** (www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx):

- « أن تكون ممثلا وطنيا وبيت خبرة في مجال اختصاصها
- « تقديم نموذج تعليم عالي مرن ومتميز ، يدعم مهارات التعلم الذاتي وتقديم المعلومات وغيرها من مهارات المعلوماتية الحديثة ، وذلك من خلال بيئة افتراضية أكثر استجابة لمتطلبات التنمية الشاملة وسوق العمل
- « تقديم تعليم عالي مبني على أفضل نماذج التعليم المستند على تطبيقات وتقنيات التعلم ونقل
- « وتوطين المعرفة الرائدة بالتعاون مع جامعات وهيئات عالمية وأعضاء هيئة تدريس عالميين ، بمحتوى تعليمي راق من مصادر عالمية متعددة ، وتوطينه بما يناسب المجتمع السعودي
- « دعم رسالة ومفهوم التعلم والتعليم عن بعد مدى الحياة لكافة أفراد المجتمع السعودي

• **نظام التعليم المدمج بالجامعة السعودية:**

• **مفهوم التعليم المدمج (المختلط: Blended Learners) :**

هو احد صيغ التعليم أو التعلم (التدريب التي يتكامل) يندمج فيها التعليم مع التعليم الصفّي (التقليدي) في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم ، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات في الدروس والمحاضرات، جلسات التدريب والتي تتم غالبا في قاعات الدرس الحقيقية المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات (Krause 2007).

هو التعليم الذي تُستخدم فيه وسائل إيصال مختلفة معاً لتعليم مادة معينة وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجا من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات، والتواصل عبر الإنترنت، والتعليم الذاتي.

والتعليم المدمج يشتمل على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض، وبرنامج التعلم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الانترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء ، وإدارة نظم التعلم، التعلم المدمج كذلك يمزج أحداث متعددة معتمده على النشاط تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجها لوجه، والتعلم الذاتي فيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

ويعتمد نظام التعليم بالجامعة السعودية على تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائلها المتعددة بشكل يتيح له التفاعل النشط مع المحتوى والمعلم والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدرته، وإدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني من خلال الأنظمة المخصصة لذلك، بالإضافة إلى أنها جامعة حكومية إلكترونية، تعتمد أسلوب التعليم عن بعد باستخدام تقنيات متطورة لتوفر تعليماً متميزاً وتأهيلاً عصرياً لجميع شرائح المجتمع، وفق أعلى معايير الجودة وأفضل الممارسات العالمية، وتساهم في زيادة كفاءة إنتاجية مؤسسات التعليم العالي، وتنتشر العلوم والمعارف الإسلامية والعربية وتعزز حضور المملكة دولياً.

• ثانياً: نظم إدارة التعلم الإلكتروني :

• مفهوم نظم إدارة التعلم :

برنامج صمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقديم الأنشطة التعليمية والتعلم المستمر، لذا فهو يعتبر حلاً استراتيجياً للتخطيط والتعليم وإدارة جميع أوجه التعلم في المؤسسة التعليمية بما في ذلك الاتصال المباشر أو القاعات الافتراضية أو المقررات الموجهة من قبل هيئة التدريس، وهذا سيجعل الأنشطة التعليمية التي كانت منفصلة ومعزولة عن بعضها تعمل وفق نظام مترابط يساهم في رفع مستوى التعليم، ومن جانب آخر فإن (LMS) تركز كثيراً على المحتوى التعليمي من حيث تداول مكوناته وإعادة استخدامه وفق معايير سكورم. (بركات ٢٠١١)

كما تعرف بأنها: الأنظمة التي تعمل كمساند ومعزز للعملية التعليمية بحيث يضع المدرس المواد التعليمية من محاضرات وامتحانات ومصادر في موقع النظام، كما أن هناك غرفاً للنقاش وحافظات لأعمال الطلبة وغيرها من الخدمات المدعمة للمادة الدراسية، أي أنها برامج تساعد في تخزين محتوى المقررات الدراسية إلكترونياً وإدارتها كما أنها تسهل إدارة التعلم، كما يمكن النظر إليها على أنها مجموعة من الأدوات (كالمنتديات والامتحانات) والمعلومات (المحتوى التعليمي ومعلومات الطلبة) التي توظف لخدمة سياق منهج دراسي محدد.

• خدمات نظم إدارة التعلم:

هناك العديد من الأدوات والخدمات التي تتوفر بغالبية أنظمة إدارة التعلم

وهي:

- ◀ مسار التعليم Learning Tracks
- ◀ المستندات Documents
- ◀ المنتدى Forum
- ◀ المحتوى التعليمي Content
- ◀ الواجبات والتكاليف Assignments

«التقييم والاختبارات Assessments

«الارتباطات Links

«السيورة E-Board

«المراجع References

«الأخبار News

«الإعلانات Announcements

«المذكرات Notes

«أجندة التقويم Calendar

• مميزات نظم إدارة التعلم: (البركات ٢٠١١)

تتميز نظم إدارة التعلم بالعديد من المميزات من أهمها ما يلي:

«التسجيل: أي إدراج وإدارة بيانات المتعلمين.

«الجدولة: وتعني جدولة المقرر ووضع خطة التدريب.

«التوصيل: أي إتاحة المحتوى للمتعلم.

«التتبع: أي متابعة أداء المتعلم وإصدار تقارير بذلك.

«الاتصال: وتعني التواصل مع المتعلمين من خلال الدردشات، ومنتديات

النقاش، والبريد، ومشاركة الشاشات.

«الاختبارات: أي إجراء الاختبارات للمتعلمين والتعامل مع تقييمهم.

«تصميم الواجهة باللغة العربية أو دعمها.

«سهولة الاستخدام حيث تتضمن إجراءات بسيطة ومحددة توفر المرونة

للمستخدم.

«جودة الدعم الفني من داخل البرنامج باستخدام أيقونة المساعدة أو من

أخصائي الدعم.

«التوافق مع معايير التعليم العالمية.

«بعض الأنظمة مجانية أو مفتوحة المصدر وبعضها ذو تكلفة استخدام

بسيطة ومناسبة.

«الشمولية لجميع وظائف أنظمة إدارة التعلم.

«التمتع بنظام توثيق مركزي ليوثر نقطة دخول واحدة لجميع أجزاء النظام

مع الحفاظ على الأمن في النظام.

• نظم إدارة المحتوى (LCMS): (Martin, F. (2008)

مصطلح (LCMS) هو اختصار (Learning Content Management System)

وتعني نظام إدارة المحتوى التعليمي. وعلى نحو مغاير لـ LMS، تركّز LCMS

على محتوى التعليم. وهو برنامج يوفر للمعلمين ومصممي الدروس وخبراء

المقررات الدراسية القدرة على إنشاء وتعديل المحتوى التعليمي ويكون ذلك

بوضع مستودع يحوي العناصر التعليمية Learning Object لجميع المحتوى

الممكن بحيث يسهل التحكم فيها وتجميعها وتوزيعها وإعادة استخدامها بما

يناسب عناصر العملية التدريبية من مدرب ومدرب ومصمم تعليمي وخبير

للمقرر. وأحياناً تبرز ميزات LCMS لتشمل ميزات LMS وميزات CMS

فبالإضافة إلى ميزات LMS، فتضاف ميزات ما يتعلق بالمحتوى من إنشاء

محتوى وتطويره وإدارته واستيراده ونشره.

ومن حيث الاهتمام تهتم نظم إدارة التعلم بتطوير رؤى تعليمية ذات أهداف إستراتيجية، وتهدف إلى إدارة برامج التعليم وتحديد مسارها لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمؤسسة، وهو بذلك يسير باتجاه تطوير العمل الإداري والتعليم المطلوب تنفيذهما من خلال المؤسسة أو الطلاب، وإدارة العاملين والطلاب وهيئة التدريس، ويستخدم للتخطيط والإدارة والنقل المعلوماتي. بينما يكون اهتمام LCMS على المحتوى التعليمي وتطويره والتحكم فيه وتحديد الوقت المناسب لاستخدامه وإعادة الاستخدام والأنشطة المرافقة للمحتوى، وذلك من خلال توفير المزيد من الخصائص والصلاحيات إلى موفرة نظام إدارة المحتوى وإدارته (إسماعيل، ٢٠٠٧م).

وتجدر الإشارة إلى أن التناسق والتوافق بين LMS و LCMS متحقق وبشكل كبير خاصة في حالة استخدام معيارية عالمية بالتصميم مثل معيار سكورم (SCORM). وفي النهاية فإن كلا النظامين يعملان جنباً إلى جنب بشكل متكامل ولا يجوز فصل أحدهما عن الآخر عند التطبيق أو التخطيط.

• أهم أنواع نظم إدارة التعلم: (Walker, A., Heirds field, s2011)

• أولاً: نظم إدارة التعلم التجارية:

- ◀ نظام ويب سي تي لإدارة التعلم (WebCT) من إنتاج شركة WebCT .
- ◀ نظام البلاك بورد لإدارة التعلم (Blackboard) من إنتاج شركة Blackboard .
- ◀ نظام تدارس لإدارة التعلم من إنتاج شركة حرف لتقنية المعلومات.
- ◀ نظام مجد لإدارة التعلم من إنتاج شركة مجد للتطوير.
- ◀ نظام جسور لإدارة التعلم من إنتاج المركز الوطني للتعليم والتعليم عن بعد.

• ثانياً: نظم إدارة التعلم مفتوحة المصدر:

- ◀ نظام مودل (Moodle) لإدارة التعلم من إنتاج شركة Moodle .
- ◀ نظام دوكيوز (Dokeos) لإدارة التعلم من إنتاج شركة Dokeos Global .
- ◀ نظام أتوتر (ATutor) لإدارة التعلم من إنتاج شركة University of Toronto – ATRC .
- ◀ نظام كلارولايين (Claroline) لإدارة التعلم من إنتاج شركة Dokeos Global . (الموسى، ٢٠٠٨م؛ إسماعيل، ٢٠٠٧م)

• نظام البلاك بورد (Blackboard) لإدارة التعلم :

• اسم النظام : Blackboard Academic Suite :

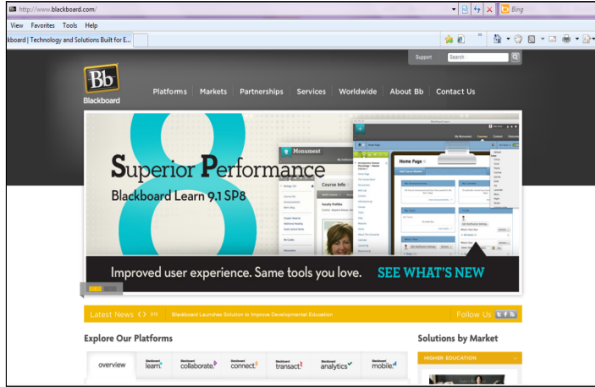
◀ التعريف : هو نظام إدارة تعلم تجاري من شركة بلاك بورد يتميز بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى حيث قدم هذا النظام فرص تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين. كم أن هذا النظام ساعد كثير من المؤسسات التعليمية في نشر التعليم بقوة عن طريق الإنترنت. كما يمتاز بالمرونة وقابليته للتطوير والتوسع (Martin2008)

« اسم الشركة المنتجة: Blackboard

« اللغات: متوافر باللغة الإنجليزية والعربية والإسبانية والإيطالية والفرنسية.

« الرابط: <http://www.blackboard.com/us/index.aspx>

و يوضح الشكل (١) واجهة موقع البلاك بورد الرسمي على الرابط
/http://www.blackboard.com



الشكل ١: واجهة موقع البلاك بورد الرسمي

• أهداف التعليم المدمج بالجامعة :

تستمد الجامعة اهدافها من اهداف التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية
وهى كالآتى:

« نشر ثقافة الحاسب الآلي وأهمية استخدامه في مجال التربية والتعليم،
وذلك من خلال المحاضرات وورش العمل والمؤتمرات والمعارض الخاصة
بالحاسبات الآلية.

« متابعة التطور الذي يطال التقنيات التعليمية ووسائل الاتصال من حين
آخر وباستمرار عبر تيسير الاطلاع على الأبحاث والمجلات العلمية
المتخصصة وحضور المؤتمرات والندوات ذات العلاقة بهذه التقنيات، وبالات
للمهتمين والمعلمين وأصحاب القرار التعليمي.

« تبنى وزارة التعليم العالي في السعودية مشروعاً وطنياً تشجّع فيه منسوبها
من أعضاء هيئة التدريس ومن الطلاب والطالبات على استخدام الكمبيوتر
التعليمي والأدوات المختلفة من قنوات الاتصال والتواصل، على غرار مشروع
الملك عبد الله بن عبد العزيز للحاسبات الآلية، الذي تعمل على تنفيذه وزارة
التربية والتعليم في السعودية.

« التوسع في إنشاء مراكز مصادر التعلم بالمؤسسات التعليمية المختلفة بحيث
تحتوي على أكبر قدر من النماذج والبرمجيات والأجهزة التعليمية بما
يتيح للمعلم والطالب الانطلاق بأفكارهم وإبداعاتهم.

« تبنى وزارة التعليم العالي في السعودية كلية واحدة على الأقل بكل منطقة
من مناطق المملكة البالغ عددها ثلاث عشرة منطقة، بحيث تكون مركزاً
لعمل ورش ودورات وحملات تعريفية وتثقيفية بطريقة التعلم المدمج.

« إعداد سجل وثائقي للتعريف بالمدارس والكليات التي طبقت التعليم بجوانبه المختلفة، أو توفر لطلابها بيئات تعليمية تفاعلية، وإبراز تلك المدارس والكليات بوصفها مؤسسات تعليمية متميزة ورائدة في هذا المجال، ودعوة نظيراتها للاستفادة من خبراتها.

« إنشاء هيئة بحثية متخصصة تُعنى بشؤون التعليم بشتى أشكاله وصوره، وتدرس كيفية تذليل الصعوبات التي تحول دون تطبيقاته ميدانياً في مؤسساتنا التعليمية والأكاديمية.

« حث المؤسسات التعليمية والتدريبية على تهيئة وتدريب منسوبيها من معلمين وطلاب ومتدربين قبل الشروع بتطبيق أي تقنية تعليمية جديدة.

« حث تلك المؤسسات كذلك على عمل الإصلاحات الإدارية اللازمة لكي تؤمن مناخاً تعليمياً وتربوياً صحيحاً يشارك فيه المدير والمعلم وولي الأمر والطالب في إحداث التغيير وتقبل التجديد التربوي.

« دعوة الشركات والقطاع الخاص إلى التعاون مع وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي في السعودية، لتحديد أهدافها واستراتيجياتها في تصميم البرامج والمواقع بما يخدم مؤسسات ومرافق المجتمع وسوق العمل في المستقبل.

« أهمية مساهمة شركة الاتصالات السعودية في نشر ثقافة الإنترنت التعليمي وذلك عبر توفير الإنترنت مجاناً أو بأسعار مشجعة لجميع مؤسسات المجتمع وأفراده وبالأخص للجامعات التعليمية والأكاديمية وللطلبة والطالبات.

• **مزايا التعليم المدمج بالجامعة السعودية:** www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx ()

« يشعر المدرس أن له دور في العملية التعليمية وأن دورة لم يسلب.

« يقوم بتوفير الوقت لكل من المعلم والطالب.

« يوفر طريقتين للتعليم يمكن الاختيار بينهما بلا من الاعتماد على طريقة واحدة.

« يعالج مشاكل عدم توفر الإمكانيات لدى بعض الطلاب.

« يتناسب مع المجتمعات في الدول النامية التي لم تتوفر لديها بيئة إلكترونية كاملة.

« وقت التعلم محدد بالزمان والمكان وهذا ما يفضل الطلاب حتى الآن.

« يركز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدان دون تأثير واحدة على الأخرى.

« يحافظ على الروابط الأصلية بين الطالب والمعلم وهو أساس تقوم عليه العملية التعليمية.

• **صفات المعلم في ظل التعليم المدمج بالجامعة السعودية:**

« لديه القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والإلكتروني.

« لديه القدرة على تصميم الاختبارات والتعامل مع الوسائط المتعددة.

« لديه القدرة على خلق روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل.

« استيعاب الهدف من التعليم.

- عوامل نجاح التعليم المدمج بالجامعة السعودية <https://www.seu.edu.sa> ©
منظومة التعليم المدمج بالجامعة منظومة متكاملة ونجحت هذه المنظومة من خلال توفير مجموعة متطلبات تقنية وبشرية:

• المتطلبات التقنية :

- « توفير حاسب إلى وجهاز عرض Data Show متصل بالانترنت.
- « توفير مقرر الكتروني (لكل مادة E-Course)
- « توفير نظام لإدارة التعليم. (Learning Management System (LMS)
- « توفير نظام إدارة المحتويات Learning Content Management System (LCMS).

- « توفير برامج التقييم الالكتروني. E-Evaluate
- « تحديد مواقع يمكن الاتصال بها .
- « توفير مواقع التفاعل الالكتروني للتفاعل مع الخبراء في المجال.
- « الاتصال بالموقع الرسمي لوزارة التعليم وبالتحديد مستشاري المواد.
- « عقد لقاء أسبوعي مع موجهي المادة عن طريق الشبكة والسماح للطلاب بالتفاعل معه وتوجيه الأسئلة المباشرة عن المقرر والاختبار .
- « توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر .

• المتطلبات البشرية :

- « والمتطلبات البشرية تمثل قطبي العملية التعليمية وهما عضو هيئة التدريس والطالب ولكل منهما طبيعة خاصة في ظل التعليم المدمج والكل له دور لا يقل أهمية عن الآخر لإنجاح هذا النوع من التعليم

• عضو هيئة التدريس :

- « لديه القدرة على التدريس التقليدي ثم تطبيق ما قام بتدريسه عن طريق الحاسب.
- « لديه القدرة على البحث عن ما هو جديد على الانترنت ولديه الرغبة في تطوير مقرره وتحديث معلوماته بصفه مستمرة.
- « لديه القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات سواء الجاهز منها او التي تتطلب مهارة خاصة.
- « لديه القدرة على تصميم الاختبارات بنفسه حتى يحول الاختبارات التقليدية إلى الكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.
- « التعامل مع البريد الالكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين طلابه.
- « الرغبة في الانتقال من مرحلة التعليم التقليدي إلى مرحلة التعليم الالكتروني.
- « يحول كل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة Multimedia والفائقة Hypermedia من خلال الانترنت.

« يرسخ في ذهنه ان دخول التعليم والتحول الكامل إلى الفصول الافتراضية والمقررات والإدارة لهو أمر حتمي حتى يتم تحفيزه على العمل والتدريب الجيد خلال فترة التعليم المدمج والاستفادة منها .

• الطالب:

يحتاج الطالب في ظل التعليم المدمج ان يفهم أنه مشارك في العملية التعليمية ويجب أن يشعر أن دورة هام لكى يتفاعل مع المعلم في الوصول إلى الهدف :

« لابد أن يشعر الطالب بأنه مشارك وليس متلقى.

« يجب أن يتدرب على المحادثة عبر الشبكة.

« لدية القدرة على التعامل مع البريد الالكتروني .

ومن عوامل نجاح التعلم المدمج بالجامعة السعودية أيضا مايلي :

هناك العديد من العوامل التي ساهمت في نجاح التعليم المدمج بالجامعة منها ما يلي :

« التواصل والإرشاد: من أهم عوامل نجاح التعليم المدمج التواصل بين المتعلم والمعلم، بأن يقوم المعلم بإرشاد الطالب متى يكون وقت التعلم ويرسم له الخطوات التي يتبعها من اجل التعلم والبرامج التي يستخدمها الطالب من اجل التحصيل .

« العمل التعاوني على شكل فريق: في التعليم المدمج لابد أن يقتنع كل فرد (طالب، معلم) بأن العمل في هذا النوع من التعلم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين، ولابد من العمل في شكل فريق، وتحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد.

« تشجيع العمل المبرر الخلاق: الحرص على تشجيع الطلاب على التعليم الذاتي والتعلم وسط المجموعات، لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعليم المدمج تسمح بذلك، (فالفرد يمكن أن يدرس بنفسه من خلال قراءة مطبوعة أو قراءتها من على الخط بينما في ذات الوقت يشارك مع زملائه في بلد آخر من خلال الشبكة أو من خلال مؤتمرات الفيديو في مشاهدة فيديو عن المعلومة) .إن تعدد الوسائط والتفاعلات الصفية تشجع الإبداع وتوجد العمل .

« الاختيارات المرنة: التعليم المدمج يمكن الطلاب من الحصول على المعلومات والإجابة عن تساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو التعلم السابق لدى المتعلم ،وعلى ذلك لابد من أن يتضمن التعليم المدمج اختيارات كثيرة ومرنة في ذات الوقت تمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا ضالتهم .

ومن أنظمة التعليم بالجامعة مايلي: نظام " بلاك بورد" لإدارة التعلم (Blackboard Academic Suite):

هو نظام إدارة تعلم تجاري من شركة بلاك بورد (Black Board) للخدمات التعليمية المباشرة بواشنطن، يتميز بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى حيث قدم

هذا النظام فرص تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين. كما أن هذا النظام ساعد كثير من المؤسسات التعليمية في نشر التعليم بقوة عن طريق الإنترنت، كما يمتاز بالمرونة وقابليته للتطوير والتوسع. (الشحات و عوض، ٢٠٠٨).

وقد صمم على أسس تعليمية لیساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ويستخدم بشكل شخصي على مستوى الفرد ويمكن أن يخدم أعداد كبيرة من الطلاب، وهو نظام يقدم أكثر من مائة نمط من القوالب الجاهزة، مع تقديم دعم لصيغ ملفات Word وملفات PDF للنشر، كما يقدم نظاما فعالا لحفظ واسترجاع درجات الطلاب، بالإضافة إلى تقديم نماذج اختبارات يصممها المعلم.

و يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: نظام تعليمي عالمي لإدارة التعلم على الإنترنت متاح بعدة لغات ومنها اللغة العربية، مصمم لمساعدة المعلمين والطلاب على التفاعل في المحاضرات المقدمة عن طريق الإنترنت، واستخدام المواد الدراسية على الإنترنت، بالإضافة لأداء النشاطات المكملية للتدريس الصفّي العادي وجها لوجه، حيث يمكن بلاك بورد المدرسين من تقديم: مواد المقررات الدراسية، ومنتديات الحوار، والدردشة، والامتحانات القصيرة على الإنترنت، والموارد الأكاديمية وغيرها الكثير.

ويتميز هذا النظام بالآتي: (seu.edu.sa الجامعة السعودية الرّؤية والرسالة)

- « يجعل التعليم أكثر مرونة.
- « يساعد على الاتصال والتعاون والمشاركة بين أعضاء الهيئة التدريسية.
- « يشجع على التعليم التعاوني والعمل الجماعي وعلى ربط جماعات المتعلمين بعضهم بعض.
- « يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- « يوفر التعليم للأشخاص الذين لا تسمح لهم طبيعة عملهم وظروفهم الخاصة من الالتحاق.
- « تعدد طرف وأساليب التدريس لتلائم الفروق الفردية ونوع المتعلم.
- « تحسين وإثراء مستوى التعليم وتنمية القدرات الفكرية.
- « يتيح الفرصة الكاملة للمتعلم للمناقشة والحوار حيث أن أدوات الاتصال تتيح لكل متعلم فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج.

ومن مزايا البلاك بورد أيضا مايلي:

- « وجود منتدى للنقاش للمواضيع المطروحة من قبل المعلم أو المتعلم.
- « إمكانية تحميل الملفات ومشاركتها.
- « إمكانية استخدام بريد الإنترنت مع إمكانية وضع ملفات مرفقة في البريد.
- « إمكانية وضع المتعلمين لملاحظاتهم حول المادة.
- « إمكانية إجراء المحادثات وأرشفتها.
- « وجود ميزة البحث عن المناهج المتوفرة في النظام.
- « وجود ميزة تحميل المادة للمتعلم، ووضع المنهج على اسطوانات من قبل المعلم وإمكانية مراجعة المادة من قبل المتعلم عن طريق الهاتف الجوال.

« إمكانية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تملك كل مجموعة منتدى خاص وملفات مشاركة خاصة بها .
« إمكانية إنشاء الاختبارات الذاتية للمتعلمين، وتصحيحها وتسجيل الدرجات أوتوماتيكيا .

كما يتميز البلاك بورد بالاتي :

« تمكين المتعلمين من إنشاء صفحات خاصة بهم .
« تمكين المعلم من إنشاء اختبارات على مستوى المادة أو الوحدة، وإرفاقها بصور ومقاطع صوتية وفيديو وفلاش.
« تمكين المعلم من وضع إعلان أو واجب أو عرض المادة و وضع تاريخ بداية و نهاية لعرضها .
« وجود ميزة متابعة المدرب في كل مكان من بداية دخوله على النظام و حتى خروجه منه ، مع إمكانية تدوين تقارير تظهر وقت و زمن مكوثه .
« وجود لوحة إعلانات تدعم الرموز الرياضية و الصور وملفات الباوربوينت .
« وجود عدة قوالب بناء المحتوى في النظام و تشمل أدوات عديدة لتحرير المحتوى .
« متوافق مع المعايير العالمية مثل معيار سكورم و معيار (IMS) .
« وجود مخزن لجميع الوحدات التعليمية مع توفير كثير من الأدوات فيه .

• التعليم عن بعد : (Distance Education)

هو أحد أساليب التعلم الذي تمثل فيه وسائل الاتصال والتواصل المتوفرة دور أساسيا في التغلب على مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والمتعلم بحيث تتيح فرصة التفاعل المشترك، ويوفر هذا الأسلوب فرص التعلم لإعداد كبيرة من الراغبين في التعلم ممن لا يستطيعون التفرغ الكامل للالتحاق بالتعلم النظامي. وقد مر التعليم عن بعد بعدة مراحل كان في بدايتها يستخدم وسائل تقليدية كالبريد والإذاعة وصورته الحالية أنه أصبح شكلا من أشكال التعلم ، حيث تطورت التقنيات المستخدمة فيه إلى تقنيات إلكترونية .

• التعلم التزامني : (Synchronous Learning)

يقصد به نمط التعليم الذي يجمع المعلم والمتعلم في ذات الوقت باستخدام أدوات التعليم ، مثل: الفصول الافتراضية (VirtualClass Room, VCR) كنظام بلاكبورد كولابورات (Bb Collaborate) والمحادثة الفورية أو الدردشة النصية (Chatting) والاجتماع الصوتي والمرئي (Audio/Video conference) كنظام ديمد (Dimdim) . يتم توفير التعليم التزامني باستخدام العديد من الأنظمة مثل نظام Blackboard ونظام جسور .

• التعلم غير التزامني : (Asynchronous Learning)

يقصد به نمط التعليم الذي لا يستلزم جمع المعلم والمتعلم في ذات الوقت ويقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلم أو المتعلم والمتعلمين ، وذلك باستخدام أدوات التعليم التفاعلي. ومن أدوات التعليم الغير تزامني، ما يلي : المنتديات التعليمية (Educational Forums) والشبكات الاجتماعية (Social Networks) والمحتوى التعليمي الرقمي (E-Courses) والبريد (E-Mail) والمدونات (Blogs)

والموسوعات الخاصة (Wiki's). يتم توفير التعليم غير التزامني باستخدام العديد من الأنظمة مثل Blackboard و جسور وسكاي (Sakai) ومودل (Moodle).

• **التعلم المتنقل أو المحمول (Mobile Learning)**

هو استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً؛ مثل الهواتف النقالة (Mobile)، والمساعدات الرقمية الشخصية (PDAs)، والهواتف الذكية، والحاسبات الشخصية الصغيرة (Tablet PCs)، لضمان وصول المتعلم من أي مكان للمحتوى التعليمي وفي أي وقت وبالتالي تحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التدريس والتعلم في أي وقت وفي أي مكان؛ حيث يمكن نقل المحاضرات صوتاً وصورة، والدخول إلى المناهج وتسليم وتسليم الواجبات، وإجراء الاختبارات الذاتية، والتواصل مع الطلاب من خلال هذه الأجهزة المتنقلة.

• **أنظمة إدارة التعلم والمحتوى** <https://www.seu.edu.sa>

نظام يسمح بتقديم المقررات والمحتوى العلمي بطريقة منظمة وسهلة التصفح و يتيح إدارة هذه المقررات التعليمية ومتابعة الطلبة وعملية التعلم . ويفتح المجال للطلبة للدخول وتصفح المادة العلمية والمحاضرات المسجلة وحضور المحاضرات المباشرة باستخدام مختلف تقنيات الاتصالات (جهاز الحاسوب والأجهزة المتنقلة). تشترك معظم أنظمة إدارة التعلم والمحتوى في كثير من الخصائص التي يمكن إجمالها في الوظائف التالية : التسجيل والجدولة وتقديم المحتوى والتتبع والاتصال وسجل الدرجات والاختبارات والواجبات. ومن أشهر أنظمة إدارة التعلم: نظام بلاك بورد (BlackBoard) ونظام مودل (moodle) ونظام ساكاي (Sakai) ونظام جسور (jusur) ونظام تدارس.

• **أنظمة الفصول الافتراضية** <https://www.seu.edu.sa>

نظام مخصص لعقد محاضرات دراسية من خلال الانترنت و يتيح اللقاء مع الطلاب بشكل مباشر عبر شبكة الانترنت لعرض المحتوى التعليم بكافة إشكاله بالصوت والصورة وتلقي أسئلة الطلبة والإجابة عليها. يستخدم الأستاذ والطالب في نظام الفصول الافتراضية أدوات وتطبيقات تمكنهما من التواصل معاً ، ويشترط فيها وجود الأستاذ والطالب في وقت واحد بغض النظر عن أماكن وجودهما. يقوم النظام بتسجيل ومتابعة الحضور والغياب إلكترونياً ، كما يمكن تسجيل المحاضرات المقدمة من خلال هذا النظام ويستطيع الطلبة حضورها من خلال الانترنت في حالة عدم تمكن الطالب من حضور المحاضرة في وقتها. ومن مكونات أنظمة الفصول الافتراضية : اللوحات البيضاء (Whiteboard) والمشاركة في البرامج ومؤتمرات الفيديو (conference Video) ومؤتمرات الصوت (conference Audio) وغرف الدردشة. ومن أمثلة أنظمة الفصول الافتراضية: نظام بلاك بورد كولابورات (Blackboard Collaborate) ونظام سنتر (Centra) ونظام فصول.

• **نظام تسجيل المحاضرات (Class Recording/Capturing System):**
يتم باستخدام هذا النظام تسجيل المحاضرات بكافة نشاطاتها وفعاليتها ومن ثم إتاحتها للطلبة لمشاهدتها وتصفحها عبر الانترنت ووسائل الاتصال المختلفة في أي وقت وفي أي مكان وتحميل هذه المحاضرات وتخزينها على أجهزة الحاسوب والجوال الخاصة بهم. ومن الأمثلة على نظام تسجيل المحاضرات نظام إيكو ٣٦٠ (Echo 360) ونظام تيجرتي (Tigrity).

• **نظام التعليم المتعدد أو التعليم المؤلف (أنظمة تأليف المحتوى التعليمي):**
أدوات وبرامج لمساعدة المعلمين والمؤلفين والمصممين التعليميين في تصميم وتطوير ونشر المقررات الدراسية على أنظمة إدارة التعلم ، أو مواقع الإنترنت ، دون الحاجة إلى إتقان أي لغة برمجة ، وتوفر هذه الأنظمة أو البرامج أدوات ووسائل تعليمية سهلة الاستخدام كما تقدم قوالب وأدوات مثل قوالب صفحات الدروس، والتقييم. ومن أمثلة أنظمة تأليف المحتوى التعليمي: برنامج (ToolBook) وبرنامج (Raptivity) وبرنامج (Articulate) وبرنامج (Lectora) وبرنامج (Captivate) وبرنامج (Authorware) وبرنامج (Course Lab).

• **أنظمة تأليف الاختبارات وبنوك الأسئلة:** <https://www.seu.edu.sa>
أنظمة توفر إمكانية صياغة الأسئلة وتأليف الاختبارات وبناء بنوك الأسئلة وبالتالي تنظيم الاختبارات أو استطلاعات الرأي أو الاستبيانات. كما تتيح إنشاء أسئلة بأنواع متعددة ، وتسمح بنشر الاختبارات على ورق أو على الانترنت أو الشبكة الداخلية. كما يمكن ربط هذه النظم مع أنظمة إدارة التعلم بحيث تكون متاحة ضمن بيئة التعلم المتكاملة. تحوي معظم أنظمة إدارة التعلم أنظمة فرعية خاصة بتأليف ونشر الاختبارات . ومن أمثلة أنظمة تأليف الاختبارات وبنوك الأسئلة : نظام (Question Mark) ونظام (Prometrics) وبرنامج (Respondus).

• **مستودعات العناصر التعليمية (Learning Object Repositories):**
نظم رقمية على شبكة الانترنت يتم من خلالها تخزين وفهرسة العناصر التعليمية (Learning Objects) ، وتصنيفها لسهولة الوصول إليها والمشاركة فيها وإعادة استخدامها . ومن أمثلتها نظام (Harvest Road Hive) .

• **تقنيات الويب ٢.٠:** <https://www.seu.edu.sa>
مصطلح يطلق على أي موقع يوفر ويدعم خيارات المشاركة والتفاعل والتعاون في محتواه ، ويعتمد في تكوينه على الشبكات الاجتماعية (social networks) . ويطلق على توظيف تقنيات الويب ٢.٠ في التعليم مصطلح التعلم ٢.٠ أو (e-learning 2.0). ومن أمثلتها: موسوعات الويكي (Wikis) والمدونات (Blogs) والمدونات الصوتية (Podcast) والعوالم الافتراضية (Second Life) وألعاب الانترنت (Internet Games).

• **السيبورة التفاعلية:**
السيبورة التفاعلية ، وتسمى السبورة الذكية ، من الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة في التعلم ، وهي شاشة كمبيوتر كبيرة يمكنك مشاركتها مع المشاهدين وتشغيلها باستخدام الأصبع بدلا من استخدام الفأرة ،

وتستخدم لتقديم العروض والتفاعل معها، وفي التواصل من خلال الإنترنت ،
وتسمح للمستخدم بحفظ وتخزين وطباعة وإرسال ما تم شرحه للآخرين.

• **الكتب :**

أجهزة صغيرة ، تتيح إمكانية قراءة وتصفح الكتب المحمولة عليها بيسر
وسهولة ، كما تتيح البحث في الكتب والقراءة الصوتية للنصوص ، وإضافة
التعليقات ، وتمتاز بأنها خفيفة الوزن ، رخيصة الثمن ، ويمكن قراءتها في أي
مكان وبأي وضعية جلوس ، مع قدرة تخزين عالية.

• **مؤتمرات الفيديو (Video Conference)**

التقنية التي من خلالها يتم نقل صوت وصورة مجموعة أشخاص في مكان ما
إلى مجموعة أخرى في مكان آخر من العالم ، وتستخدم في نقل المحاضرات
والاجتماعات عن بعد لتوفير التكلفة والوقت والجهد.

• **أجهزة المحاكاة (Simulators) :**

تقنية يتم من خلالها محاكاة عملية معقدة أو خطيرة أو صعبة الوجود في
الواقع ، بواسطة أدوات وأجهزة مرتبطة بالحاسب ، وتتيح التعامل معها في بيئة
شبيهة بالواقع ، بحيث يشعر مستخدمها كما لو كان يتعامل مع الواقع
الحقيقي . ومن أمثلتها أجهزة المحاكاة الطبية وأجهزة محاكاة الطيران.

• **ثالثا: الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة:** (www.seu.edu.sa)

« الدخول نظام وافي .

« الدخول إلى نظام البلاك بورد .

« الدخول إلى نظام البانر .

« إدارة مصادر المعرفة .

« التقويم الدراسي .

« الدخول إلى نظام ال EF

« تعليمات الأنظمة التعليمية .

« البريد .

« المنتدى .

« متابعة حضور الطلاب .

« تغيير كلمة السر. <https://www.seu.edu.sa>

رابعا: الخدمات المقدمة إلى الطلاب الدارسين بالجامعة: (www.seu.edu.sa)

« متابعة أداء الطلاب .

« الدخول إلى نظام البلاك بورد .

« الدخول إلى نظام البانر .

« إدارة مصادر المعرفة .

« التقويم الدراسي .

« الدخول إلى نظام ال EF

« تعليمات الأنظمة التعليمية .

« البريد .

« المنتدى.

« الخدمات الطلابية

« تعليمات السداد.

« تغيير كلمة السر

• خامسا: الخدمات المقدمة إلى الموظفين:

« الدخول نظام وافي.

« إدارة مصادر المعرفة.

« البريد .

« المنتدى.

« تغيير كلمة السر

• ثانيا: الاستفادة من خبرات الجامعة السعودية في تطوير التعليم المدمج بالجامعات المصرية:

إن طريقة التعلم المدمج، هي إستراتيجية تعليمية يتم فيها خلط أو مزج أو دمج سمات التعليم التقليدي الذي يتم وجها لوجه (Face to Face) مع سمات التعليم الذي يتم عن بُعد ضمن عملية منظمة ومتكاملة .

ويعرف التعليم المدمج بأنه مزج إحدى طرائق التعليم التقليدي مثل المحاضرة مع تقنيات التعليم المرن مثل التعلم ، فيقدم جزءً من المادة التعليمية بشكل إلكتروني كما يتم التواصل والتفاعل المباشر بين المعلم وطلابه من أن لآخر عبر البريد أو الإنترنت أو البيئات التعليمية الافتراضية (Virtual Environments). وينبغي التنويه هنا إلى أن التعلم المدمج قد يستخدم في الفصول الدراسية الكبيرة كورش العمل وقاعات التدريب، كما يُعتبر ملائماً للتعامل مع جمهور كبير وواسع الانتشار، بغرض حل بعض المشكلات الكمية والنوعية .

وإيماناً من وزارة التعليم العالي والجامعات المصرية بأهمية التعليم المدمج كأحد الحلول التي تواجه أزمة التعليم في الوقت الراهن، فقد سعت إلى إنشاء مراكز للتعليم داخل كل جامعة. وتعتبر جامعة عين شمس من أعرق الجامعات في مصر حيث أنها تحتل المركز الثالث بين جامعات مصر من حيث تاريخ إنشائها ١٩٥٠. ومنذ هذا الوقت والجامعة مستمرة في تادية رسالة التعليم الجامعي ومواجهة الإقبال المتزايد من شاب الأمة على التعليم العالي ونظرا لأن جامعة عين شمس تسير التطور العلمي العالمي فقد اهتمت بمجال التعليم المدمج وأولته العناية اللازمة لما ترى فيه من أهمية كبرى وضرورية في الأعوام المقبلة حيث يقوم المركز بتيسير عملية التعلم عن بعد وكذلك تحويل المقررات إلى مقررات إلكترونية يمكن الوصول إليها من أي مكان وبذلك نكون قد تغلبنا على قيود التعليم المرتبط بالمكان والزمان والتكلفة المادية

• نموذج للتعليم المدمج بالجامعات المصرية (جامعة عين شمس)

إيماناً من وزارة التعليم العالي والجامعات المصرية بأهمية التعليم كأحد الحلول التي تواجه أزمة التعليم في الوقت الراهن، فقد سعت إلى إنشاء مراكز

للتعليم داخل كل جامعة. وتعتبر جامعة عين شمس من أعرق الجامعات في مصر حيث أنها تحتل المركز الثالث بين جامعات مصر من حيث تاريخ إنشائها ١٩٥٠. ومنذ هذا الوقت والجامعة مستمرة في تأدية رسالة التعليم الجامعي ومواجهة الإقبال المتزايد من شباب الأمة على التعليم العالي ونظرا لأن جامعة عين شمس تسير التطور العلمي العالمي فقد اهتمت بمجال التعليم وأولته العناية اللازمة لما ترى فيه من أهمية كبرى وضرورية في الأعوام المقبلة حيث يقوم المركز بتيسير عملية التعلم عن بعد وكذلك تحويل المقررات إلى مقررات إلكترونية يمكن الوصول إليها من أي مكان وبذلك نكون قد تغلبنا على قيود التعليم المرتبط بالمكان والزمان والتكلفة المادية.

ومن ثم تتحقق الأهداف الفرعية التالية للتعليم المدمج بجامعة عين شمس:
 « تعزيز مقدرة الطالب على التعلم إلى أقصى حدود طاقته من خلال تقنيات المعلومات.

« زيادة إشباع الاحتياجات التعليمية للطالب والتي لا يمكن للتعليم التقليدي توفيره .

« تنمية قدرات الطالب التعليمية أي الارتقاء بالطالب لتطوير شخصيته.
 « توفير بيئة تعليمية مرنة بها إستراتيجيات تعتمد على استخدام أساليب تدريس بشكل حديث.

« توفير بيئة إلكترونية تساهم في دعم القرارات وسرعة إنجاز المعاملات الإدارية.
 « إدارة وتخزين ومعالجة كافة البيانات والمعلومات إلكترونيا.
 « الاستغلال الأمثل للبنية التحتية (الشبكة).

« تيسير عمل الأساتذة الجامعيين في إدارة العملية التعليمية والمتفاعلة مع البيئة التكنولوجية.

« توفير مجتمع إلكتروني تتواصل فيه أطراف العملية التعليمية عبر المنتديات والبريد دون حاجز للوقت والمكان.

« حصول الطلاب على المعلومات في أي وقت وفي أي مكان.
 « سهولة وتعدد طرق تقويم تطور الطالب.

« رفع مستوى قدرات الأساتذة الجامعيين في توظيف تقنية المعلومات في العملية التعليمية داخل الصفوف أثناء المحاضرات النظرية أو العملية أو خارجها.

« تحقيق التعلم الذاتي والتعليم عن بعد والأخذ بمفهوم التربية المستمرة أو التعلم مدى الحياة.

« إعداد الطلاب لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم وإكسابهم مهارات التفكير بأنواعه المختلفة وتنمية الملكات الابتكارية والإبداعية لديهم.
 « إعداد الخريج له قدرة على المنافسة العالمية.

ورغم هذه الأهداف إلا أنه ظهرت مشكلات كثيرة منها:

« غياب الاتصال الاجتماعي المباشر بين عناصر العملية التعليمية . المعلمون والطلاب والإدارة - مما يؤثر سلبا على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين.

« يحتاج تطبيق نظم التعلم المدمج إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية ، قد لا تتوفر في كثير من الأحيان لدى النظم التعليمية المختلفة.

« تتطلب نظم التعلم المدمج تمكن المعلمون والطلاب من مهارات استخدام تكنولوجيا التعلم .

« صعوبة إجراء عمليات التقويم التكويني والنهائي وضمان مصداقيتها ، وبخاصة عندما يتضمن المقرر مهارات عملية أدائية.

« عدم مناسبة نظم التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية، وكذلك عدم مناسبتها لبعض المناهج والمقررات الدراسية وخاصة تلك التي تتطلب ممارسة الطلاب للمهارات العملية.

• تصور لتطوير التعليم المدمج بالجامعات المصرية في ضوء خبرة الجامعة السعودية:

يعد دور تكنولوجيا التعليم من أهم الأدوار الخاصة بتطوير العملية التعليمية في الجامعات لما تساهم من توفير خدمات في سبيل النهوض بالعملية التعليمية من خلال ما تقدمه من خبرات ووسائل وبرامج تعليمية مناسبة لأهداف المناهج وحاجات المتعلمين سواء في الطرق التعليمية التقليدية أو التقنيات الحديثة بما تقدمه من برامج تعليمية تناسب مرحلة التعليم الجامعي

ويأخذ توظيف التقنيات في الجامعات أشكالاً متنوعة منها التقنيات التقليدية والتقنيات الحديثة ، فنجد أمثلة كثيرة للتقنيات التقليدية والتي يستخدم فيها الوسائل المتنوعة في الشرح والاستعانة بالأجهزة التعليمية والملصقات والصور والخرائط والوسائط المتعددة ، ومن أمثلة التقنيات الحديثة : التعليم والتعليم المتنقل والتعليم المنتشر والتعليم المدمج إلي غير ذلك من الأنماط والأشكال.

والتعلم المدمج يمثل أحد أنواع تلك التقنيات ويشير مصطلح التعليم المدمج إلى المزج بين التقنيات الحديثة في عملية التعليم وتقنيات التعلم ، وطرق التدريس التقليدية بالاعتماد على المواد المطبوعة واللقاءات المباشرة وجها لوجه المقننة.

ويشمل التعليم المدمج على مجموعه من الوسائط والتي تم تصميمها لتتمم بعضها البعض والتي تعزز التعلم وتطبيقاته ، والتعلم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمحاضرات الصفية والمطبوعات الورقية والمقررات المعتمدة على الانترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء، وإدارة نظم التعلم.

والتعلم المدمج كذلك يمزج أحداث متعددة معتمدة على النشاط تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجها لوجه والتعلم الذاتي، وفيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

• مفهوم التعليم المدمج

فالتعليم المدمج هو أحد صيغ التعليم أو التعلم (التدريب) التي يتكامل أو يندمج فيها التعلم مع التعلم التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم ، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات في الدروس

والمحاضرات ، وجلسات التدريب والتي تتم غالبا فى قاعات الدرس الحقيقية
المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات.

ومصطلح التعليم المدمج يشير إلى نوع من التعليم يجمع بين النماذج
المتصلة Online والنماذج غير المتصلة Offline في التعليم وغالبا ما تكون
النماذج المتصلة من خلال الأنترنت والنماذج غير المتصلة تحدث في الفصول
التقليدية.

وتتيح أنماط التعلم المدمج أمام المعلم والمتعلم مدى واسعا من الطرق
التدريسية التي تعمل على المزج بين الطرق التقليدية والتقنيات الحديثة في
عملية التعلم، مما يحقق الاستفادة من ميزات التعلم المباشر وجها لوجه
والتقنيات التعليمية، ويتيح فرصا تعليمية متساوية لجميع الفئات المستهدفة.

ولقد أطلق على التعليم المدمج مسميات متعددة من أشهرها التعليم
المزيج و التعليم الخليط والتعليم المتمازج والتعليم المؤلف والتعليم التمازجي
إلى غير ذلك من المسميات والتي يصب جميعها في بوتقة التعليم المدمج.

ولقد فرضت التغيرات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغيرات
جذرية في الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوبة لنمط التعلم في الجامعات ،
وبهذا تغيرت متطلبات التعليم الجامعي لتطوير طرق التدريس التقليدية
وإدخال أنماط تقنية حديثة لدعم ومساندة أهدافها التعليمية التعليمية مثل
التعليم المدمج .

والتعلم كرافد من روافد التعليم المدمج يستخدم التقنيات والوسائط
الرقمية لإيصال ودعم وتعزيز عملية التعليم والتعلم والتقييم وتتضمن
التقنيات الرقمية طيفا واسعا من الأدوات، مثل: الأقراص المدمجة (CD ROM)
وأشرطة تسجيل مسموعة ومرئية وDVD ومؤتمرات عن طريق الفيديو وتعليم
عن طريق الأقمار الصناعية وغيرها .

أما في التعليم المدمج تستخدم فيه وسائل إيصال مختلفة معا لتعليم مادة
معينة. وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجا من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات،
والتواصل عبر الإنترنت، والتعليم الذاتي ، والتعليم بمختلف أشكاله.

• علاقة التعليم التقليدي بالتعليم المدمج :

يعد التعليم المدمج مكملًا لطرق وأساليب عمليتي التعليم والتعلم العادية ،
إذ أن تقنية المعلومات ليست هدفا أو غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل
المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية، وهي تساعد المتعلم
وتعده لمواجهة متطلبات الحياة، التي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية
المعلومات.

ولهذا يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له، بصورة سهلة
وسريعة وواضحة، ولن يكون استخدام التعليم المدمج ناجحا إذا افتقر لعوامل
أساسية من عناصر تتوفر في التعليم التقليدي الحالي. فالنموذج التقليدي
يحقق الكثير من المهام بصورة غير مباشرة أو غير مرئية، حيث يشكل الحضور

الجماعي للطلاب أمراً هاماً، يعزز أهمية العمل المشترك، ويغرس قيماً تربوية بصورة غير مباشرة، إضافة إلى أن الاتصال مع النصوص المكتوبة هام جداً، إذ يدفع إلى التفكير بعمق بالنصوص التي يتم التعامل بها.

ويأخذ شكل الاستخدام الأولي للتعليم المدمج الربط اليسير بين التدريب في الفصل الدراسي التقليدي وأنشطة التعلم ، وقد تطور المصطلح ليشمل مجموعة أساليب متنوعة من إستراتيجيات التعلم ، وقد يضم برنامج التعليم المدمج واحداً أو أكثر من الأبعاد على النحو الآتي:

• **دمج التعلم الذاتي self-paced، والتعلم التعاوني الفوري live collaborative**
يشمل التعلم الذاتي أو التعلم بالسرعة الذاتية عمليات التعلم الفردي والتعلم عند الطلب والتي تتم بناء على حاجة المتدرب ووفق السرعة التي تناسبه، أما التعلم التعاوني . في المقابل . فيتضمن اتصالاً أكثر حيوية (ديناميكية) بين المتدربين، يؤدي إلى مشاركة المعرفة والخبرة، ومن أمثلة هذا الدمج مراجعة بعض المواد والأدبيات المهمة حول منتج جديد، ثم مناقشة تطبيقات ذلك في عمل المتدرب من خلال التواصل الفوري باستخدام شبكات المعلومات .

• **الدمج بين التعليم الشبكي online والتعليم غير الشبكي offline :**
تضم خبرات التعلم المدمج أنماط التعلم الشبكي online learning* وغير الشبكي، ويتم التعلم الشبكي عادة من خلال تقنيات الإنترنت والإنترنت، أما التعلم غير الشبكي فهو يتم في المواقع التعليمية الصفية التقليدية، مثل البرامج التي تتطلب بحثاً في المصادر باستخدام الشبكة العنكبوتية web ودراسة المواد المتاحة من خلالها وذلك أثناء جلسات تدريبية واقعية في الفصول الدراسية وبإشراف عضو هيئة التدريس.

• **دمج المحتوى الخاص المعد حسب الحاجة والمحتوى :**
المحتوى الجاهز هو المحتوى الشامل أو العام الذي تهمله الجامعات، ومع أن كلفة شراء أو توفير مثل هذا المحتوى تكون في العادة أقل بكثير وتكون قيمة إنتاجه أعلى من المحتوى الخاص الذي يعد ذاتياً، فإن المحتوى العام ذا السرعة الذاتية يمكن تكييفه وتهئته من خلال دمج عدد من الخبرات (الصفية أو الشبكية).

• **مبررات استخدام التعلم المدمج :**
بعد إجراء عمليات التجريب والتطبيق للتعلم بدأ الحديث عن الأثر الإيجابي للطريقة التقليدية على الجوانب الإنسانية والاجتماعية وضرورة دمجها مع التعليم ، لذا أصبحت الحاجة ملحة لتبني نوعاً آخر من أنواع التعليم وهو التعليم المدمج.

ونظراً وحرصاً على توفير الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على التعامل مع المتغيرات المتلاحقة بالجامعات والتمتع بطرق تفكير إبداعية تساهم في تحقيق غايات الجامعات وتخرج طلاب مزودين بالمعارف والمهارات اللازمة لهم للقيام بدورهم على الوجه الأكمل كان لا بد من التركيز على تطوير التعليم

بأساليب تخدم أنماط المتعلمين مستفيدة من النظريات والأساليب الحديثة ومحتفظة بالصالة والموضوعية ، فكان هذا النوع من التعلم وهو ما يسمى بالتعلم المدمج.

ويمكن وصف التعليم المدمج . في إطار ميسر . بأنه برنامج تعلم تستخدم فيه أكثر من وسيلة لنقل أو توصيل المعرفة والخبرة إلى المستهدفين بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم وكلفة تنفيذ البرنامج من خلال الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم .

ويتضمن التعليم المدمج مجموعة من المبادئ تتمثل في التركيز على أهداف التعليم بدلا من التركيز على وسيلة نقل الخبرة ، و ضرورة دعم العديد من أنماط التعلم الشخصية المختلفة للوصول إلى الفئة المستهدفة ، وضرورة أن يبني كل فرد خبرة التعلم على معارف ذاتية مختلفة ، وان تستخدم إستراتيجية التعليم الفعالة المناسبة بما يضمن وصول الفرد إلى ما يريد تماما في الوقت الذي يريده.

• **مميزات التعليم المدمج في التدريس الجامعي :**

يتمتع التعليم المدمج بعدة ميزات من أهمها:

« شعور عضو هيئة التدريس بأن له دور في العملية التعليمية وأن دورة لم يسلب.

« يعمل علي تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

« كثير من الموضوعات العلمية يصعب تدريسها إلكترونيا بالكامل وبصفة خاصة المهارات العالية واستخدام التعليم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.

« يثري خبرة المتعلم ونتائج التعلم ويحسن من فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية.

« يقوم بتوفير الوقت لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

« توفير الاتصال المباشر وجها لوجه ، مما يزيد من التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، والطلاب وبعضهم البعض ، والطلاب والمحتوى.

« يوفر طريقتين للتعلم يمكن الاختيار بينهما بدلا من الاعتماد على طريقة واحدة.

« يعالج مشاكل عدم توفر الإمكانيات لدى بعض الطلاب وخفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم وحده.

« يتناسب مع المجتمعات في الدول النامية التي لم تتوفر لديها بيئة الكترونية كاملة.

« وقت التعلم محدد بالزمان والمكان وهذا ما يفضلهُ الطلاب حتى الآن.

- « تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب فيما بينهم وبين الطلاب أيضا.
- « يركز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير واحدة على الأخرى.
- « يحافظ على الروابط الأصلية بين الطالب والمعلم وهو أساس تقوم عليه العملية التعليمية.

كما يتميز التعليم المدمج بالآتي:

- « خفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعلم وحده.
- « توفير الاتصال وجها لوجه؛ مما يزيد من التفاعل بين الطالب والمدرّب، والطلاب وبعضهم البعض ، والطلاب والمحتوى.
- « تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أيضا.
- « المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
- « الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام.
- « إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
- « التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم.
- « كثير من الموضوعات العلمية يصعب للغاية تدريسها إلكترونيا بالكامل وبصفة خاصة مثل المهارات العالية واستخدام التعلم الخليط يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.
- « الانتقال من التعلم الجماعي إلى التعلم المتمركز حول الطالب، والذي يصبح فيه الطلاب نشيطون وتفاعليون.
- « يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلاب والمعلمين.
- « يثري خبرة المتعلم ونتائج التعلم، ويحسن من فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية.
- « يوفر المرونة من حيث التنفيذ على مستوى البرنامج ، وتدعيم التوجهات الإستراتيجية المؤسسية الحالية في التعلم والتعليم ، بما في ذلك فرص تعزيز التخصصات ، وتدويل المناهج الدراسية.
- « يجعل من الاستخدام الأمثل للموارد المادية والافتراضية.
- « الجمع بين مزايا التعلم ، ومزايا التعليم التقليدي.
- « تدريب الطلاب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعلم أثناء التعلم.
- « تدعيم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالوسائط التكنولوجية المختلفة.
- « توفير الإمكانيات المادية المتاحة للتعليم من قاعات تدريسية وأجهزة.
- « تحقيق نسب استيعاب أعلى من التعليم التقليدي ، حيث يقلل من فترة تواجد الطلاب في القاعات التدريسية ؛ مما يتيح الفرصة لطلاب آخرون بالتواجد داخل هذه القاعات.

« سهولة التواصل بين الطالب والمعلم ، وبين الطلاب وبعضهم البعض من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة تعمل على تزويد الطلاب بالمادة العلمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة ، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية.

• **الشروط الواجب توافرها لتنفيذ التعلم المدمج :**

عند تصميم بيئة التعلم المدمج يجب مراعاة ما يأتي :

« التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم في بيئة التعلم المدمج ، وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج ، وكيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة.

« التأكد مهارات المعلمين و المتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم المتضمنة في بيئة التعلم المدمج.

« التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية ، حتى لا تمثل معوقاً لحدوث التعلم.

« بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهاً لوجه يتم فيها توضيح أهداف البرنامج وخطته وكيفية تنفيذه ، والاستراتيجيات المستخدمة فيه، ودور كل منهم في أحداث التعلم.

« العمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين بشكل جيد سواء أكان ذلك من خلال شبكة الإنترنت أو في قاعات الدروس وجهاً لوجه.

« تنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

• **خصائص التعليم المدمج :**

يقصد بالتعليم المدمج استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في قاعة الدراسة ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل قاعة الدراسة عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت.

ويمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات.

ويتميز هذا النوع من التعليم ، باختصار الوقت والجهد والتكلفة ، من خلال إيصال المعلومات لمتعلمين بأسرع وقت ، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها والاهتمام بعضو هيئة التدريس، وقياس وتقييم أداء المتعلمين، إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة.

وإذا كانت المحاضرة هي إحدى طرائق التدريس المعتمدة على إلقاء المعلومات في الجامعات، فإن استخدام الوسائط التقنية الأخرى بالاشتراك معها، يساعد في التخلص من المظاهر السلبية للتعليم التقليدي، الذي يعتمد على إلقاء المعلومة بالقراءة من قبل المحاضر .

إذ يجب أن يساعد التعليم على التفكير والإبداع والابتكار من خلال مشاركة فعالة بين المدرس والطالب ، وتساعد الوسائط التقنية المستخدمة في إيصال المعلومات ، إذا استخدمت بالشكل المناسب ، في خلق الأجواء التي تساعد على التفاعل والتفكير النقدي والمشاركة بين عضو هيئة التدريس والطالب.

ويعد التعليم المدمج كمكلا لأساليب التعليم التربوية العادية، ورافدا كبيرا للتعليم التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، إذ أن تقنية المعلومات ليست هدفا أو غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية.

ويدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له، بصورة سهلة وسريعة وواضحة ولن يكون استخدام التعليم المدمج ناجحا، إذا افتقر لعوامل أساسية من عناصر تتوفر في التعليم التقليدي الحالي، فهذا الأخير يحقق الكثير من المهام بصورة غير مباشرة أو غير مرئية، حيث يشكل الحضور الجماعي للطلاب أمرا هاما، يعزز أهمية العمل المشترك، ويغرس قيما تربوية بصورة غير مباشرة، إضافة إلى أن الاتصال مع النصوص المكتوبة هام جدا، إذ يدفع إلى التفكير بعمق بالنصوص التي يتم التعامل بها، ولعل التعليم المدمج هو أنسب الطرق لتعويد المتعلم على التعلم المستمر، الأمر الذي يمكنه من تثقيف نفسه وإثراء المعلومات من حوله، إضافة إلى أن ما يتميز به من خصائص، كمرونة الوقت وسهولة الاستعمال.

بالإضافة إلى أنه يوفر الوقت والجهد والتكلفة ويثير الدافعية ويكسر الجمود و يتيح المشاركة مع الآخرين من شتى المناطق ، علاوة على ذلك فإنه يحسن ويرفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين ، ويراعى الفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجاتهم الخاصة.

بخلاف ما سبق فهو يتميز بسهولة إيصاله للمحتوى وتطبيقه في مختلف الأماكن والبيئات وفق إمكانياتها وهكذا فإنه يتصف بالمرونة ، ويختصر الوقت والجهد والتكلفة للوصول للمعرفة العلمية ، ويوفر الأنشطة والبدايل والتي تتميز بالمرونة والقدرة على التكيف مع قدرات الطلبة ويساعد على توفير وتكوين جو تنافس فيه فرص التعاون بين الطلاب بالجامعات لتنمية اتجاهات إيجابية نحو بعضهم البعض.

• معوقات التعليم المدمج :

إن من الأسباب الرئيسة لعدم تطبيق تكنولوجيا التعليم وتوظيف منتجاتها تخوف أعضاء هيئة التدريس من تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم السلبية نحوها ، وعدم توفر المهارات اللازمة لاستخدامها لديهم خاصة المهارات الفنية الجديدة ، ومن ثم فإن إجراء دراسات للكشف عن اتجاهات الطلاب نحو التقنيات الحديثة مثل التعلم يعد من الخطوات المهمة للكشف عن جدوى هذا النوع من التعلم ومن أكثر معوقات تطبيق التعليم المدمج ما يلي:

« عدم توافر التدريب الكافي لدى معظم أعضاء هيئة التدريس على استخدامه.

- « عدم التمكن من مهارات استخدام الانترنت بالإضافة لمشكلاتها.
- « قلة الدعم الفني والتجهيزات المساعدة .
- « ضياع الوقت من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس لنشر المحاضرات الكترونيا.
- « ضعف الثقافة التنظيمية لمؤسسات التعليم الجامعي.
- « عدم توافر الإمكانيات المادية لتدعيم استخدام التعليم المدمج.
- « عدم توفر التكنولوجيا في جميع البيئات.
- « عدم تقبل أعضاء هيئة التدريس لهذه الطريقة.

لذا يتضح مما سبق أهمية استخدام وتوظيف التعليم المدمج في التدريس الجامعي لما له من مزايا عديدة حيث يجمع بين مزايا التدريس التقليدي والتعلم ، ويوفر توظيف تكنولوجيا التعليم المدمج في الجامعات بيئات تعليمية غنية بالمشيرات التي توفر للطلاب جوا تعليميا بما تتضمنه من النمطين التقليدي والحديث وهذا يضمن تحقيق نسبة كبيرة من الأهداف التعليمية للجامعات.

وتستخدم الوسائط المتعددة في التعليم والتعليم المدمج فهي كل ما يستخدم في مجال التعليم من تقنية معلوماتية، كاستخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته وشبكاته المحلية والعالمية، وتشمل الوسائط المتعددة للتعليم أشكالاً عديدة من التقنيات والأساليب، منها ما يرتبط بإعداد المواد الدراسية بشكل الكتروني، كالطباعة والتصوير والإخراج والتصميم، ومنها ما يرتبط بطرق عرض هذه المواد الدراسية داخل الصفوف من تقنيات مختلفة كالحاسوب وجهاز العرض، ومنها ما يرتبط بتخزينها ونقلها واسترجاعها بطريق سهلة وسريعة من خلال الشبكات المحلية والعالمية.

ويدخل ضمن هذه الوسائط وسائل التعليم المتوفرة على الانترنت، والدوريات والمجلات المتخصصة في مجالات محددة. وقد تكون هذه الوسائط التعليمية محددة بوقت معين مثل البرامج التلفزيونية أو الإذاعية، وغير محددة بوقت مثل أشرطة الفيديو والتسجيلات الصوتية، حيث يمكن الاستماع لها في أي وقت، ثم توفرت الكاميرات المرئية المسموعة، التي وفرت الفرص من أجل الاجتماعات على الإنترنت، والمؤتمرات الفيديوية، وغيرها من وسائل الاتصال والحصول على المعلومات ، كما يستخدم المدرس في عرض المعلومات وشرحها داخل غرفة الصف مجموعة من الوسائط المتعددة، تتمثل في مجموعة من البرمجيات التي تساعد في عرض المادة بسهولة ووضوح.

والتعليم له مصادر عديدة ومتنوعة ومفتوحة ، وهو يتكون من مكونات أو نظم فرعية تشمل : الأفراد والمصادر والأساليب ، ومن هذه الوسائط التي تصلح للتعليم وتحقق فعالية كبيرة، تطبيقات العرض المرئي "البوربوينت"، أو البرمجيات التي تساعد في عرض قواعد البيانات وغيرها من المواد التعليمية، من خلال جهاز الحاسب الآلي. ويجب أن يكون المدرس على معرفة بطرق استخدامها من أجل إعداد هذه العروض.

- نظم إدارة التعلم المدمج (LMS) :
- مفهوم نظم إدارة التعلم :
- هو نظام شامل لإدارة التعلم ويعتبر المحور المركزي للعملية التعليمية على الإنترنت، حيث يتم تسليم المقررات الدراسية بشكلها لجميع مستخدمي النظام، ويتميز النظام بسهولة الاستخدام وإمكانية الوصول إلى أي زمان ومكان، ويمكن للطلاب الدخول إلى النظام والوصول إلى محتويات المقررات الدراسية، وإجراء نشاطات أكاديمية عديدة مثل المشاركة في المنتديات، جلسات النقاش، تسليم الواجبات وأداء الامتحانات وغيرها.
- خدمات نظم إدارة التعلم :
- هناك العديد من الأدوات والخدمات التي تتوفر بغالبية أنظمة إدارة التعلم والتي ذكرها مسار التعليم Learning Tracks :
- « المستندات Documents
- « المنتدى Forum
- « المحتوى التعليمي Content
- « الواجبات والتكاليف Assignments
- « التقييم والاختبارات Assessments
- « الارتباطات Links
- « السبورة E-Board
- « المراجع References
- « الأخبار News
- « الإعلانات Announcements
- « المذكرات Notes
- « أجنحة التقويم Calendar
- أهم أنواع نظم إدارة التعلم :
- أولاً: نظم إدارة التعلم التجارية:
- « نظام ويب سي تي لإدارة التعلم (WebCT) من إنتاج شركة WebCT .
- « نظام البلاك بورد لإدارة التعلم (Blackboard) من إنتاج شركة Blackboard.
- « نظام تدارس لإدارة التعلم من إنتاج شركة حرف لتقنية المعلومات.
- « نظام مجد لإدارة التعلم من إنتاج شركة مجد للتطوير.
- « نظام جسور لإدارة التعلم من إنتاج المركز الوطني للتعليم والتعليم عن بعد.
- نظم إدارة التعلم مفتوحة المصدر:
- « نظام مودل (Moodle) لإدارة التعلم من إنتاج شركة Moodle.
- « نظام دوكيوز (Dokeos) لإدارة التعلم من إنتاج شركة Dokeos Global.
- « نظام أتوتر (ATutor) لإدارة التعلم من إنتاج شركة University of Toronto – ATRC.

« نظام كلارولاين (Claroline) لإدارة التعلم من إنتاج شركة Dokeos Global.

• نظام البلاك بورد (Blackboard) لإدارة التعلم :

هو نظام إدارة تعلم تجاري من شركة بلاك بورد يتميز بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى حيث قدم هذا النظام فرص تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين. كم أن هذا النظام ساعد كثير من المؤسسات التعليمية في نشر التعليم بقوة عن طريق الإنترنت. كما يمتاز بالمرونة وقابليته للتطوير والتوسع .

• التقنيات المستخدمة في بيئة التعلم والمدمج:

هناك مجموعة من التقنيات العديدة التي تستخدم في بيئة التعليم والتعليم المدمج ومن أشهر تلك التقنيات ما يلي :

« أجهزة المحاكاة (Simulators) : تقنية يتم من خلالها محاكاة عملية معقدة أو خطيرة أو صعبة الوجود في الواقع ، بواسطة أدوات وأجهزة مرتبطة بالحاسب ، وتتيح التعامل معها في بيئة شبيهة بالواقع ، بحيث يشعر مستخدمها كما لو كان يتعامل مع الواقع الحقيقي . ومن أمثلتها أجهزة المحاكاة الطبية وأجهزة محاكاة الطيران .

« أنظمة تأليف المحتوى التعليمي) : أدوات وبرامج لمساعدة المعلمين والمؤلفين والمصممين التعليميين في تصميم وتطوير ونشر المقررات الدراسية على أنظمة إدارة التعلم ، أو مواقع الإنترنت ، دون الحاجة إلى إتقان أي لغة برمجة ، وتوفر هذه الأنظمة أو البرامج أدوات ووسائل تعليمية سهلة الاستخدام كما تقدم قوالب وأدوات مثل قوالب صفحات الدروس، والتقييم. ومن أمثلة أنظمة تأليف المحتوى التعليمي: برنامج (Tool Book) وبرنامج (Raptivity) وبرنامج (Articulate) وبرنامج (Lectora) وبرنامج (Captivate) وبرنامج (Authorware) وبرنامج (Course Lab)

« الويكي Wiki : وهو نظام للتأليف والنشر الجماعي من خلال شبكة الانترنت، وهو يتيح الفرصة لجميع الأفراد أو لمجموعة محددة في كتابة الموضوعات والقيام بتعديلها، ويحتفظ الويكي بأرشفة عن التعديلات التي تمت والأشخاص الذين قاموا بالتعديل، كما يحتفظ بنسخ من التعديلات السابقة للرجوع إليها حين الحاجة، ويمكن استخدام الويكي في العملية التعليمية من خلال العمل الجماعي للطلاب على موضوع محدد.

« التعلم المتنقل أو المحمول (Mobile Learning) : هو استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً؛ مثل الهواتف النقالة (Mobile) ، والمساعدات الرقمية الشخصية (PDAs) ، والهواتف الذكية ، والحاسبات الشخصية الصغيرة (Tablet PCs) ، لضمان وصول المتعلم من أي مكان للمحتوى التعليمي وفي أي وقت وبالتالي تحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم.

« حلقات النقاش: هي طريقة يتم فيها تبادل المعلومات والأفكار والخبرات عبر الانترنت، ويدير حلقة النقاش أحد المشاركين (عضو هيئة التدريس) تبدأ الأسئلة منه ويعمل على تنظيم الإجابات وتوجيهها، بالشكل الذي يحقق الأهداف التعليمية، ومنها المتزامنة وهي التي تتطلب وجود جميع الأفراد المشتركين متصلين عبر الانترنت في نفس التوقيت، وغير المتزامنة التي تسمح للأفراد بالدخول من وقت لآخر لمشاهدة إجابات الآخرين والتعليق عليها، وعادة ما تكون محدودة بزمن محدد تغلق بعده.

« البوابات الأكاديمية: وهي الموقع الرسمي للجامعات على شبكة الانترنت، وتقدم مجموعة من الخدمات للطلاب تساعد في عمليتي التعليم والتعلم، مثل التسجيل واختيار المقررات الدراسية وبرامج المحاضرات والامتحانات، وكذلك معرفة الطالب لعلاماته والسجل التراكمي الخاص به، كما توفر إمكانية المراسلة .

« المدونات Blogs: وهي عبارة عن موقع شخصي أو خدمة ملحقة بموقع شخصي، يمكن للفرد استغلالها في إنشاء المقالات أو وضع الإعلانات، ويمكن أن يسمح أو يمنع الآخرين من التعليق على ما تم نشره، ويمكن استخدامها لتسهيل التواصل بين المعلم والمتعلم.

« الفصول الافتراضية: وهي تعد تقنية عبر الانترنت تقوم على خلق بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الصف العادية، ويمكن من خلالها أن يقوم عضو هيئة التدريس بتقديم المحاضرة بالصوت والصورة والكتابة، كما يمكنه عرض مقاطع مصورة أو مسموعة للطلاب، وتتميز بيئة الصف الافتراضي بتفاعلية عالية بين عضو هيئة التدريس والمتعلم.

« تقنيات الويب ٢.٠: مصطلح يطلق على أي موقع يوفر ويدعم خيارات المشاركة والتفاعل والتعاون في محتواه، ويعتمد في تكوينه على الشبكات الاجتماعية (social networks). ويطلق على توظيف تقنيات الويب ٢.٠ في التعليم مصطلح التعلم ٢.٠ أو (e-learning 2.0). ومن أمثلتها: موسوعات الويكي (Wikis) والمدونات (Blogs) والمدونات الصوتية (Podcast) والعوالم الافتراضية (Second Life) وألعاب الانترنت (Internet Games)

« أنظمة إدارة التعلم: هي طرق للتعليم والتدريب، والتي يمكن من خلالها إدارة النشاطات التعليمية والتدريبية المتزامنة وغير المتزامنة عبر الانترنت .

« برمجيات التخاطب: هو شكل من أشكال التواصل الفوري عبر الانترنت، من خلال برامج مخصصة لذلك مثل MSN Messenger أو Skype، وغيرها .

« البريد Email: وهو الأشهر استخداما وهو عبارة عن رسالة يتم إرسالها من شخص لآخر عبر الانترنت، وتشتراط وجود عنوان بريدي الكتروني لدى كل من المرسل والمستقبل لتتم العملية.

• كيفية توظيف التعليم المدمج في التعليم الجامعي :

ولتوظيف التعليم المدمج كأحد أنظمة تكنولوجيا التعليم في التعليم الجامعي يجب الأهمية بمكان إتباع مجموعة من التدابير المهمة لكي يحقق هذا النمط من التعلم أهدافه ، وبناء على ذلك فإنه يجب الإعداد المثالي وان يتسم

بالجودة الشاملة فيما يرتبط بالتعليم التقليدي و ، ولتصمم بيئة التعليم المدمج في التعليم الجامعي لابد من ضرورة مراعاة الأمور التالية :

« جودة التخطيط لتوظيف تكنولوجيا التعليم في بيئة التعليم المدمج وتحديد الوظيفة الأساسية لكل وسيط في برامج التعليم وكيفية استخدامه بدقة مع التخطيط الجيد للطريقة التقليدية في التعليم.

« تجهيز وتوفير الأجهزة وتجريبها مسبقا وتوفير المراجع والمصادر المختلفة والتي ستستخدم في بيئة التعليم المدمج وإزالة أي معوقات تحول دون تحقيق التعلم.

« التأكيد على تمكن المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس من استخدام تقنيات التعليم والتدريب عليه .

« بدء تنفيذ التعليم المدمج بمحاضرة عامة تجمع المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس ، يتم استعراض الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها وخطة التنفيذ والطرق التي سيتم استخدامها والأدوار المنوطة سواء للمتعلمين أو أعضاء هيئة التدريس.

« التأكيد على الالتزام بالوقت المحدد لتواجد أعضاء هيئة التدريس ليقوموا بالرد على استفسارات المتعلمين سواء في قاعات الدرس وجها لوجه أو من خلال شبكة الانترنت .

« التأكيد على ضرورة الجمع بين مميزات التعليم والتعلم التقليدي .

« تدعيم طرق التدريس التقليدية بالوسائط التكنولوجية المتنوعة .

« استخدام التعليم المدمج في التدريب والتمكن من المهارات العملية .

« إزالة أية معوقات للاتصال في بيئة التعليم المدمج.

« أهمية تنمية اتجاهات المتعلمين في بيئة التعليم المدمج نحو استخدام هذه التكنولوجيا والاستفادة منها في حياتهم العملية.

« الاستفادة من مزايا الجمع بين طريقة التعلم التقليدية وطريقة التعلم والتوظيف الأمثل لهما لتحقيق النتائج المرجوة.

• توصيات البحث :

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها ، فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية :

« ضرورة التغلب على التحديات التي تواجه استخدام التعلم المدمج في نظام التعليم الجامعي نظرا لفوائده ومميزاته العديدة.

« مراعاة التحديات التي أسفر عنها البحث عند تصميم أو وضع استراتيجيات تدريسية تعتمد على استخدام التعلم المدمج من قبل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في مقررات دراسية مختلفة .

« إجراء مراجعات وتعديلات مستمرة للتعليم الجامعي ؛ ليواكب باستمرار ما يحدث من تطور لاسيما التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

« وضع نماذج وتصورات لاستراتيجيات تدريسية تعتمد على استخدام التعلم الميزج وتوظيفه من قبل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في مقررات دراسية مختلفة .

« تبنى وزارة التعليم العالي بجمهورية مصر العربية مشروعاً قومياً تدريبياً لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، تدريبهم خلاله على استخدام التعلم المزيح في البرامج والمقررات الدراسية المرتبطة بتخصصاتهم.

« تنمية الوعي التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بصيغة التعلم المزيح، وذلك بإعداد نشرات خاصة به، وإصدار كتيبات توضح ملامحه ومتطلباته، كذلك لصق الملصقات التعريفية به وإنشاء وحدات بالمؤسسات الجامعية تتولي الإجابة عن الاستفسارات، وتقلل في الوقت ذاته من العوامل التي تؤدي إلى التخوف من التعامل مع الكمبيوتر والتكنولوجيا.

« نشر الثقافة بين أفراد مؤسسات التعليم العالي؛ باعتبارها من العوامل الرئيسية التي تساعد في تذليل كثير من تحديات استخدام التعلم المزيح، فضلاً عن أهميتها في تنمية فهم الأفراد وزيادة كفاءتهم التعليمية، واستخدامهم لنتائج التكنولوجيا وأدواتها المختلفة.

« تشجع الدولة القطاع الخاص مع القطاع الحكومي في تدعيم البنية التحتية التكنولوجية، وإنتاج البرمجيات اللازمة، وتوفير الإنترنت مجاناً أو بأسعار مشجعة لجميع أفراد المؤسسات التعليمية، سواء كانوا أعضاء هيئة تدريس أو طلاب.

« إجراء مزيد من الدراسات والبحوث لبحث فعالية استخدام التعلم المزيح في تحقيق نواتج تعلم أفضل في برامج ومقررات دراسية مختلفة.

• المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم عبد الله المحيسن (٢٠٠٥). المعلوماتية والتعليم القواعد والأسس النظرية، دار الزمان، المدينة المنورة.
- أحمد جروان ومحمد الحمزان (٢٠٠٩م). تحديات استخدام التعلم التي تواجه الطلبة في كلية الحصن الجامعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتعلم والتعليم عن بعد. المملكة العربية السعودية : الرياض.
- أحمد سالم (٢٠٠٤م). تكنولوجيا التعليم والتعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
- إسراء رافت محمد علي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في إكساب مهارات تصميم الخطة التربوية الفردية لمعلمي التربية الخاصة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية.
- إسلام جابر أحمد علام (٢٠٠٨). أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس.
- الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٩). توصيات المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم " تكنولوجيا التعليم بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل"، عدد خاص: المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية بالاشتراك مع كلية البنات - جامعة عين شمس، من ٢٨ - ٢٩ أكتوبر.

- حسن الباتع محمد عبد العاطي والسيد عبد المولى السيد (يناير ٢٠٠٨). أثر استخدام كل من التعلم والتعليم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم ، تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ٢٠٠٧ بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية وعنوانه (تكنولوجيا التعليم والتعلم) نشر العلم ... حيوية الإبداع في الفترة ٥ - ٦ سبتمبر ٢٠٠٧ بمركز المؤتمرات بجامعة القاهرة.
- حسن دياب علي غانم (٢٠٠٩) ، فاعلية التعلم المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة .
- رائد خليل سالم (٢٠٠٧) . الاتصال وتكنولوجيا التعليم القواعد والأسس النظرية ، دار اليانزوري العلمية، عمان .
- سلوى أحمد (٢٠١١م، فبراير). دور التعليم في تحسين جودة المحتوى الرقمي للبرامج الأكاديمية : دراسة تقويمية لتطبيق برنامج المودل "Moodle" في برنامج قسم علم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للتعلم والتعليم عن بعد. المركز الوطني للتعلم والتعليم عن بعد: الرياض.
- سيد علي إسماعيل (٢٠٠٧م، إبريل). استخدام نظام Blackboard في تحسين جودة التعلم في الجامعات العربية جامعة قطر نموذجاً. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الرابع لتدبير الجودة في منظومات التربية والتكوين (التعليم العالي والبحث ورهانات مجتمع المعرفة). المملكة المغربية: الدار البيضاء .
- عبد الله الموسى. (٥١٤٢٩هـ)، استخدام الحاسب الآلي في التعليم. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عمر ربابه. (٢٠١١م، يونيو). دور الأستاذ الجامعي في الجامعات العربية في عصر المعلوماتية من وجهة نظره. ورقة علمية مقدمة إلى ندوة التعليم الجامعي في عصر المعلوماتية. جامعة طيبة: المدينة المنورة.
- عفاف سالم المحمدي (٢٠٠٥) . الخطط الدولية :دراسة المعلوماتية والتعليم والقواعد والأسس والنظرية، ط١: دار الزمان ، المدينة المنورة.
- غسان سعيد الشيوخ (٢٠٠٨) . معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية . جامعة الخليج العربي بالبحرين .
- فهد الشايح. (٥١٤٢٥هـ). الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود ومعوقاته. بحث مقدم في ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير. جامعة الملك سعود: الرياض.
- نايف عبد العزيز ناصر وأحمد محمد عبد السلام (٢٠١٠) . أثر إستراتيجية بالتعليم المدمج علي التحصيل لدي الطلاب المعتمدين إدراكيا بكلية المجتمع بالدودامي ، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب من ١٢ - ١٤ إبريل ، رسالة الجامعة ، جامعة الملك سعود ، ص ص : ٧ - ١٥ .
- هشام بركات حسين. (٢٠١١م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم جسور، جامعة الملك سعود نموذجاً. ورقة مقدمة إلى الندوة

الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات و الاتصال في التعليم و التدريب. المملكة العربية السعودية: الرياض.

- **هند الخليفة.** (٢٠٠٩م). مقارنة بين المدونات و نظام جسور لإدارة التعلم . ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الأول للتعليم والتعليم عن بعد . المملكة العربية السعودية: الرياض.
- **هيفاء بنت فهد المبيريك** (٢٠٠٢). تطوير طريقة المحاضرة فى التعليم الجامعى باستخدام التعليم مع نموذج مقترح، ندوة مدرسة المستقبل – كلية التربية – جامعة الملك سعود (٣٣٣- ٣٥٠)
- **وفاء حسن مرسى** (٢٠٠٨) . التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول ، مجلة رابطة التربية الحديثة ، ط١، عدد ٢، ص ص : ٥٩- ١٦٠.
- **وليد يوسف محمد إبراهيم** (٢٠٠٧) . أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية ، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، القاهرة : الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، عدد ٢، ص ص : ٣- ٥٧.
- **يوسف أحمد عيادات** (٢٠٠١) . الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية ، ط١، دار المسيرة، عمان

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Akkoyunlu, B.&Soylu, M. (2006). A Study on Student's Views on Blended Learning Environment. TOJDE, Vol .6488, No.7 , PP:43-56.
- Balci, M. & Soran, H. (2009). Students' Opinions on Blended Learning . TOJDE , Vol. 6488, No.10, PP:21-35.
- Bonk , C.J. and Graham ,C.R. (2005) . Handbook of Blended Learning : Global Perspectives, Local Designs , John Wiley and Sons Inc .
- Charles D. ,Joel L. Hartman, Patsy D. Moskal, (2004). Blended Learning, Center for Applied Research, Volume 2004, Issue 7, March 30, 2004.
- Draffan,E.A.&Rainger,P.(2006).A model for the Identification of Challenges to Blended Learning . Research in Learning Technology, Vol. 14, No.1, PP: 55-67.
- Heirds field, 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
- Krause,. K.,(October 2007). Griffith University Blended Learning Strategy, Document number 2008/0016252.

- Martin, F. (2008) , Blackboard as the Learning Management System of a computer Literacy Course. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 4 (2),138-145 .Retrieved November 29, 2011.
- Mulheim, W.D. (November-December 2006). Strategies for the Design and Delivery o f Blended Learning Courses. Educational Technology, 46 (6).
- So,. and Brush, T. (2008). Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationship and Critical Factors, Computer and Education , Vol .51, No.1, PP: 318-336.
- Woods, R., Baker, J.,& Hopper, D.(2004). Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction. Internet and Higher Education,7,281–297.

• مراجع النت :

- <http://www.blackboard.com/us/index.aspx8->
- <http://www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx>



البحث الرابع :

” دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة ”

المصادر :

د/ افتكار عبد الله محمود الإبراهيم
أستاذ مساعد بكلية التربية بالزلفي
(مناهج وطرق تدريس اللغة العربية)

” دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة ”

د/ افكار عبد الله محمود الإبراهيم

• مستخلص الدراسة :

دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تصميم استبانة تكونت من قسمين: الأول تضمن المعلومات الشخصية المتعلقة بأفراد عينة البحث، والقسم الثاني تكون من (٢٢) فقرة لقياس دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة موزعة على خمسة مجالات تربوية ومهنية تقدمها كل من الإدارة المدرسية والإشراف التربوي لتحسين النمو المهني للمعلم وهي: مجال التخطيط التعليمي وتضمن (٤) فقرات، ومجال استراتيجيات التدريس وتضمن (٥) فقرات، ومجال الوسائل التعليمية والتقنية وتضمن (٣) فقرات، ومجال اللغة العربية وتضمن (٤) فقرات، ومجال التقويم وتضمن (٦) فقرات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً لجميع مجالات الدراسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، المشرف التربوي، النمو المهني.

The role of school management and the educational supervisors in improving the vocational growth for the elementary teachers school in Amman fourth directorate.

Abstract:

The study aims to identify the role of school management and the educational supervisors in improving the vocational growth for the elementary teachers school in Amman fourth directorate, and to achieve the aim of the study a questioner consisted of two sections was designed: The first one included the research samples personal information, and the second section consisted of (22) paragraphs to measure the role of school management and the educational supervisors in improving the vocational growth for the elementary teachers school in Amman fourth directorate, divided into five educational and vocational fields, presented by both of school management and the educational supervisors to improve teachers vocational growth: The educational planning field which included (4) paragraphs, the education strategy which included (5) paragraphs, the educational and technical means field which included (3) paragraphs, The Arabic language field which included (4) paragraphs and the evaluation field which included (6) paragraphs. The results showed that from teachers point of view the level of the role of school management and the educational supervisors in improving the vocational growth for the elementary teachers school in Amman fourth directorate, was high for all the study fields, the

results also showed that there is no important statically differences at ($\alpha \leq 0.05$) study fields, according to the sex and scientific specification, and the study also showed that there is an important statically differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) for the study fields according to the years of experience variable.

Key words: School management, Educational supervisors and the vocational growth.

• المقدمة :

لقد أولت وزارة التربية والتعليم في الأردن المسؤولية المهنية للإدارة المدرسية، والمشرفين التربويين باعتبارهم الركيزة الأساسية التي تقوم عليها متطلبات التطور المهني، وتحسين ممارسات المعلمين التعليمية، وتنمية قدراتهم التدريبية، مما ينعكس على تفوق طلبتهم وزيادة تحصيلهم الدراسي (حسن، ١٩٩٦).

وقد أكد مؤتمر التطوير التربوي المنعقد عام (١٩٩٩) على تفعيل دور الإدارة المدرسية والمشرف التربوي وتكاملهما معا مما يساهم في تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩)، وتقضي حاجات المعلمين في المدرسة وتقدير مستوى كفاياتهم وتحديد احتياجاتهم وتوضيحها، والتعرف على احتياجات النمو المهني لهم والتعرف على ميولهم واهتماماتهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢).

ويقصد بالنمو المهني للمعلمين تطوير كفاياتهم التعليمية في المجالين المعرفي والسلوكي. ويتضمن الجانب المعرفي معرفة المعلم بخصائص التلاميذ، وإلمامه بالمعلومات والمفاهيم المتعلقة بمادته الدراسية، ومعرفة بأسس المنهاج، وأساليب التدريس، وغير ذلك، مما يعينه في أداء عمله على أكمل وجه. أما الجانب السلوكي (المهاري) من الكفايات التعليمية فيشتمل على قدرة المعلم على التخطيط لدروسه، واستخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها ووضع الاختبارات التحصيلية وتحليلها، وقدرته على إدارة الصف وطرح الأسئلة داخل الصف، والتفاعل اللفظي الإيجابي، وقدرة المعلم على تجريب الأساليب والطرائق التعليمية الجديدة (السعود، ٢٠٠٧).

ولتلبية الحاجات المتجددة لا بد من توفير قوة العمل الكافية والمؤهلة تأهيلاً جيداً للمهنة (الابراهيم، ٢٠٠٢)، فالإدارة المدرسية والإشراف التربوي من أهم الوسائل المساهمة في تطوير قدرات المعلم المهنية، وتحسين مواقفه التعليمية، ورفع كفاياته الأدائية من خلال العلاقات الإنسانية البناءة، والثقة المتبادلة بين المعلم وبينهما مما ينعكس إيجاباً على المتعلم (الزعبي، ١٩٩٤).

ويرى جثان أنه لا بد من دور فاعل للإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تحسين النمو المهني لدى المعلمين وخاصة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بحيث يكون هناك جهداً منظماً ومبذولاً لتحسين أداء المعلمين وظروف العملية التعليمية ومهاراتها التدريبية، ولعل وجود علاقة إيجابية بين مدير المدرسة والمشرف التربوي ينعكس إيجاباً على تحسين الأدوار التعليمية للمعلمين، وتطويرها، ورفع كفاية العملية التربوية (السعود، ٢٠٠٧).

إن رسالة المشرف التربوي هي تحسين العملية التعليمية التعليمية وتطويرها وتحقيق الأهداف التربوية، من خلال ما يقدمه من دعم ومساندة وتقويم وتطوير للمعلمين، ولتحقيق هذا كله يتطلب من المشرف التربوي أن يقوم أولاً بتحديد المهام الملقة عليه (سنقر، ٢٠٠٨)، فالمشرف التربوي هو الموظف الذي تعينه وزارة التربية والتعليم للإشراف على المعلمين والمعلمات، في إطار تخصصه العلمي، من أجل تحسين العملية التعليمية التعليمية (السعود، ١٩٩٤).

ومن المهام الواجب على المشرف التربوي القيام بها النمو المهني للمعلمين وتمثل في مساعدة المعلم على النمو الذاتي، والإسهام في رفع كفاية المعلم الجديد، وتعريفه بمهام عمله ومتابعته للتأكد من سلامة أدائه، وإعداد النشرات التربوية وتعميمها على المعلمين؛ للإفادة منها في تحسين أدائهم وتطويره، وعقد الندوات والمحاضرات واللقاءات التربوية الفردية والجماعية مع المعلمين، لمناقشة كل ما من شأنه تحسين مستوى أداء المعلم وتحصيل الطلبة، وتوجيه المعلمين لمواكبة الأفكار التربوية التجديدية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)، أما الأيوبي (١٩٩٠) فيرى أن أكثر مهام المشرف التربوي ممارسة هي المناهج والنمو المهني وإدارة الصف والتعليم والتعلم والإدارة الصفية والاختبارات، ويشير أبو ربيع (١٩٩١) إلى أن المشرفين التربويين يميلون إلى مشاركة المعلمين في وضع الخطط المختلفة وتزويدهم بكل ما هو جديد من طرائق وأساليب تدريس متنوعة.

وقد أشار السعود (٢٠٠٧) إلى ضرورة تحلي المشرف التربوي بالمهارات الإنسانية التي يستطيع بها التعامل بنجاح مع الآخرين، وفي مقدمتهم المعلمون، ويجعلهم يتعاونون معه، ويخلصون في العمل ويزيدون من قدرتهم على الإنتاج والعطاء، وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة المشرف في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد وجماعات.

ومن الأدوار المميزة للمشرف التربوي إيجاد قنوات اتصال بين المدارس فهو يقوم بدور قيادة بين المعلمين ويقترح ويقدم المواد التعليمية ويساعد المعلمين على تقبل بعضهم بعضاً ويفتح آفاقاً جديدة لهم ويساعدهم في وضع الخطط السليمة القائمة على أسس علمية تناسب الموقف التعليمي.

كما تعد الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها وتقوم بتقديم العون والمساعدة مالياً وفنياً وبشرياً بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ، وقد تغيرت وظيفة الإدارة المدرسية واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد المدرسة تسير سيراً روتينياً وفق قواعد معينة، بل أصبح هدفها الارتقاء بمستوى أداء أعلى للمعلمين لتنفيذ المناهج الموضوعة من أجل تحسين العملية التربوية وتحقيق الأهداف الموضوعة (عطوي، ٢٠٠١)، فمدير المدرسة هو صاحب الخبرة التعليمية المتجددة والكفاءة العلمية والتربوية، وهو غزير الاطلاع وقادر على بث روح الجدية والنشاط في طلابه والعاملين معه ويعمل على بناء علاقات إنسانية متكافئة، كما أنه قدوة حسنة في أقواله وأفعاله وقادر على التطوير (الطراونة، ٢٠٠٣).

كما أن مدير المدرسة هو الذي يستطيع أن يقدم الكثير لمساعدة المدرس في الحكم على التلاميذ، واكتشاف قدراتهم واختيار الوسائل المناسبة للتعاون معهم، ووضع إمكانات المدرسة تحت تصرف المدرس لخدمة التلاميذ (الأسدي، ٢٠٠٣). ويتجلى دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وأن يعمل على تحسين أداء المعلمين، وزيادة إنتاجيتهم، من خلال إتاحة كل فرصة ممكنة لنموهم وتطويرهم مهنيًا (السعود، ٢٠٠٧)

وتبرز أهمية الإدارة المدرسية في تحقيق رسالة المدرسة من خلال الاتصال المباشر بالطلبة والمعلمين، والتي تتمتع بقدر أكبر من حرية التصرف، واتخاذ القرار والقيام بالأدوار المنوطة بها، مما يجعلها أهم وحدة في حلقة الإدارة التربوية (البدوي، ٢٠٠٣)، وقد هدفت خطة الأطر التربوية المنبثقة عن الخطة العامة للتطوير التربوي في الأردن إلى تمكين المدراء من اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسين أداء الطلبة والمعلمين، واكتساب المهارات والكفايات والخبرات، والمواقف الطارئة، وتوظيف الجهود والطاقات، واستثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة داخل المدرسة وخارجها لبلوغ أهداف المدرسة وغاياتها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠)، ويبين مساد (٢٠٠٤) أهمية دور مدير المدرسة في تقديم النصح والإرشاد لمعلميه، وتحديد مسؤولياتهم، وتوضيح أهمية مهنة التعليم، وشرح معايير الأداء له، وإعداد الدروس، ووضع البرامج التي تساعد على إيجاد الطرق الصحيحة لإيصال المعلومة إلى طلبته، وتزويد من نموه المهني والمعرفي، وتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه النمو العقلي والبدني والروحي، والارتقاء بمستوى المعلم، وزيادة قدراته وإمكاناته للارتقاء بمستوى النظام التعليمي (القحطاني، ١٩٩٨)، الذي يحظى بأهمية بالغة في جميع المراحل التعليمية، وخاصة معلم المرحلة الأساسية الدنيا حيث يلعب دورا بارزا ومؤثرا في تشكيل العقليات، وتكوين الاتجاهات واكتساب الطلبة المهارات، فهو المسؤول عن توجيه سلوكهم لإكسابهم النمو المتكامل في جميع النواحي العقلية، والبدنية، والاجتماعية.

وأشار السعود (٢٠٠٧) إلى أن تقويم المعلمين والإشراف التربوي المستمر عليهم، المصاحب بالتغذية الراجعة من قبل مديريهم هو من أكثر الوسائل فعالية لتطوير مهارات المعلمين، وتحسين ممارساتهم التعليمية داخل الغرفة الصفية وبالتالي رفع مستوى تحصيل الطلبة.

ويرى اورد اوغزول (١٩٩٥) أن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة تساعد في اكتساب المعلومات والمهارات وتوسع معارفهم وطاقاتهم التعليمية وتعمل على رفع مستواهم الثقافي والمهني للوصول إلى المستوى الابتكاري ونظرا لأهمية المعلم الذي يعد من أهم مدخلات العملية التعليمية وأكبرها أثرا في تعليم الطلبة لا بد من الاهتمام به وزيادة فاعليته كما يتطلب من مشرف التربية الاهتمام بمعلمي المرحلة الأساسية ومساعدتهم على أداء مهامهم وتنمية ثقتهم بأنفسهم لما له من دور ايجابي على أدائهم المهني، وأشار البدوي (٢٠٠٣) إلى

أهمية التدريب للنمو المهني للمعلمين، الذي يحقق النمو المستمر لهم لرفع مستوى أدائهم، وتحسين اتجاهاتهم ومهاراتهم التعليمية، وزيادة مقدرتهم على الإبداع والتجديد، وتعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فاعليتهم، ورفع كفايتهم الإنتاجية، وإتاحة الفرصة لإقامة الحوار بينهم وبين المشرفين والمديرين في مجال التدريس؛ لتنمية معلوماتهم، وإيقافهم على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرائق التدريس، وأوجه الأنشطة التعليمية والتدريبية إضافة إلى تلافي أوجه الضعف والقصور في إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة، ووضع البرامج المناسبة لهم لزيادة فاعليتهم ونموهم المهني.

ويرى الن جثان أن النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية لزيادة معارفهم ومهاراتهم وزيادة مستوى أدائهم التعليمي وامتلاكهم القواعد الغنية والمهارية للوحدات التعليمية المقررة للمرحلة الأساسية يعد أمراً ضرورياً لعملية التعلم والتعليم من هنا جاء التركيز في هذه الدراسة على الدور الذي يضطلع به المدير المدرسة والمشرّف التربوي في مواجهة الاحتياجات التربوية التي تعرضها المتغيرات والمستجدات التي تطرأ في كافة مجالات الحياة.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

لقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى التنمية الكاملة للمتعلم من خلال تحسين الموقف التعليمي ومساعدة المعلمين على النمو المهني، وبما أن المعلمين هم الفئة الأكثر تواصلًا مع المديرين وهم الذين يتعاونون معهم لتنفيذ مخططاتهم وتوعز إليهم كثير من المهام لتنفيذ تلك المخططات، وليس كما هو الحال في المشرّف أو مدير المدرسة الذي يتابع هذه المخططات بصورة غالباً ما تكون نظرية وغير عملية أو متابعة سريعة في أوقات متباعدة، وقد أشار عدد من الباحثين إلى ضعف الكفاءة المهنية للمعلمين ومقاومتهم للتغيير وعدم انتمائهم للمهنة (السعود، ٢٠٠٧)، كما لوحظ أن المعلمين حديثي التعيين لا يزودون بدراسات جديدة تتفق مع التغير المستمر ويتوافق مع التقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفي، فإنهم يؤدون عملهم بركود وبصورة آلية (الزعيبي، ١٩٩٤)، وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- « ما دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية حديثي التعيين في مديرية عمان الرابعة؟ »
- « ما دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية حديثي التعيين في مديرية عمان الرابعة؟ »
- « هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لديها؟ »

• هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة.

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي تقوم به كل من الإدارة المدرسية والمشرف التربوي في تنمية وتطوير مهارات المعلمين، وإتاحة الفرصة لتوظيف هذه القدرات في تنمية مهاراتهم المهنية، وتنبع أهمية الدراسة أيضا من أهمية المرحلة التعليمية التي تتناولها وأهمية معلمها، إذ أنها من أخطر المراحل التعليمية التي تبني عليها بقية المراحل، كما أنها قد تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات على معلمين حديثي التعيين في تخصصات مختلفة ومراحل أخرى، وقد تسهم هذه الدراسة في إطلاع الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي على حقيقة ممارساتهم الإشرافية، ودورهم في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى.

• التعريفات الإجرائية :

• الإدارة المدرسية :

هي الإدارة المتمثلة بمدير المدرسة الذي يتولى عملية قيادة التربية والتعليم داخل المدرسة وخارجها، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، والإشراف الدائم عليها لضمان سير العملية التربوية واتخاذ الإجراءات الإدارية والغنية لتحقيق أهداف المدرسة.

• المشرف التربوي :

هو الشخص المعين في وزارة التربية والتعليم بناءً على مؤهلات وخبرات معينة للقيام بدوره الذي يتمثل بمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم ونموهم المهني، وتطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها.

• النمو المهني :

هو مجموعة البرامج التأهيلية والتدريبية والأنشطة التربوية المرافقة للعملية التعليمية التي تعدها كل من الإدارة المدرسية والعمليات الإشرافية المختلفة بهدف تطوير قدرات معلمي المرحلة الأساسية الأولى حديثي التعيين لزيادة نموهم المهني بما يتناسب مع المستجدات التربوية الحديثة.

• محددات الدراسة :

أجريت هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- « اقتصر عينة الدراسة على معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى حديثي التعيين في مديرية تربية عمان الرابعة للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م
- « اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الرابعة للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م

• الدراسات السابقة :

أجرى زام بارلي (Zam Parelli, 1992) دراسة بعنوان "مساعدة المعلمين" برنامج متطور للمعلمين الجدد، فقد هدفت إلى بيان دور المشرف التربوي في تسهيل النمو المهني والشخصي لمساعدة المعلمين الجدد من خلال تزويدهم بالأساليب الحديثة، والاتصال مع الزملاء والإدارة، وشملت عينة الدراسة (٤٥)

مشرفاً و(٧٩) معلماً، وأظهرت النتائج أن المعلمين أظهروا تحسناً ملحوظاً في أدائهم التعليمي، وكذلك في نموهم المهني وانتمائهم لمهنة التعليم.

أجرى عناسوه (٢٠٠٠) دراسة بعنوان دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية الرياضية حديثي التعيين في محافظة عمان العاصمة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية والمشرفين في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية الرياضية حديثي التعيين في محافظة عمان العاصمة، وكذلك التعرف على أوجه الفروق فيما بينهما وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي الجنس، المؤهل، نوع المدرسة، سنوات الخبرة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣١٦) معلماً ومعلمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة، وقد استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لدى المعلمين قد حققت درجة قليلة، في حين دلت النتائج على أن دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني قد حققت درجة متوسطة وباقي المجالات بدرجة مقبولة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في دور الإدارة المدرسية والمشرفين في تحسين النمو المهني لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة دبلوم كليات المجتمع.

وفي دراسة قام بها كالهون (Calhan، 2001) في كندا بعنوان "دور مدير المدرسة في تحسين العملية التعليمية" وقد وزع الباحث استبانة على عينة طبقية عشوائية تكونت من (٤١٥) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدير يؤدي دوراً مهماً في تطوير اتجاهات المعلمين التعليمية نحو الطلاب عن طريق تقديم الدعم المعنوي والمادي للمعلمين، وإيجاد المناخ التنظيمي المريح، فهو يساعد على الإبداع من خلال إيجاد علاقات إيجابية بين المدير والمعلمين والاهتمام بميول المعلمين واهتماماتهم واحتياجاتهم، وتشجيع الأفكار والآراء، وإتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بسير عمل المدرسة اتخاذ القرارات فيما يتعلق باختيار الكتب والمناهج المدرسية.

أما عن دراسة العقود (٢٠٠٣) وقد هدفت إلى تعرف دور المشرفات التربويات في تطوير أداء معلمات الصفوف المبكرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على الاستبانة أداة لدراساتها، وقد تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة المكونة من (٩٥) مشرفة و(٤٨٣) معلمة من معلمات الصفوف المبكرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشرفات التربويات يمارسن (١.٦) من المهام التي تمثل الدور الذي ينبغي أن تمارسه المشرفات لتطوير أداء المعلمات بدرجة عالية جداً، ويمارسن (٦٤٪) من المهام بدرجة عالية، كما يمارسن (٢٦.٦٪) من المهام بدرجة متوسطة، ويمارسن بدرجة ضعيفة (١.٣٪) من المهام لا تمارس، وأظهرت النتائج أن المهام التي تمارسه المشرفات بدرجة عالية جداً" التأكيد على معلمات الصفوف المبكرة، بأن تكون عملية التقويم شاملة لجميع المهارات الأساسية في مواد الصفوف المبكرة المختلفة، أما أقل المهام ممارسة

من قبل المشرفات تشجيع المعلمات على إجراء أبحاث حول مشكلات تتعلق بتنفيذ تدريس المهارات الأساسية في الصفوف المبكرة.

وهدف دراسة الدوسوري (٢٠٠٥) إلى الكشف عن دور مديرة المدرسة الابتدائية في رفع كفاءة المعلمات، وقد استخدمت الباحثة الإستبانة أداة المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) معلمة مرحلة ابتدائية من تعليم الرياض، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديرة المدرسة تقوم بدور واضح في رفع كفاءة المعلمات مهنيًا لا سيما في مجال رفع الروح المعنوية وتطوير حدود العلاقات الإنسانية، إلا أن هناك فروقًا في أداء المهام أقل مما يجب وذلك لعدم امتلاك المديرات للمعلومات والمهارات التي تؤهلن للقيام بمثل هذه المهام، حيث تبين تركيز المديرات على المهام التي تتناسب مع خبراتهن مثل مجال تبادل المعلومات والخبرات بين المعلمات ومجال تنمية المهارات التدريبية، بينما لا تقوم بمهام أخرى كما يجب رغم أهميتها مثل الاتصال بمؤسسات الإعداد والتدريب.

وأجرت كل من مككاو ووتكنز وبورجيا (McCaw & Watkins & Borgia, 2005) دراسة بعنوان "تخصيص وقت أطول للتنمية المهنية"، هدفت إلى إظهار أهمية التنمية المهنية وتخصيص وقت أطول لها من أجل ممارسة التطوير المستمر للمعلمين، وتقديم بعض النماذج ذات الجودة العالية التي تم استخدامها في بعض المناطق التعليمية وأثبتت فعاليتها في تحقيق النمو المهني للمعلمين بدلاً من الطرق التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والمديرين والمسؤولين عن التعليم في منطقة إلينوي (Illinois) الغربية وبلغ عددهم (٥٥) معلمًا ومديرًا، وأظهرت النتائج أن التنمية المهنية ذات الجودة العالية هي من أولويات العمل في المدرسة والمنطقة التعليمية، وبالتالي يجب توفير الوقت الكاف لها وإدراجها ضمن الخطة العامة للتطوير، كما أظهرت النتائج فاعلية التنمية المهنية ذات ارتباطها بالتحصيل العلمي للطلاب وزيادة اكتسابهم للمعارف والمهارات، واتفقت آراء المعلمين والمديرين والمسؤولين في المنطقة التعليمية على أن إجراءات التنمية المهنية المتعلقة بتحديد الوقت، والمكان، والموارد المالية، تعد عائقًا لتنفيذ خططها.

وأجرى ناسكا (Nasca, 2006) دراسة بعنوان "كيف يقوم المدرسون والاستشاريون بتقييم دور الإشراف الإبتدائي"، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير تعامل المشرفين مع المدرسين العاملين في الخدمة في ستة مجالات ذات علاقة بالتدريس والتطوير المهني الوظيفي، وتأثير ذلك على أداء المدرسين، تكونت عينة الدراسة من (٣٩) مدرسا ابتدائيا و(٢٢) مشرفا، وأظهرت النتائج إمكانية تقسيم المهام إلى ستة مجالات عامة ذات علاقة بالتدريس هي: المنهاج، القيادة، إدارة غرفة الصف، الاختبار، المهنية، والشئون الإدارية، ووجود درجة معتدلة من العلاقة ($r=61$) ما بين تكرار المشاركة في مسئوليات إشراف محددة وقيمة المدرس المدركة لمسئوليات الإشراف، وأظهرت النتائج وجود اتفاق كبير نسبيا حول تكرار المشاركة في مسئوليات الإشراف في مجال التعليم وإدراك المدرس لقيمة هذه المسئوليات.

وأجرى الدوسري (٢٠٠٧) دراسة بعنوان "دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية"، هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية تجاه مشرفيهم التربويين، ومدى الاستفادة من خبراتهم؛ والدور الذي يلعبونه لتطوير كفاياتهم، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) معلماً، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي، من خلال الاستبانة، وأظهرت النتائج أن المشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية يمارسون دورهم في تطوير النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل، ولمتغير الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال إدارة الصف حيث جاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أقل من (٥) سنوات، ولمتغير القطاع التعليمي في جميع المجالات باستثناء مجال التخطيط والإعداد، ومجال طرائق التدريس حيث جاءت الفروق لصالح قطاع الجوبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير التخصص لصالح جميع المجالات لصالح التخصص العملي.

كما أجرى كناني (٢٠٠٧) دراسة بعنوان "دور مديري المدارس الثانوية في تطوير النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية"، هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الثانوية ومديراتها في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا في المملكة العربية السعودية في تطوير النمو المهني للمعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (٦٢٦) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مديري المدارس الثانوية ومديراتها يمارسون دورهم في تطوير النمو المهني للمعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمركز، والدورات التدريبية، وللمؤهل العلمي باستثناء مجال العلاقات الإنسانية حيث جاءت الفروق لصالح حملة البكالوريوس، وللخبرة باستثناء مجال طرائق التدريس، ومجال الوسائل والتقنيات التعليمية وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة (١٠) سنوات فأكثر، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث.

• منهجية الدراسة وإجراءاتها :

• منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوصفي في جمع البيانات ووصف إجابات العينة.

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات التابعين لمديرية تربية عمان الرابعة للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م.

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٦١) معلماً ومعلمة لم تتجاوز خبراتهم (٧) سنوات، يعملون في تدريس الصفوف الثلاث الأولى، تم اختيارها بطريقة عشوائية من

(٩) مدارس تابعة لمديرية عمان الرابعة هي: مدرسة الأردن، ومدرسة الحسن البصري، ومدرسة أم ورقة الأنصارية، ومدرسة ميمونة أم المؤمنين، ومدرسة المنارة، ومدرسة خالدة بنت هاشم، ومدرسة مريم ابنة عمران، ومدرسة النزهة الأساسية، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٩	١٥%
	أنثى	٥٢	٨٥%
المؤهل العلمي	دبلوم	٥	٨%
	بكالوريوس	٥٦	٩٢%
	١ - ٣	١٩	٣١%
سنوات الخبرة	٣ - ٥	١٢	٢٠%
	٥ - ٧	٣٠	٤٩%

يظهر من جدول (١) ما يلي:

« بلغ عدد الذكور في العينة (٩) بنسبة مئوية (١٥٪)، بينما بلغ عدد الإناث في العينة (٥٢) بنسبة مئوية (٨٥٪).

« بلغ عدد المعلمين أصحاب المؤهل العلمي دبلوم (٥) بنسبة مئوية (٨٪)، بينما بلغ عدد المعلمين أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس (٥٦) بنسبة مئوية (٩٢٪).

« بلغ عدد المعلمين أصحاب الخبرة من (١-٣) سنوات (١٩) بنسبة مئوية (٣١٪)، بينما بلغ عدد المعلمين أصحاب الخبرة من (٣-٥) سنوات (١٢) بنسبة مئوية (٢٠٪)، وبلغ عدد المعلمين أصحاب الخبرة من (٥-٧) سنوات (٣٠) بنسبة مئوية (٤٩٪).

• أداة الدراسة :

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب النظري وعدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ثم قامت بتصميم إستبانة اشتملت على (٢٢) فقرة موزعة على خمسة مجالات تربوية ومهنية تقدمها كل من الإدارة المدرسية والإشراف التربوي لتحسين النمو المهني للمعلم وهي: مجال التخطيط التعليمي وتضمن (٤) فقرات، ومجال استراتيجيات التدريس وتضمن (٥) فقرات، ومجال الوسائل التعليمية والتقنية وتضمن (٣) فقرات، ومجال اللغة العربية وتضمن (٤) فقرات، ومجال التقويم وتضمن (٦) فقرات.

• صدق أداة الدراسة :

للتأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص من حملة شهادة الدكتوراه والمجستير وعدد من مشرفي المرحلة الأساسية ومدراء المدارس، وتم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم حول الإستبيان واعتبر هذا كافياً لأغراض صدق الأداة، حيث تم إجراء تعديلات لفقرات الإستبيان بناءً على الملاحظات التي قدمها المحكمين، (ملحق رقم ١) يبين الإستبانة بصورتها النهائية.

• ثبات أداة الدراسة :

بغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا "Alpha"، على العينة الأصلية والمكونة من (٦١) معلم ومعلمة، جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) : معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا "Alpha"

المجال	معامل الثبات كرونباخ ألفا "Alpha"
التخطيط التعليمي	٠.٨٥
استراتيجيات التدريس	٠.٩٢
الوسائل التعليمية والتقنية	٠.٩٠
اللغة العربية	٠.٨١
التقويم	٠.٨٨
الأداة ككل	٠.٨٤

يظهر من جدول (٢) أن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (٠.٨٤)، وتراوح قيم معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا "Alpha" بين (٠.٨١ - ٠.٩٢) كان أعلاها لمجال "استراتيجيات التدريس"، وأدناها لمجال "اللغة العربية"، وهي مؤشرات تدل على معاملات ثبات عالية لتعميم النتائج.

• تصحيح أداة البحث:

تم اعتماد سلم التدرج الثلاثي لقياس دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية، حيث تم إعطاء الإجابة مرتفع (٣ درجات)، والإجابة متوسط (٢ درجتان)، والإجابة ضعيفة (١ درجة واحدة). كما تم اعتماد المقياس التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

◀ من ٠.١ - ١.٦٦ : بدرجة منخفضة.

◀ من ١.٦٧ - ٢.٣٣ : بدرجة متوسطة.

◀ من ٢.٣٤ - ٣ : بدرجة مرتفعة.

• متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

◀ المتغيرات المستقلة:

✓ الجنس وله مستويان: (ذكر وأنثى).

✓ المؤهل العلمي وله مستويان: (دبلوم، بكالوريوس).

✓ سنوات الخبرة وله ثلاث مستويات: (١ - ٣، ٣ - ٥، ٥ فما فوق).

◀ كما تضمنت الدراسة المتغير التابع التالي:

✓ دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية حديثي التعيين.

• إجراءات الدراسة:

◀ قامت الباحثة بالإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، ثم قامت بتصميم إستبانة اشتملت على (٢٢) فقرة موزعة على خمسة مجالات تربوية هي: مجال التخطيط التعليمي، ومجال استراتيجيات التدريس، ومجال الوسائل التعليمية والتقنية، ومجال اللغة العربية، ومجال التقويم، بهدف جمع البيانات المتعلقة بمشكلة الدراسة.

- « ثم قامت الباحثة بعرض الإستبانة على عدد من المحكمين، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل الإستبانة.
- « تم تحديد عينة الدراسة من مجموعة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الرابعة بطريقة عشوائية، وتم توزيع الإستبانة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددها (٦١) معلما ومعلمة.
- « تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS).
- « تم استخراج النتائج وتفسيرها، وتقديم توصيات في ضوءها.

• المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات أداة الدراسة والمجموع الكلي لكل مجال على حدة، وتطبيق اختبار (One-Sample T-Test) للكشف عن الفروق في دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية تبعا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وتم تطبيق اختبار (ANOVA) للكشف عن الفروق في دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية تبعا لمتغير سنوات الخبرة لمجالات الدراسة (التخطيط التعليمي، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية والتقنية، اللغة العربية، التقويم).

• نتائج الدراسة :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمجالات الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمجالات الدراسة مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
١	الوسائل التعليمية والتقنية	2.61	0.59	١	مرتفع
٢	التخطيط التعليمي	2.60	0.56	٢	مرتفع
٣	التقويم	2.55	0.57	٣	مرتفع
٤	استراتيجيات التدريس	2.54	0.62	٤	مرتفع
٥	اللغة العربية	2.50	0.62	٥	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.56	0.58		مرتفع

يظهر من الجدول رقم (٣) أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعا إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.56)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بين (٢.٦١ - ٢.٥٠) حيث كانت جميعها

مرتفعة، كان أعلاها لمجال "الوسائل التعليمية والتقنية"، ثم جاء مجال "التخطيط التعليمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٦٠)، وكان أدنى متوسط حسابي (٢.٥٠) لمجال "اللغة العربية".

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة على حدى، الجداول (٨.٤) توضح ذلك.

• مجال التخطيط التعليمي :

جدول رقم (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال التخطيط التعليمي مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
1	١- ينمي مهارات المعلم في التحضير اليومي	2.74	.54	١	مرتفع
2	٢- ينمي مهارات المعلم في التخطيط الفصلي	2.74	.54	١	مرتفع
3	٣- يطور مهارات المعلم في تحليل المحتوى	2.52	.59	٣	مرتفع
4	٤- يبني مع المعلم الخطط العلاجية	2.39	.74	٤	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.60	0.56		مرتفع

يظهر من الجدول رقم (٤) أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال التخطيط التعليمي كان مرتفعاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.60)، وفيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لفقرات المجال، فقد تراوحت بين (٢.٧٤ - ٢.٣٩)، كان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "ينمي مهارات المعلم في التحضير اليومي"، والفقرة (٢) والتي تنص على "ينمي مهارات المعلم في التخطيط الفصلي"، في حين جاءت الفقرة (٤) والتي تنص على "يبني مع المعلم الخطط العلاجية" بالمرتبة الأخيرة.

• مجال استراتيجيات التدريس :

جدول رقم (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال استراتيجيات التدريس مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
5	١- اختيار الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية التفكير	2.57	.53	١	مرتفع
6	٢- يشارك في اختيار الإستراتيجية المناسبة للهدف	2.57	.64	١	مرتفع
7	٣- يساعد المعلم في اكتساب مهارات تدريسية متنوعة	2.54	.65	٣	مرتفع
8	٤- يساعد في زيادة دافعية الطلبة للاشتراك في الدرس	2.52	.67	٤	مرتفع
9	٥- يوجه المعلم لاستخدام لوحة الجيوب لتحقيق أهداف الدرس	2.49	.74	٥	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.54	0.62		مرتفع

يظهر من الجدول (٥) أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال استراتيجيات التدريس كان مرتفعاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.54)،

وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (٢.٥٧ - ٢.٤٩)، كان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "اختيار الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية التفكير"، والفقرة (٢) والتي تنص على "يشارك في اختيار الإستراتيجية المناسبة للهدف"، في حين جاءت الفقرة (5) والتي تنص على "يوجه المعلم لاستخدام لوحة الجيوب لتحقيق أهداف الدرس" بالمرتبة.

• مجال الوسائل التعليمية والتقنية :

جدول رقم (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال الوسائل التعليمية والتقنية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
10	١- يساعد على استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب لتطوير قدرات المعلم التعليمية	2.64	.58	١	مرتفع
11	٢- يوجه إلى استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمهارات الاتصال الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)	2.64	.58	١	مرتفع
12	٣- يوجه إلى كيفية إنتاج الوسائل التعليمية والتوضيحية المناسبة لإتقان مهارات الاتصال الأربع	2.54	.67	٣	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.61	0.59		مرتفع

يظهر من الجدول (٦) أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الوسائل التعليمية والتقنية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.61)، وفيما يتعلق بفقرات المجال فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٦٤ - ٢.٥٤)، وكان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "يساعد على استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب لتطوير قدرات المعلم التعليمية"، والفقرة (٢) والتي تنص على "يوجه إلى استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمهارات الاتصال الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)"، وكان أدنى متوسط حسابي للفقرة (٣) والتي تنص على "يوجه إلى كيفية إنتاج الوسائل التعليمية والتوضيحية المناسبة لإتقان مهارات الاتصال الأربع".

• مجال اللغة العربية :

جدول رقم (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال اللغة العربية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
13	١- يساعد المعلم في تطبيق منهاج اللغة العربية بصورة صحيحة	2.67	.57	١	مرتفع
14	٢- يساعد على ربط منهاج اللغة العربية بالحياة العملية	2.56	.59	٢	مرتفع
15	٣- يشارك في مناقشة الخطوط العريضة للوحدات التعليمية المقررة لمنهاج اللغة العربية	2.39	.74	٣	مرتفع
16	٤- يرشد إلى المصادر والمراجع العلمية والأدلة التعليمية التي تسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة	2.39	.74	٣	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.50	0.62		مرتفع

يظهر من الجدول (٧) أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال اللغة العربية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.50) بانحراف معياري (0.62)، وفيما يتعلق بفقرات المجال، فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٦٧ - ٢.٣٩)، كان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "يساعد المعلم في تطبيق منهاج اللغة العربية بصورة صحيحة"، ثم جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على "يساعد على ربط منهاج اللغة العربية بالحياة العملية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٥٦)، وكان أدنى متوسط حسابي للفقرة (٤) والتي تنص على "يرشد إلى المصادر والمراجع العلمية والأدلة التعليمية التي تسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة".

• مجال التقويم :

جدول رقم (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
17	١- يعرف بأنواع وأدوات التقويم الحديثة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم	2.80	.48	١	مرتفع
18	٢- يوضح دور المعلم الجديد في عملية التقويم	2.70	.56	٢	مرتفع
20	٤- يساعد على قياس مستويات الطلبة من خلال أدوات التقويم	2.54	.59	٣	مرتفع
19	٣- يساعد في معرفة مفاهيم التقويم مثل : التقويم الواقعي والذاتي والمستمر... الخ	2.46	.62	٤	مرتفع
22	٥- يدرّب على طرق بناء الاختبارات وتفسير نتائجها وتحليلها	2.44	.72	٥	مرتفع
21	٦- يساعد في اكتشاف نقاط الضعف عند الطلبة واختيار طرق العلاج المناسبة	2.36	.73	٦	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.55	0.57		مرتفع

يظهر من الجدول (٨) أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال التقويم كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.55)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٨٠ - ٢.٣٦)، كان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "يعرف بأنواع وأدوات التقويم الحديثة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم"، ثم جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "يوضح دور المعلم الجديد في عملية التقويم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٧٠)، وكان أدنى متوسط حسابي للفقرة (٦) والتي تنص على "يساعد في اكتشاف نقاط الضعف عند الطلبة واختيار طرق العلاج المناسبة".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمجالات الدراسة، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك:

جدول رقم (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة ومستوى دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمجالات الدراسة مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
1	الوسائل التعليمية والتقنية	2.60	.61	1	مرتفع
2	التقويم	2.60	.53	١	مرتفع
3	التخطيط التعليمي	2.57	.57	٣	مرتفع
4	اللغة العربية	2.57	.61	٣	مرتفع
5	استراتيجيات التدريس	2.54	.61	٥	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.58	0.57		

يظهر من الجدول رقم (٩) أن مستوى دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.58)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بين (٢.٦٠ - ٢.٥٤) حيث كانت جميعها مرتفعة، كان أعلاها مجال "الوسائل التعليمية والتقنية"، ومجال "التقويم"، ثم جاء كل من مجال "التخطيط التعليمي" ومجال "اللغة العربية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٥٧)، وكان أدنى متوسط حسابي (٢.٥٤) لمجال "استراتيجيات التدريس".

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة على حدى، الجداول (١٠ - ١٤) توضح ذلك.

• مجال التخطيط التعليمي :

جدول رقم (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال التخطيط التعليمي مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
1	١- ينمي مهارات المعلم في التحضير اليومي	2.70	.49	١	مرتفع
2	٢- ينمي مهارات المعلم في التخطيط الفصلي	2.61	.59	٢	مرتفع
3	٣- يطور مهارات المعلم في تحليل المحتوى	2.52	.62	٣	مرتفع
4	٤- يبني مع المعلم الخطط العلاجية	2.44	.72	٤	مرتفع
	الأداة ككل	2.57	.57		مرتفع

يظهر من الجدول (١٠) أن مستوى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال التخطيط التعليمي كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.57)، وفيما يتعلق بفقرات المجال فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٧٠ - ٢.٤٤)، كان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "ينمي مهارات المعلم في التحضير اليومي"، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (٢) والتي تنص على "ينمي مهارات المعلم في التخطيط الفصلي" بمتوسط حسابي (٢.٦١)، في حين جاءت الفقرة (٤) والتي تنص على "يبني مع المعلم الخطط العلاجية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٤٤).

• مجال استراتيجيات التدريس :

جدول رقم (١١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال استراتيجيات التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
6	١- يشارك في اختيار الاستراتيجية المناسبة للهدف	2.59	.64	١	مرتفع
5	٢- اختيار الإستراتيجيات التي تساعد في تنمية التفكير	2.56	.59	٢	مرتفع
7	٣- يساعد المعلم في اكتساب مهارات تدريسية متنوعة	2.54	.65	٣	مرتفع
9	٤- يوجه المعلم لإستخدام لوحة الجيوب لتحقيق أهداف الدرس	2.54	.65	٣	مرتفع
8	٥- يساعد في زيادة دافعية الطلبة للاشتراك في الدرس	2.49	.62	٥	مرتفع
	الأداة ككل	2.54	.61		مرتفع

يظهر من الجدول (١١) أن مستوى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال استراتيجيات التدريس كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.54)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٥٩ - ٢.٤٩)، كان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "يشارك في اختيار الاستراتيجية المناسبة للهدف"، ثم جاء بالمرتبة الثانية الفقرة (٢) والتي تنص على "اختيار الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية التفكير" بمتوسط حسابي (٢.٥٦)، وجاءت الفقرة (٥) والتي تنص على "يساعد في زيادة دافعية الطلبة للاشتراك في الدرس" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٤٩).

• مجال الوسائل التعليمية والتقنية:

جدول رقم (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال الوسائل التعليمية والتقنية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
11	١- يوجه إلى استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمهارات الاتصال الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)	2.64	.61	١	مرتفع
12	٢- يوجه إلى كيفية إنتاج الوسائل التعليمية و التوضيحية المناسبة لإتقان مهارات الاتصال الأربع	2.59	.64	٢	مرتفع
10	٣- يساعد على استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب لتطوير قدرات المعلم التعليمية	2.57	.64	٣	مرتفع
	الأداة ككل	2.60	.61		مرتفع

يظهر من الجدول (١٢) أن مستوى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الوسائل التعليمية والتقنية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.60)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٦٤ - ٢.٥٧)، كان أعلاها لفقرة (١) والتي تنص على "يوجه إلى استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمهارات الاتصال الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)"، ثم جاءت بالمرتبة الثانية الفقرة (٢) والتي تنص على "يوجه إلى كيفية إنتاج الوسائل التعليمية و التوضيحية المناسبة لإتقان مهارات الاتصال الأربع" بمتوسط حسابي (٢.٥٩)، في حين جاءت الفقرة (٣) والتي تنص على "يساعد على

استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب لتطوير قدرات المعلم التعليمية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٥٧).

• مجال اللغة العربية :

جدول رقم (١٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال اللغة العربية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
13	١- يساعد المعلم في تطبيق منهاج اللغة العربية بصورة صحيحة	2.70	.53	١	مرتفع
14	٢- يساعد على ربط منهاج اللغة العربية بالحياة العملية	2.64	.58	٢	مرتفع
15	٣- يشارك في مناقشة الخطوط العريضة للوحدات التعليمية المقررة لمنهاج اللغة العربية	2.51	.72	٣	مرتفع
16	٤- يرشد إلى المصادر والمراجع العلمية والأدلة التعليمية التي تسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة	2.41	.76	٤	مرتفع
	الأداة ككل	2.57	.61		مرتفع

يظهر من الجدول (١٣) أن مستوى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال اللغة العربية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.57)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٧٠ - ٢.٤١)، كان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "يساعد المعلم في تطبيق منهاج اللغة العربية بصورة صحيحة"، ثم جاءت بالمرتبة الثانية الفقرة (٢) والتي تنص على "يساعد على ربط منهاج اللغة العربية بالحياة العملية" بمتوسط حسابي (٢.٦٤)، في حين جاءت الفقرة (٤) والتي تنص على "يرشد إلى المصادر والمراجع العلمية والأدلة التعليمية التي تسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٤١).

• مجال التقويم :

جدول رقم (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
17	١- يعرف بأنواع و أدوات التقويم الحديثة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم	2.79	.45	١	مرتفع
18	٢- يوضح دور المعلم الجديد في عملية التقويم	2.69	.53	٢	مرتفع
20	٤- يساعد على قياس مستويات الطلبة من خلال أدوات التقويم	2.62	.55	٣	مرتفع
19	٣- يساعد في معرفة مفاهيم التقويم مثل: التقويم الواقعي والذاتي والمستمر ... الخ	2.56	.59	٤	مرتفع
21	٥- يساعد في اكتشاف نقاط الضعف عند الطلبة واختيار طرق العلاج المناسبة	2.51	.65	٥	مرتفع
22	٦- يدرب على طرق بناء الاختبارات وتفسير نتائجها وتحليلها	2.43	.67	٦	مرتفع
	الأداة ككل	2.60	.53		مرتفع

يظهر من الجدول (١٤) أن مستوى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين في مجال التقويم كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.60)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (٢.٧٩ - ٢.٤٣)، كان أعلاها للفقرة (١) والتي تنص على "يعرف بأنواع وأدوات التقويم الحديثة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم"، ثم جاءت بالمرتبة الثانية الفقرة (٢) والتي تنص على "يوضح دور المعلم الجديد في عملية التقويم" بمتوسط حسابي (٢.٦٩)، في حين جاءت الفقرة (٦) والتي تنص على "يدرب على طرق بناء الاختبارات وتفسير نتائجها وتحليلها" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٤٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لديها؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية لمجالات الدراسة (التخطيط التعليمي، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية والتقنية، اللغة العربية، التقويم) وللأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، كما تم تطبيق اختبار (One-Sample T-Test) للكشف عن الفروق في دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وتم تطبيق اختبار (ANOVA) للكشف عن الفروق في دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لمجالات الدراسة (التخطيط التعليمي، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية والتقنية، اللغة العربية، التقويم)، الجداول (١٥) - (١٨) توضح ذلك.

جدول رقم (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط التعليمي	ذكور	9	2.72	.667	0.714	0.478
	إناث	52	2.58	.546		
استراتيجيات التدريس	ذكور	9	2.67	.656	0.653	0.516
	إناث	52	2.52	.620		
الوسائل التعليمية والتقنية	ذكور	9	2.59	.703	0.076	0.939
	إناث	52	2.61	.574		
اللغة العربية	ذكور	9	2.67	.673	0.848	0.400
	إناث	52	2.48	.615		
التقويم	ذكور	9	2.59	.662	0.232	0.817
	إناث	52	2.54	.554		
الدرجة الكلية	ذكور	9	2.65	.661	0.501	0.618
	إناث	52	2.54	.569		

يظهر من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (١٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدور الإدارة المدرسية والمُشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لعملي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط التعليمي	دبلوم	5	3.00	.000	1.696	0.095
	بكالوريوس	56	2.56	.573		
استراتيجيات التدريس	دبلوم	5	3.00	.000	1.751	0.085
	بكالوريوس	56	2.50	.634		
الوسائل التعليمية والتقنية	دبلوم	5	3.00	.000	1.580	0.120
	بكالوريوس	56	2.57	.602		
اللغة العربية	دبلوم	5	3.00	.000	1.902	0.062
	بكالوريوس	56	2.46	.630		
التقويم	دبلوم	5	3.00	.000	1.888	0.064
	بكالوريوس	56	2.51	.574		
الدرجة الكلية	دبلوم	5	3.00	.000	1.822	0.074
	بكالوريوس	56	2.52	.588		

يظهر من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (١٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة المدرسية والمُشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لعملي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط التعليمي	١- ٣	19	3.00	.000
	٣- ٥	12	2.83	.222
	٥- ٧	30	2.25	.616
	Total	61	2.60	.561
استراتيجيات التدريس	١- ٣	19	3.00	.000
	٣- ٥	12	2.98	.058
	٥- ٧	30	2.07	.595
	Total	61	2.54	.622
الوسائل التعليمية والتقنية	١- ٣	19	3.00	.000
	٣- ٥	12	3.00	.000
	٥- ٧	30	2.20	.617
	Total	61	2.61	.588
اللغة العربية	١- ٣	19	3.00	.000
	٣- ٥	12	2.77	.310
	٥- ٧	30	2.08	.624
	Total	61	2.50	.622
التقويم	١- ٣	19	3.00	.000
	٣- ٥	12	2.81	.274
	٥- ٧	30	2.17	.567
	Total	61	2.55	.566
الدرجة الكلية	١- ٣	19	3.00	.000
	٣- ٥	12	2.87	.177
	٥- ٧	30	2.15	.583
	Total	61	2.56	.579

ويظهر من جدول (١٧) أن قيم المتوسطات الحسابية لدور الإدارة المدرسية والمدرسين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية تبعا لمتغير سنوات الخبرة تراوحت بين (٣٠٠-٢٠٧)، وكان أعلى متوسط حسابي لمتغير سنوات الخبرة لصالح "١- ٣ سنوات"، وأدناها لمتغير سنوات الخبرة لصالح "٥- ٧ سنوات".

جدول رقم (١٨) : نتائج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق عن الفروق في دور الإدارة المدرسية والمدرسين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية تبعا لاختلاف سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط التعليمي	بين المجموعات	7.368	2	3.684	18.514	.000
	داخل المجموعات	11.542	58	.199		
	الكل	18.910	60			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	12.912	2	6.456	36.301	.000
	داخل المجموعات	10.315	58	.178		
	الكل	23.228	60			
الوسائل التعليمية والتقنية	بين المجموعات	9.757	2	4.879	25.672	.000
	داخل المجموعات	11.022	58	.190		
	الكل	20.780	60			
اللغة العربية	بين المجموعات	10.838	2	5.419	25.451	.000
	داخل المجموعات	12.349	58	.213		
	الكل	23.186	60			
التقويم	بين المجموعات	9.039	2	4.520	25.808	.000
	داخل المجموعات	10.157	58	.175		
	الكل	19.197	60			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	9.883	2	4.941	28.046	.000
	داخل المجموعات	10.219	58	.176		
	الكل	20.102	60			

يظهر من جدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

• ملخص النتائج ومناقشتها :

أظهرت النتائج أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً لجميع مجالات الدراسة (التخطيط التعليمي، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية والتقنية، اللغة العربية، التقويم)، وقد يعزى ذلك إلى أن المناهج في الأردن قد تم تطويرها حديثاً وخاصة المناهج المحوسبة منها، بل إن بعض المناهج ما زال قيد التطوير والبناء ومن هذا المنطلق كانت الاحتياجات التدريبية لمجال الوسائل التعليمية والتقنية في المرتبة الأولى، وجاءت هذه النتيجة لتؤكد على الدور الهام الذي يقوم به مدير المدرسة في تطوير اتجاهات المعلمين التعليمية نحو الطلاب من خلال توفير المناخ التنظيمي المريح والاهتمام بميول المعلمين واهتماماتهم واحتياجاتهم ورفع الروح المعنوية لهم وتطوير حدود العلاقات الإنسانية، مما يساعد على تطوير

الإبداع لدى المعلمين ، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كالهون (Calhan, 2001)، ودراسة الدوسوري (٢٠٠٥)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كناني (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن مديري المدارس الثانوية ومديراتها يمارسون دورهم في تطوير النمو المهني للمعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة، ودراسة عناسوه (٢٠٠٠) التي أشارت إلى أن دور الإدارة المدرسية في تحسين النمو المهني لدى المعلمين قد حققت درجة قليلة.

« أظهرت النتائج أن مستوى دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية عمان الرابعة من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً لجميع مجالات الدراسة (التخطيط التعليمي، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية والتقنية، اللغة العربية، التقويم)، ويعزى ذلك إلى أن المشرفين التربويين يقومون بمتابعة المعلمين في إثراء المنهاج وتحسين تنفيذه، والذي انعكاس إيجابياً على عمل المعلمين وخصوصاً فيما يتعلق بتزويد المعلمين بالمهارات والكفايات اللازمة للعمل التعليمي من خلال إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم وفتح المجال أمامهم لفرص النمو المهني، بالإضافة إلى فاعلية التنمية المهنية والتي ترتبط بالتحصيل العلمي للطلاب وزيادة اكتسابهم للمعارف والمهارات، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة زام بارلي (Zam Parelli, 1992)، ودراسة العقود (٢٠٠٣)، ودراسة مككاو ووتكنز وبورجيا (McCaw & Watkins & Borgia, 2005) والتي أشارت إلى أن قيام المشرفين التربويين بمهامهم بدرجة عالية أدى إلى تحسناً ملحوظاً في أداء المعلمين التعليمي، وكذلك في نموهم المهني وانتمائهم لمهنة التعليم، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الدوسوري (٢٠٠٧)، ودراسة عناسوه (٢٠٠٠) التي أشارت إلى أن دور المشرفين التربويين في تحسين النمو المهني قد حققت بدرجة متوسطة.

« أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، إلا أنها تتعارض مع دراسة كناني (٢٠٠٧) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

« أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا ما أشارت إليه دراسة الدوسوري (٢٠٠٧) ودراسة كناني (٢٠٠٧)، إلا أنها اختلفت مع نتيجة دراسة عناسوه (٢٠٠٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الإدارة المدرسية والمشرفين في تحسين النمو المهني لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة دبلوم كليات المجتمع.

« أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، واختلفت مع نتيجة دراسة كل من الدوسوري (٢٠٠٧) ودراسة كناني (٢٠٠٧) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

• التوصيات:

- في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:
- « تبصير المديرين بأهمية النمو المهني للمعلمين لما له من أهمية في تحسين ناتج العملية التعليمية التعلمية.
- « التركيز على دور مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً وعدم الاعتماد الكلي على المشرفين التربويين في متابعة عمل المعلمين.
- « تفهم حاجات المعلمين، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية لهم للقيام بالعمل على أكمل وجه.
- « إدراج دورات تطويرية للذات للمعلمين، تهتم بتطوير القدرات وتنمية المهارات.
- « إجراء دراسات مشابهة على عينة مختلفة من المعلمين في مناطق أخرى، لمعرفة دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في النمو المهني للمعلمين.

• قائمة المراجع :

• المراجع العربية :

- الأبراهيم، عدنان بدري. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي، أنماط وأساليب. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- الأسدي، سعيد جاسم. (٢٠٠٣). الإشراف التربوي. عمان: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الدوسري، شارع بن عائض. (٢٠٠٧). دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- السعود، راتب. (١٩٩٣). مدى فاعلية الدور الإشرافي لمدير المدرسة الثانوية في الأردن في تحسين أداء المعلم الصفي كما يراها مديرو ومعلمو المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بآسيوط، جامعة أسيوط، مصر، المجلد (١)، العدد (٩)، ص ١٨٣ - ٢٠٩.
- السعود، راتب. (١٩٩٤). معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، عمان، المجلد (٢١)، العدد (٤)، ص ٤٤٥ - ٤٧٢.
- سنقر، صالحة. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي. كلية التربية، جامعة دمشق - سوريا.
- الطراونة، خليف. (٢٠٠٣). واقع ممارسة الكفايات التخطيطية لمديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين. مؤتة للبحوث والدراسات، (١٨)، ص ١١٢ - ١٤٥.
- عطوي، جودت عزت. (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عناسوه، فاطمة سلامة. (٢٠٠٠). دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي التربية الرياضية حديثي التعيين في محافظة العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- كنان، محمد. (٢٠٠٧). دور مديري المدارس الثانوية في تطوير النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٩). التوجهات المستقبلية للتطوير التربوي في الأردن، وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). دليل المشرف التربوي. عمان: وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي.

• المراجع الأجنبية:

- McCaw, Donna & Watkins, Sandra & Borgia, Laurel. (2005). Critical Issue: Providing More Time for Professional Development. Retrieved 10 February, 2007, from Source.
- Nasca, Don. (2006). Chairman, dept of Educational Research, State University of New York, Educational Leadership, EBSCO Publishing 2006.
- Zam Parelli, Debra. (1992). Teacher Assistance Program Developmental Induction Program for Beginning Teacher, Ed. D. Nova University, Dissertation Abstracts International, Vol 50, No6, P1024.



البحث الخامس :

” أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة
كلية التربية بجامعة نجران ”

المصادر :

د/ علي أحمد الربيعي
أستاذ مشارك
كلية التربية بجامعة نجران

د/منصور نايف العتيبي
أستاذ مشارك
وعميد كلية التربية بجامعة نجران

” أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة نجران ”

د/ منصور نايف العتيبي د/ علي أحمد الربيع

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة تعرف أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة نجران، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج شبه التجريبي، والإختبار التحصيلي كأداة، وتم تطبيق الدراسة على مجموعة تجريبية وضابطة بعد التأكد من الصدق الداخلي لأفراد المجموعتين، وعمل إختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين بالتحصيل الدراسي، وبعد تنفيذ الدراسة تم عمل الإختبار التحصيلي نهاية الفصل الدراسي للعام ٢٠١٣ - ٢٠١٤م، وذلك بعد التأكد من صدقه وثباته وتمييز عباراته وفعالية البدائل لكل عبارة، وكانت النتيجة أن متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية أعلى من متوسط المجموعة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وأن للفرق بين المتوسطات دلالة إحصائية، أوصت الدراسة باستخدام الخرائط الذهنية في تدريس المقررات الجامعية.

The impact of teaching using mind maps on the academic achievement of students at the Faculty of Education at the Najran University

Abstract

The study aimed to identify the impact of teaching using mind maps on the academic achievement of students at the Faculty of Education at the Najran University. To achieve this aim, quasi-experimental method was used. Besides an achievement test was used as a study instrument. The study was carried out on two groups; experimental and control after ensuring its internal validity for subjects in both groups. A pretest was implemented to ensure the achievement equivalence of both groups. After the implementation of the study, an achievement test whose validity and reliability, items' discriminatory ability, and choices effectiveness was ascertained was carried out at the end of the semester, 2013- 2014. The study found out that the mean score of participants in the experimental group who were taught by the mind maps was higher than the mean score of those in the control group who were taught by the traditional method. Difference in mean scores was statistically significant. Therefore, the study recommended using these mind maps while teaching university courses.

• مقدمة الدراسة :

إنه من خلال التدريس الجامعي لمدة تزيد عن أربعة عشر عاماً اتضح ضرورة عدم التوقف عند تطوير استراتيجيات تدريس معينة، فمع تزايد المعرفة بمعدل سريع وما تحتويه من حقائق ومفاهيم وما تتطلبه من مهارات تعلم وتعليم، إلا أن أكثر الطرق استخداماً في التدريس اليوم هي طريقة المحاضرة التي تعتمد أساساً على التلقين، الأمر الذي سبب فجوة بين التعليم وما ينبغي من تعلمه من مهارات تطبيقية له، ولذا لا بد من الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي تنمي القدرات العقلية والمهارات اللازمة لتطبيق المعرفة. (قلادة، ٢٠٠٩)، ومفتاح التعلم الفعال هو أن نفهم أسلوب تعلم المتعلمين، ونصمم طرق تدريس تناسب تعلمهم.

(Entwistle, 2000)، وللتعليم تأثير لاحق على نوعية الفهم والاستيعاب. (Smith, 1997).

وضمن الاهتمام باستراتيجيات التدريس ظهر مصطلح Mind Mapping لأول مرة أواخر الستينات على يد Tony Buzan - الحاصل على أفضل ذكاء إبداعي في العالم . الذي ربط بين الصورة الشجرية للخلايا المخية، وبين رسوم تنظيم المعرفة، وصمم ما أسماه (الخريطة الذهنية)، وسميت بهذا الاسم لأنها تشبه الخلايا الدماغية (العصبية). (العبري، ٢٠٠٨)، حيث يلاحظ أن في الخلية نقطة مركزية وأذرع متفرعة منها، ومن كل ذراع تتفرع أذرع أصغر وأدق، لذا فإن فهمنا للخلية العصبية يجعلنا نفهم دماغنا بشكل أكبر، ولهذا السبب تكون الخريطة الذهنية أقرب في شكلها إلى الخلايا العصبية.

ويمكن فهم المادة التعليمية بالشكل الصحيح إذا صورت أجزاؤها في خريطة تكون دليلاً للطالب يسير عليه في أثناء دراسته، فهذه الخريطة تصور أهم الأفكار التي يجب التركيز عليها في التعلم، وتوضح طبيعة العلاقة التي تربط الأفكار بعضها ببعض، وهي بهذا المعنى تكون بمنزلة الشيفرة التي بواسطتها يمكن استرجاع كثير من المعلومات في وقت قصير نسبياً دون الرجوع للكتاب الجامعي، وخريطة العقل هي الأسلوب البديل الذي يستخدم جميع أجزاء المخ بدلاً من التفكير الخطي التقليدي، فخريطة العقل تأخذك في كل الاتجاهات، وتلتقط الأفكار من أي زاوية، بسبب ما تحويه من ألفاظ ورسومات وصور، فالصور والألوان والخيال تمثل مهارات الشق الأيمن من الدماغ، بالإضافة إلى الكلمات والأعداد التي تمثل الشق الأيسر من الدماغ، إضافة إلى أن الطريقة التي ترسم بها الخرائط الذهنية تحفز التفكير لابتكار المزيد من الأفكار، فهي تعكس ما داخل العقل وتطلق عنانه لقدراته العقلية. (بوزان، ٢٠١١)، كما أن وضع المفهوم الرئيس في الوسط وعمل فروع متصلة منه بشكل متسلسل يجعل التعليم متسلسلاً، وهذا يجعل التعليم قوياً وذا معنى. (Buzan, 1993)، والخريطة الذهنية هي إستراتيجية تعليم فعالة، تقوم على اختيار المحاور الرئيس للموضوع. (هلال، ٢٠٠٧)، وتعتبر مفيدة للطلبة تدعم المستويات العليا لمهارات التفكير لديهم (Holzman, 2004)، ولأهميتها أوصت دراسة (المولد، ٢٠٠٩) بإدراج مقرر عن الخرائط الذهنية في متطلبات الإعداد التربوي بكلية التربية.

ولتوضيح أكثر عن الخريطة الذهنية فإنها تتكون من أربعة عناصر أساسية هي : الألوان وتستخدم للدلالة على معان معينة، فكل فكرة وتفصيلاتها بلون والفروع بألوان أخرى لأن ذلك يحفز المخ الأيمن ويزيد من كفاءة الذاكرة ويسر النظر، والصور أو الرسوم: كبديل للكلمات في التعبير عن الأفكار، أو دعم للكلمات، تساعد على عملية التذكر، أما الكلمات فتكون للتعبير عن الأفكار الرئيسية والثانوية بكلمات مختصرة جداً، ويوجد وصلات (خطوط) تنطلق من العنوان الرئيس نحو الوسط، وهذه الوصلات على نوعين كبيرة وصغيرة، فالوصلات الكبيرة للأفكار الرئيسة والوصلات الصغيرة للأفكار والتفاصيل الفرعية، وبما أن خلايا المخ تشابه الخريطة الذهنية في الرسم فالمعلومات في

خلايا المخ تخزن على الخطوط وليس في الخلايا نفسها، ولرسم خريطة العقل يتبع سبع خطوات هي:

- « أن يتم البدء من منتصف صفحة بيضاء مطوية الجوانب، لإعطاء المخ الحرية في جميع الاتجاهات.
- « استخدام شكل أو صورة تعبر عن الفكرة الرئيسية، لأن الصورة تساعد على التركيز.
- « استخدام الألوان أثناء الرسم، لأن الألوان كالصور تثير المخ إضافة لكونها ممتعة.
- « وصل الفروع الرئيسية بالصورة المركزية، ووصل المستوى الثاني والثالث من الفروع بالمستويين الأول والثاني فهذا يسهل الفهم ويساعد على التذكر أكثر.
- « تكون الفروع متعرجة لا خطوط مستقيمة، لأن الخطوط المتعرجة أكثر جاذبية وإبهارة للعين.
- « تستخدم كلمة رئيسية ومفردة في كل سطر لمنح خريطة العقل القوة والمرونة.
- « تستخدم صوراً عند رسم الفروع. (بوزان، ٢٠١١).

• مشكلة الدراسة:

« مشكلة الدراسة وأسئلتها: يعد مقرر المناهج الذي يدرس في كلية التربية بجامعة نجران من المقررات المهمة التي تشتمل على المعارف والحقائق والمفاهيم، فموضوعاته إضافة إلى ما في المناهج تشمل كل ما له علاقة بالمناهج كاستراتيجيات التدريس والتقويم والوسائل التعليمية، من ناحية ومن ناحية ثانية فإن مقرر المناهج ضروري وحيوي بالنسبة لكل من سيقوم بعملية التدريس مستقبلاً، فهو حينها سيتعامل مع المناهج المدرسية، فلا بد أن يكون على معرفة جيدة بأسس وأنواع المناهج، ليتم توظيفها بشكل صحيح حين عمله كمدرس فيما بعد، وعلى الرغم من أهمية مقرر المناهج فقد تم الملاحظة أثناء التدريس لهذا المقرر في الجامعة ولمرات عديدة أن أغلب أعضاء هيئة التدريس يفضلون طريقة المحاضرة التي يعطي من خلالها كما من المعلومات تساعد في أن يكون قد أعطى كل الموضوعات المقررة حتى نهاية الفصل، لكنه خلال مناقشات عديدة ومتكررة مع من سبق من الطلاب الذين درسوا هذا المقرر وهم بنفس الوقت يقومون بالتربية العملية لفصل دراسي كامل في المدارس، كون التربية العملية متطلب ضروري ولا بد من النجاح فيها للحصول على شهادة البكالوريوس في التربية، لوحظ أن أغلبهم ليس لديه القدرة على توظيف ما تعلمه في مقرر المناهج في واقع التعليم الميداني، لذا قرر استخدام طريقة التدريس للمقرر باستخدام الخريطة الذهنية للتعرف على مدى أثر استخدامها في التدريس، وذلك من خلال عمل المحاضرات على شكل خريطة ذهنية تبدأ بالمحور ثم تتفرع إلى فروع رئيسية

ثم تتفرع الفروع الرئيسية إلى فروع فرعية مع وضع رسومات وأشكال ورموز، مع تشجيع الطلبة على المشاركة في ذلك.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤالين التاليين:

✓ ما أثر استخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لمقرر المناهج لطلبة كلية التربية بجامعة نجران؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم بإستراتيجية الخريطة الذهنية ومتوسطات تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية؟

◀ هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية للتعرف على أثر استخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لمقرر المناهج لطلبة كلية التربية بجامعة نجران.

◀ أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في توجيه النظر لإستراتيجية الخرائط الذهنية ودورها في تدريس المقررات النظرية، وتدريب الطلبة على استخدامها، وإبراز دورها في التحصيل الدراسي.

◀ محددات الدراسة : تتحدد الدراسة الحالية في : مقرر المناهج المقرر على طلبة المستوى الرابع بكلية التربية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٣ . ٢٠١٤ م.

◀ التعريفات الإجرائية : الخرائط الذهنية: يمكن تعريفها إجرائياً بأنها إستراتيجية تعليم وتعلم، يتم ترتيب المعلومات فيها على شكل الخلايا الدماغية (العصبية) حيث نلاحظ أن في الخلية نقطة مركزية وأذرع متفرعة منها، ومن كل ذراع تتفرع أذرع أصغر وأدق، وتحتوي على رسومات وألوان وأشكال لتساعد على فهم وتذكر المعلومات بشكل أفضل.

• الدراسات السابقة :

دراسة (السيد، ٢٠١٣) التي استخدمت إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية وتوصلت إلى أن استخدامها أدى إلى تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي، وإلى أنها أكثر فائدة في التحصيل الدراسي، وأن الاحتفاظ بالمعلومة كان لفترة أطول، كل ذلك كان لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية، مقارنة مع المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وتوصلت دراسة (الجندي، ٢٠١٣) إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة (التجريبية) التي تم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية والمجموعة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية لصالح التجريبية، وذلك في مستوى التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واقترحت (تلة، ٢٠١٣) برنامجاً قائماً على إستراتيجية الخرائط الذهنية اتصف بدرجة تأثير كبيرة في تنمية كل من مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى الطلبة، وعن فاعلية تدريس إستراتيجية الخرائط الذهنية إلكترونياً توصلت دراسة (منتصر، أحمد، ٢٠١٣) إلى تحسن المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية الخرائط

الذهنية إلى تحسن مهارات الطالبات/المعلمات في استخدام السبورة، والشرح من حيث التسلسل والاسترسال والتركيز وربط الأفكار أثناء عرض الدرس، وإدارة الصف، والتلخيص والإنهاء، وتوصلت دراسة (سالم، ٢٠١٣) إلى أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس طلاب التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة وذلك في المستويات العليا لبلوم "التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم"، وأوصت دراسة (البركاني، ٢٠١٢) بإعادة صياغة محتوى مقرر أسس المناهج وتنظيماتها بالتعليم الجامعي بما يتفق وإستراتيجية الخرائط الذهنية، وأكدت دراسة (المصري، ٢٠١٢) على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل بمقرر طرق التدريس لدى طالبات كلية التربية النوعية، وفي تنمية التفكير الابتكاري بمكوناته الثلاثة (طلاقة - مرونة - أصالة) بنفس المقرر، وأوضحت نتيجة دراسة (الجندي، ٢٠١٢) ارتفاع متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الصف الأول التجاري) التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في كل من الاختبار التحصيلي واختبار المواقف الأدائية وكذلك مقياس الميول في الاختبار البعدي، عن درجات المجموعة الضابطة، وأكدت نتيجة دراسة (سليم، ٢٠١٢) على فاعلية التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الإعدادي بكفر الشيخ بمصر، وأثبتت (الملا، ٢٠١١) فاعلية برنامج الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لطلبة رياض الأطفال، وتوصلت دراسة (اسماعيل، ٢٠١١) إلى أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة إستراتيجية الخرائط الذهنية كان أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في الأداء على اختبار المشكلات الرياضية اللفظية، وإلى التأثير الكبير للمتغير المستقل على مهارة حل المشكلات الرياضية، وأفادت نتيجة دراسة (الرفاعي، ٢٠١٠) إلى وجود دلائل تشير لتحسينات في تحصيل محتوى الجبر لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض والذين تم تدريسهم بإستراتيجية الذكاءات المتعددة والخرائط الذهنية، مقارنة مع زملائهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وتوصلت دراسة (الليثي، ٢٠٠٩) إلى أن البرنامج التعليمي باستخدام الخرائط المعرفية والذهنية ومواقع الانترنت له تأثير إيجابي على فاعلية التدريس وأنه أدى إلى زيادة في التحصيل العلمي إضافة إلى أن يساعد كل من المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية، وأوصت دراسة (المولد، ٢٠٠٩) بضرورة استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس الجغرافيا لدورها الفاعل في ذلك، وأكدت دراسة (عبدالرحمن، ٢٠٠٨) على أن استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية يساعد على تنمية العمليات الذهنية للقدرة على التصور المكاني لدى الطلبة، وعلى زيادة التحصيل الدراسي لديهم، وأن استخدام الخرائط الذهنية يساهم في إثارة تفكير الطلبة وتحفيزهم على المشاركة الفعالة والبناءة في التعلم.

• الطريقة والإجراءات:

◀ مجتمع الدراسة وعينتها: شمل مجتمع الدراسة طلاب كلية التربية بجامعة نجران، وكانت العينة طلبة المستوى الرابع الذين يدرسون مقرر المناهج وهو

شعبتان تخصص الأولى تربية خاصة وعدد طلبتها ٣٠ طالباً، وتخصص الثانية رياضيات وعدد طلبتها ٣١ طالباً.

« منهج الدراسة وأداتها: تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة للبحث.

« سير الدراسة وصدقها الداخلي: الصلاحية الداخلية للدراسة (الصدق الداخلي): تم التحقق من الصدق الداخلي للدراسة وفق ما يلي:

✓ التاريخ History أو عامل الزمن: تم بدء التنفيذ بالدراسة الحالية مع بداية الفصل الدراسي للعام ٢٠١٣ - ٢٠١٤ ولغاية نهاية الفصل، حيث تم تدريس مقرر المناهج بشكل كامل للمجموعتين التجريبية والضابطة.

✓ النضج Maturity: تم حساب أعمار الطلبة وتم استخراج متوسطات أعمارهم فكانت للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد التقريب للعام (٢٢) عاماً.

✓ تحيز القائمين بالتجربة: لضمان الموضوعية فقد تم تنفيذ الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة من قبل أحد الباحثين.

✓ الوقت كسبب مؤثر: تم توحيد الوقت للمجموعتين وكان زمن التنفيذ متساو لكل منهما وكذا تم مراعاة أن يكون الوقت للمجموعتين قبل منتصف النهار.

✓ التنافس التعويضي: لكي لا يكون هناك تنافس تعويضي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فقد تم تنفيذ التجربة في مكانين منفصلين، وبحيث لا تلتقي المجموعتان فالمجموعة التجريبية تم تدريسها في كلية التربية بالجامعة، وتم تدريس المجموعة الضابطة بكلية العلوم، ويوجد مسافة قد تصل إلى الكيلومترين بين الكليتين، هذا من ناحية ومن ناحية ثانية فلم يتم إبلاغ أيهما بأنها تجريبية أو ضابطة، وإنما ترك الأمر على أنه طبيعي.

✓ تصميم التجربة: ويمكن عمل تصميم للتجربة وفق ما يلي:

م ض : ← خ ق ← م خ ب
م ت : ← م خ ق ← م خ ب

حيث تعني م ض: مجموعة ضابطة، خ ق: اختبار قبلي، ج التدريس بالطريقة التقليدية، خ ب: اختبار بعدي، م ت: مجموعة تجريبية، م خ ب: طريقة التدريس بخريطة المفاهيم.

✓ تم عمل اختبار قبلي موحد للمجموعتين التجريبية والضابطة، وكان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية (٣٦.٨) ومتوسط المجموعة الضابطة (٣٧.١)، ولم يكن لهذه الفروق البسيطة بين المتوسطين أية دلالة إحصائية.

« صدق الأدلة وثباتها :

✓ الصورة الأولية للاختبار: تضمن الاختبار في صورته الأولية (٤٢) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، توزعت بشكل متناسب مع موضوعات مقرر المناهج، وتم وضع سؤالين مقالين.

✓ التقدير الكمي لمفردات الاختبار: اعتمد التقدير الكمي لمفردات الاختبار على إعطاء الطالب درجة واحدة عند اختياره للإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة لكل سؤال، وصفوا للإجابة الخاطئة هذا بالنسبة لأسئلة الاختيار من

متعدد، أما السؤالين المقالين فقد تم إعطاء كلا منهم أربع درجات، وبذا يصبح مجموع درجات الاختبار (٥٠) درجة.

✓ صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس لإبداء الرأي حول دقة صياغة مفردات الاختبار، والتحقق من صدق المحتوى، وتم إجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها السادة المحكمون من تعديل لبعض البدائل والعبارات قبل إجراء الثوابت الإحصائية للاختبار.

« الثوابت الإحصائية للاختبار: لحساب الثوابت الإحصائية للاختبار التحصيلي تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبا بالمستوى الرابع من طلبة قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالجامعة، وتم التوصل إلى الثوابت الإحصائية التالية:

✓ صدق الاختبار: تم حساب صدق المقارنة الطرفية للاختبار التحصيلي، ووجد فرق دال إحصائيا عند ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب ٢٧٪ الأعلى و ٢٧٪ الأدنى لصالح المجموعة الأعلى مما يعني صدق الاختبار، والاطمئنان على استخدامه.

✓ ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار تم استخدام معامل ألفا Alpha لحساب الثبات، وجاء معامل الثبات مساويا (٠.٨٥)، وهذا يعني أنه مناسب وجيد .

✓ زمن الاختبار: تم أخذ متوسط زمن إجابة طلاب العينة الاستطلاعية على مفردات الاختبار لتحديد زمن إجابة الاختبار وبحساب المتوسط كان الزمن اللازم للإجابة على الاختبار (٥٥) دقيقة بما فيها زمن قراءة التعليمات.. « فعالية بدائل أسئلة الأداة: تم التأكد من فعالية البدائل وحساب معامل الصعوبة والتمييز لكافة الأسئلة وفق المعادلات التالية:

معامل الصعوبة =

عدد أفراد العينة الذين أخطئوا في الإجابة عن السؤال

..... ١٠٠ ×

عدد أفراد العينة الذين حاولوا الإجابة عن السؤال

علما أن معامل صعوبة الاختبار المرغوب فيه هو ما بين : ٥٠٪ و ٧٥٪ .

عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

معامل التمييز = ... ١٠٠ ×

عدد أفراد العينة في إحدى المجموعتين

فإذا كان معامل التمييز ٤٠٪ فأكثر فإن فقراته جيدة جداً، وإذا كان بين ٣٠. ٣٩٪ فإن فقراته جيدة إلى حد مقبول ولكنها قد تخضع للتحسين، وإذا كان بين ٢٠. ٢٩٪ فقراته حدية، تخضع عادة للتحسين، أما إذا ١٩٪ فأقل فإن فقراته ضعيفة تحذف أو يتم تحسينها، ومعامل التمييز يتراوح بين (١+) كحد أقصى و (١-) كحد أدنى، وبناء على النتائج تم تعديل في صياغة البدائل بحيث تتراوح معامل الصعوبة بين ٤٢٪ و ٧٣٪، وتراوح التمييز بين ٢٩٪ و ٤١٪. (الكبيسي، ربيع، ٢٠٠٨)

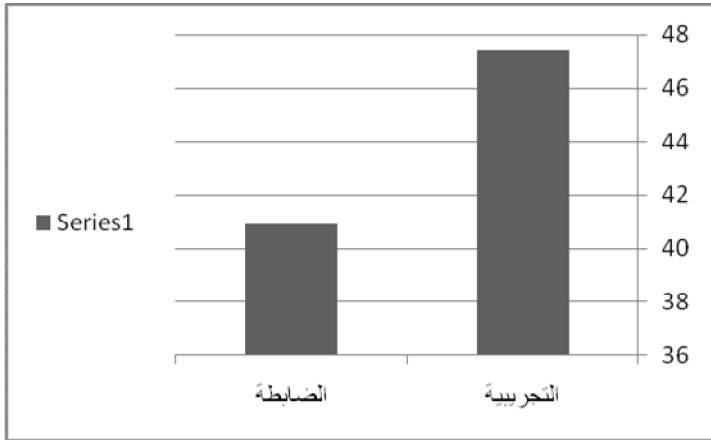
« فعالية بدائل الفقرة: تم التأكد من أن البديل الصحيح قد اختاره أكثر أفراد العينة، وأن جميع البدائل الخاطئة قد جذبت عدداً ممن أجاب على

الاستبانة، وهذا ما حصل مع بدائل الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة، مما يعني أن الاختبار له القدرة على التمييز بين طلاب مجموعة الدراسة.

« التحليلات الإحصائية: استخدمت الدراسة في التحليل الإحصائي: معاملات الصعوبة والتمييز، المتوسطات الحسابية واختبار(ت).

• نتائج الدراسة :

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما أثر استخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لمقرر المناهج لطلبة كلية التربية بجامعة نجران؟. فإن الشكل (١) يوضح ذلك.



شكل (١) متوسطات درجات المجموعة التجريبية (تربية خاصة) والمجموعة الضابطة (رياضيات)

من الشكل (١) يتبين أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة الخرائط الذهنية أعلى من متوسط المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم بإستراتيجية الخريطة الذهنية ومتوسطات تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية؟. فإن الجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٤٧.٤	١.٨	٥٩	٢.٦٨	٠.٠١
الضابطة	٣١	٤٠.٩	٢.١			

يبين الجدول (١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فروق متوسطات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة الخرائط الذهنية.

• مناقشة النتائج :

• مناقشة نتيجة السؤال الأول:

أفادت نتيجة التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية، كان أفضل من نتيجة التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة)، ومع ضبط كل العوامل المؤثرة في التجربة، وبعد التأكد من الصدق الداخلي لمجموعتي التجربة، فإن الدراسة تعزي هذا الفارق في التحصيل الدراسي إلى إستراتيجية التدريس وهي هنا إستراتيجية الخرائط الذهنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (السيد، ٢٠١٣) و(الجندي، ٢٠١٣) و(سالم، ٢٠١٣) و(البركاني، ٢٠١٢) و(المصري، ٢٠١٢) و(الجندي، ٢٠١٢) و(اسماعيل، ٢٠١١) و(الرفاعي، ٢٠١٠) و(المولد، ٢٠٠٩) و(عبدالرحمن، ٢٠٠٨)، التي أشارت كلها إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة الذين يتم تدريسهم بالطريقة التقليدية، والدراسات التي ذكرت هنا كان بعضها طبق في المقررات العلمية والبعض الآخر في المقررات الأدبية، وبعضها في المستويات الجامعية، والبعض الآخر في المستويات دون الجامعية فبعضها في المرحلة الثانوية والبعض في المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، وتتميز الدراسة الحالية بتطبيقها في جامعة نجران، ولكون نتائجها قد اتفقت مع الدراسات السابقة في مختلف المراحل، وعليه فإنه يمكن القول أن التدريس بإستراتيجية الخرائط الذهنية مفيد في التدريس في كل المراحل ومختلف التخصصات.

• مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

التي أفادت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل المجموعة التي تم تدريسها بإستراتيجية الخرائط الذهنية والمجموعة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية، ونستنتج من ذلك بأن إستراتيجية الخرائط الذهنية أكثر فائدة من الطريقة التقليدية، في التحصيل الدراسي.

• التوصيات:

توصي الدراسة الحالية باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس المقررات.

• المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات حول فعالية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس بعض مقررات الماجستير بكلية التربية في جامعة نجران.

• المراجع : References :

- إسماعيل، هشام إبراهيم (٢٠١١) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر**، مج ٢٢، ع ٨٨، ص ١٢٨ - ١٨٦.
- البركاتي، نيفين بنت حمزة (٢٠١٢) أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والتقنية على تحصيل الطالبات بجامعة أم القرى. **المجلة التربوية - الكويت**، مج ٢٦، ع ١٠٣، ص ١٨١ - ٢٢٣.
- بوزان، توني (٢٠١٢) **كيف ترسم خريطة العقل**، ترجمة مكتبة جرير، ط٩، الرياض.
- بوزان، توني (٢٠١١) **الكتاب الأمثل لخرائط العقل**، ترجمة مكتبة جرير، ط٣، الرياض.
- تله، أزهار عبد المنعم (٢٠١٣) إعمال نصفي المخ باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة - مصر**، ع ١٣٦، ص ٥٣ - ٧٦.
- الجندي، رانيا عبدالرحمن إبراهيم؛ إبراهيم، مجدي عزيز؛ أبو ستة، فريال عبده؛ القراميطي، أبو الفتوح مختار (٢٠١٣) أثر استخدام الخرائط الذهنية في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة - مصر**، ع ١٣٩، ص ٢٦١ - ٣٧٨.
- الجندي، محمد محمود عبد السلام (٢٠١٢) فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تدريس مادة الكمبيوتر بالتعليم الثانوي التجاري في تنمية التحصيل المعرفي وأداء الطلاب والميل نحو المادة. **الثقافة والتنمية - مصر**، س ١٣، ع ٦٠، ص ١١٨ - ١٤٧.
- الرفاعي، أحمد محمد رجائي (٢٠١٠) فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة والخرائط الذهنية في تحسين التحصيل القائم على معايير محتوى الخبر لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر**، ع ٤٢، ص ٤٥٧ - ٤٨١.
- سالم، محمد عبدالستار أحمد (٢٠١٣) أثر استخدام الخرائط الذهنية على المستويات المعرفية العليا لبلوم لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجدة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية**، ع ٣٣، ج ١، ص ١٤٣ - ١٦٨.
- سليم، إبراهيم عبدالله محمد (٢٠١٢) فاعلية التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر**، ع ٤٤، ص ١٥ - ٤٦.
- السيد، سوزان محمد حسن (٢٠١٣) فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية غير الهرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية و تنمية التحصيل و بقاء اثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. **مجلة التربية العلمية - مصر**، مج ١٦، ع ٢، ص ٦١ - ١١١.

- عبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد حسين.(٢٠٠٨) أثر استخدام الخرائط الذهنية الجغرافية لتنمية قدرات التصور المكاني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **دراسات تربوية واجتماعية - مصر**، مج ١٤، ع ٤، ص ص ١١ - ٤٧.
- العبري، حسين بن علي بن سالم.(٢٠٠٨) الخريطة الذهنية. **التطوير التربوي - عمان**، س ٧، ع ٤٤، ص ص ١١ - ١٥.
- قلادة، فؤاد سليمان(٢٠٩) **النماذج التدريسية وتفعيل وظائف المخ البشري**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الكبيسي، عبدالواحد حميد؛ ربيع، هادي مشعان.(٢٠٠٨). **الاختبارات التحصيلية (أسس بناء وتحليل أسئلتها)**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
- الليثي، جيهان محمد(٢٠٠٩) **فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الخرائط الذهنية والمعرفية والإنترنت على كل من التحصيل والاتجاه نحو مادة تكنولوجيا التعليم**. المؤتمر العلمي الدولي الرابع لكلية التربية الرياضية جامعة أسيوط (الاتجاهات الحديثة لعلوم الرياضة في ضوء سوق العمل) - مصر، مج ١، ص ص ٢٣ - ٦٦.
- المصري، أنوار علي عبدالسيد(٢٠١٢) **فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية النوعية**. **مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر**، ع ٧٨، ج ٣، ص ص ٢٣٥ - ٢٧٨.
- منتصر، أماني عبدالوهاب؛ أحمد ، إيناس السيد محمد(٢٠١٣) **فاعلية تدريس إستراتيجية الخرائط الذهنية إلكترونياً على التحصيل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبة المعلمة بجامعة أم القرى في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني**. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية**، ع ٤٠، ج ١، ص ص ١٢ - ٦٩.
- الملا، شيخة محمد سعيد؛ شراب ، يوسف محمد(٢٠١٢) **فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي للأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة : الرياض ٢٠ - ٢١ / ٢ / ٢٠١٢**. **شؤون اجتماعية - الإمارات** ، مج ٢٩، ع ١١٤، ص ص ٢٠٣ - ٢١٠.
- المولد، حليلة عبدالقادر عابد(٢٠٠٩) **أثر استخدام الخرائط الذهنية في التدريس على التحصيل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الجغرافيا**. **مجلة القراءة والمعرفة - مصر**، ع ٩١، ص ص ١٢٦ - ١٤٤.
- هلال، محمد عبدالغني حسن(٢٠٠٧) **مهارات التعلم السريع - القراءة السريعة والخريطة الذهنية**، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.
- Buzan. T., Buzan . B. (1993). **The mind Map Book "How to use Radiant thinking To Maximize your Brian's un Potential"**. New York: Plume.

- Entwistle, N (2000) **Promoting Deep Learning teaching And Assessment, Paper Presented At A A H E Conference**, June,14.
- Holzman, s,(2004). **Thinking Maps: Strategy – Based Learning** for English Language Learner and other. Annual Administrator conference 13th closing the Achievement Group For Education Leaner student. Sonoma country office of Education, California Department of Education.
- Smith,S.(1997) Learning Style, Frameworks And Instruments, **Educational Psychology**, 17.(12),923-936.



البحث السادس :

”إستخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمات في التعلم الجمعي
(دراسة تطبيقية) ”

المصادر :

د/ حصة محمد الشايع

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

” استخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمات في التعلم الجمعي (دراسة تطبيقية) ”

د/ حصّة محمد الشايع

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانات الحوسبة السحابية "جوجل درايف" في التغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة، وقد شملت الدراسة (٩٢) طالبة من طالبات كلية التربية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تحديد أهم مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر الطالبات. تلا ذلك توزيع استبانة لقياس فاعلية الحوسبة السحابية "جوجل درايف" في التغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر الطالبات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات يعتقدن بأن استخدام جوجل درايف ساهم في التغلب على هذه المشكلات، وفي ضوء هذه النتائج؛ قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات منها: تشجيع المعلمين والمتعلمين على توظيف الحوسبة السحابية في التغلب على مشكلات التعلم الجمعي ومعوقاتها.

الكلمات المفتاحية : الحوسبة السحابية، جوجل درايف، التعلم الجمعي، مشكلات التعلم الجمعي.

Using Cloud Computing to Solve the Problems of Collective Learning: An Empirical Study

DR. Hessah Mohamad AlShei

Abstract :

This study aimed to identify the potential of cloud computing, "Google Drive" in overcoming the problems of collective learning from the viewpoint of Princess Noura University students. The study included (92) students from the College of Education. To achieve the goal of the study, several steps have been taken. First, the most important problems of collective learning were identified from the viewpoint of the students. After that, a survey identifying the potential of cloud computing "Google Drive" in overcoming the problems of collective learning was distributed among the students. The study results showed that the students believe that the use of Google Drive contributed to overcoming these problems. In the light of those results, the researcher presented a set of recommendations and proposals, including: encouraging teachers and learners to employ cloud computing to overcome the problems and constraints of collective learning.

Key words: Cloud Computing, Collective Learning, Google drive.

• المقدمة :

أصبحت نظم التعليم التقليدية لا تفي بمتطلبات متعلمي هذا العصر، لذا أصبح التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ضرورة تفرضها متطلبات مجتمع المعرفة، ومع زيادة التوجه لهذا النوع من التعليم وفي ظل محدودية التخزين للحواسيب الشخصية، والتكلفة المرتفعة للبنية التحتية، أصبحت الحاجة ملحة للتوجه نحو الحوسبة السحابية Cloud Computing، والتي تمتد خدماتها وتطبيقاتها إلى مجال التعليم، وتستند الحوسبة السحابية في بنيتها التحتية إلى مراكز بيانات متطورة، تُقدّم مساحات تخزين كبيرة للمستخدمين، مُستفيدة في ذلك من مُعطيات الويب web٢، ٢٠٠، وتُعد الحوسبة السحابية ثورة

تكنولوجيا في مجال صناعة الكمبيوتر والبرامج والحوسبة السحابية Cloud Computing.

وتحتاج هذه الثورة التكنولوجية وهذه التطبيقات الحديثة في التعلم الإلكتروني، إلى ضرورة الاستعانة بإستراتيجيات تدريس وتعلم مناسبة تتيح التفاعل والتواصل بين المتعلمين وتنمي مهاراتهم المختلفة، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات التعلم الجمعي، التي يتم فيها تدريس المتعلمين بشكل جماعي حتى لو تضمن في أحد مراحله أداء فردي، والتعلم الجمعي هو عمل الطلاب سوياً في جماعات صغيرة وكل طالب في جماعته مرتبط عقلياً ووجدانياً بأنظمة وأهداف الجماعة (ريان، ١٩٩٥)، ومن أشهر إستراتيجيات التعلم الجمعي : التعلم التعاوني، التعلم التشاركي، التدريس التبادلي، الفصول المعكوسة، وغيرها.

وتشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية التعلم الجمعي وفاعليته في تطوير مهارات المتعلمين المختلفة، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، ومن مميزات التعلم الجمعي ما يلي:

- « يُعزز التعلم "بعمق" بدلاً من التعلم "السطحي" (Davies, 2009).
- « يُعزز التعلم "النشط" بدلاً من التعلم "السلبي" (Ruel et al., 2003).
- « يُعزز كل من التعلم بالتجربة، التعلم التعاوني، التعلم بالمشاركة (Mahenthiran & Rouse, 2000).
- « الجمعي يعزز بناء المعرفة وتحسين التعلم القائم على المشكلات بين الطلاب (Dolmans et al., 2001).
- « يعمل على تعزيز المستقبل الوظيفي للطلاب، فالعمل ضمن مجموعات جزء هام وضروري من حياة الفرد، فدائماً ما يُسأل المختصون بأمور التوظيف الطلاب عن خبراتهم السابقة في العمل الجماعي (Bourner et al., 2001; Maguire and Edmondson, 2001).
- « يُعد وسيلة فعالة للتعامل مع العدد المتزايد في أعداد الطلاب في التعليم العالي، وخاصة فيما يتعلق بتخفيض الوقت المخصص لتصحيح المشاريع والواجبات والذي يؤدي لتقليل زمن المحاضرة، بالإضافة إلى أنه وسيلة فعالة للتعامل مع عدد كبير من الطلاب في نفس المدى الزمني المتاح للمحاضرة (Davies, 2009).
- « يُعد من أكثر الطرق مناسبة للمستقبل الوظيفي للتعلم، والتي تضمن نجاح الطالب في تطوير ونقل المهارات والتعلم مدى الحياة، فالمتعلم يتفاعل مع مجموعات العمل، وينمي مهارات القيادة، وإدارة المشروعات، والاتصال، مما يُعد استجابة كبيرة لمتطلبات سوق العمل في وجود عمالة جيدة تتسم بالمرونة في العمل (Davies, 2009).
- « يساعد في تقوية العلاقات الاجتماعية داخل بيئة التعلم الكثيرة العدد والتي من الممكن أن تصبح مُفجرة ومُربكة للطلاب (Watkins, 2004).

« يساعد على دعم بيئة التعلم غير الرسمية لمناقشة وفهم الأفكار الجديدة (Brooks & Ammons, 2003).

وبرغم هذه المميزات؛ فقد أوضحت الدراسات أن المتعلمين يعانون من مشكلات عديدة في التعلم الجمعي مثل ضعف الدافع، والحافزية للعمل الجمعي، التواصل، سيطرة فرد على المجموعة، انعدام العقاب للمقصرين من أفراد المجموعة، وغيرها. وقد لاقت تلك المشكلات اهتماماً كبيراً في الكثير من الأدبيات التي سعت بدورها لتحديد مشكلات التعلم الجمعي ومعوقاتها والمساهمة بإيجاد الحلول المناسبة لها (Morgan, 2002; Ruel, et al., 2003; Watkins, 2004).

• الإحساس بالمشكلة:

من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، لاحظت وجود مشكلات ومعوقات تواجه الطالبات عند تطبيق إستراتيجيات التعلم الجمعي مثل اتكال فرد من المجموعة على الآخرين، قلة مشاركة بعض أفراد المجموعة، عدم التزام بعض الأفراد بأهداف عمل المجموعة، فالتقييم يتم للمجموعة ككل في حين يفترض أنه يتم على مستوى الأفراد أيضاً، عدم توفر وقت مناسب لاجتماع أفراد المجموعة للاتفاق على خطوات العمل، وغيرها، ومع الإقرار بفاعلية إستراتيجيات التعلم الجمعي، ودوره في تنمية المهارات المختلفة للمتعلمين، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية للتعلم (Davies, 2009)، لذا ارتأت الباحثة الدراسة عن بديل آخر يساهم في التغلب على مشكلات التعلم الجمعي ومعوقاتها، على أن يرتبط بالتقنية التي يجيدونها، ومن خلال اطلاع الباحثة على مميزات تقنية الحوسبة السحابية ممثلة في جوجل درايف، ودورها في دعم إستراتيجيات التعلم الجمعي، لذا تم استخدام إحدى تطبيقات الحوسبة السحابية (جوجل درايف) للكشف عن مدى مساهمتها في التغلب على معوقات التعلم الجمعي التي تواجه الطالبات، وقد أكدت الدراسات الحديثة على فاعلية تطبيقات الحوسبة السحابية كجوجل درايف في دعم التعلم الجمعي، فيؤكد (Carey, 2013) أن جوجلدرايف هو الأداة الثورية التي ينبغي استخدامها في الفصول الدراسية، وأنه يعتبر وسيلة جديدة ومثيرة للتعلم الجمعي، ويرى أنه أداة تحتضن التعلم للقرن ٢١، ويمكن استخدامه بين المتعلمين في مهام جماعية، فهو يسهل التعاون والتواصل بين المتعلمين، كما أنه يجعل الأمور أسهل بكثير للمتعلمين غير القادرين على الاجتماع في مكان ما عند العمل في مشروع جماعي، فيمكنهم العمل معاً في الوقت الفعلي.

من هنا انبثقت الحاجة لوجود دراسة للكشف عن إمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة.

• مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة لمعرفة إمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما إمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة؟

ويتفرغ من هذا السؤال السؤالين الفرعيين التاليين:

- « ما هي مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة؟
- « ما إمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة؟.

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- « التعرف على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة.
- « التعرف على إمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة.
- « توضيح كيف أن استخدام الحوسبة السحابية "جوجل درايف" يساعد في التغلب على معوقات التعلم الجمعي.
- « تقديم جوجل درايف كخدمة يمكن أن تسهم في دعم التعلم الجمعي والتغلب على معوقاته ومشكلاته.

• أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

- « قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الاستعانة بالحوسبة السحابية لدعم إستراتيجيات التعلم الجمعي.
- « قد تسهم نتائج الدراسة في التأكيد على أهمية جوجل درايف في دعم إستراتيجيات التعلم الجمعي.
- « إلقاء الضوء على ضرورة استخدام وتطبيق إستراتيجيات تعلم قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية.
- « السعي لمواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة في التعلم الإلكتروني.
- « توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى تبني معالجات وإستراتيجيات حديثة قائمة على التعلم الإلكتروني وتطبيقه في مراحل التعليم المختلفة .
- « يساعد البحث الحالي القائمين على العملية التعليمية في تحديد أهم مشكلات التعلم الجمعي ومن ثم المساهمة في حلها.
- « يعد البحث الحالي استجابة للدراسات والمؤتمرات التي نادت باستخدام إستراتيجيات وتطبيقات التعلم الإلكتروني.

• حدود الدراسة :

- « الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٥ . ١٤٣٦ هـ).
- « الحدود المكانية: الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).
- « الحدود البشرية: طالبات جامعة الأميرة نورة.

« الحدود الموضوعية: تطبيقات جوجلدرايف (محرر المستندات وتصميم العروض).

• مصطلحات الدراسة :

• التعلم الجمعي :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: إستراتيجية تدريسية يتم فيها تقسيم المتعلمات إلى مجموعات صغيرة (٤ - ٦) طالبات، حيث يسمح لهن بالعمل سوياً وبفاعلية في الأنشطة المختلفة لتحقيق هدف تعليمي مشترك.

• مشكلات التعلم الجمعي :

ويقصد بها في هذه الدراسة: المعوقات أو الصعوبات التي تواجه طالبات جامعة الأميرة عند تطبيق إستراتيجيات التعلم الجمعي.

• الحوسبة السحابية :

"تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى السحابة وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت، وبهذا تتحول برامج تكنولوجيا المعلومات من منتجات إلى خدمات، كما أنها تتميز بحل مشاكل صيانة وتطوير البرامج عن الشركات المستخدمة لها، وبالتالي يتركز جهود الجهات المستفيدة على استخدام هذه الخدمات فقط". Rupesh & Gaurav(2011) وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً.

• خدمة جوجلدرايف :

هي خدمة سحابية توفر مساحة مجانية على خوادم جوجل تمكن المستخدم من تخزين ومشاركة الملفات والمجلدات على هذه المساحة والوصول إليها من أي مكان في العالم وعلى أي نظام تشغيل مع حماية تامة وقوية، هذا بالإضافة الى إتاحة الخدمة على الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية. (موقع جوجلدرايف).

• الإطار النظري وما يتضمنه من دراسات سابقة :

• التعلم الجمعي :

هو نمط قائم على المجموعات الصغيرة من المتعلمين، حيث يُسمح لهم بالعمل سوياً وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض برفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك (المرشد، ٢٠١٠، ٧٧).

وتنطلق فلسفة التعلم التعاوني من تراث فكري قديم، فالإنسان بطبيعته وطبعه لا يمكن أن يعيش في عزلة عن الآخرين، ووسيلته لتحقيق أهدافه هو التعاون وذلك لاختزال الوقت والجهد، وينطلق التعلم التعاوني على أساس نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory)، والتي وضعها جاردنر، ومن مبادئ هذه النظرية أن تفاوت مستوى الذكاءات وتعددتها في مجموعة التعلم التعاوني، يساعد على تحقيق تعلم أفضل، حيث يساعد هذا التنوع في الذكاء والقدرات على تشكيل قدرات ذكاء الفرد.

ويعتمد التعلم التعاوني أيضاً على نظرية باندورا Pandura للتعلم الاجتماعي، حيث يرى أن الفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، وخاصة

البيئة الاجتماعية، وتحقيق شروط التعلم وفق هذه النظرية في التعلم التعاوني بشكل واضح، حيث تتعدد جوانب التفاعل المختلفة داخل مجموعات العمل التعاونية، مما يدفع الجميع إلى التعلم بشكل أفضل (البربري، ٨١، ٢٠١٢).

• أسس التعلم الجمعي :

يقوم التعلم الجمعي بإستراتيجياته المختلفة على مجموعة من الأسس يجب الأخذ بها عند تعلم الطلاب مثل: (المرشد، ٢٠١٠، ٧٨ - ٧٩)
 « الهدف المشترك: ينبغي أن يسعى جميع المتعلمين لتحقيق هدف واحد مشترك.

« التأثير والتأثر: فيتعاون المتعلمون فيما بينهم في الأنشطة المختلفة، والتي تحتاج إلى تفكير وإبداع للوصول إلى حلول للمواقف المختلفة، فكل متعلم يكون مسؤول عن عمله وعمل زملائه، وأي خلل سيؤثر في عمل المجموعة.
 « التنسيق والتنظيم: يجب أن يتم تنسيق وتنظيم خطة العمل بطريقة تتيح التفاعل والتواصل بين المتعلمين.

« التنوع: يجب تنوع الأفكار التي يطرحها المتعلمين، كذلك تنوع طرق العرض التي تسهم في تحقيق التعلم الجمعي.

« العمل الجماعي: أقيام المتعلمين بمجموعة من الأدوار داخل المجموعة، مثل اختيار قائد وآخر منسق، وغير ذلك من الأدوار الذي يجعلهم قادرين على التعاون معاً.

« المسؤولية: وتتمثل في إدراك جميع المعلومات والمهارات المرتبطة بها سواء أكانت عقلية، أو مهارية، أو وجدانية.

« المحاسبة الفردية: وهذا المبدأ يعني أن يتم محاسبة الأفراد داخل المجموعات بصورة فردية، وهذا شأنه أن يحقق عدم اتكال بعض الأفراد اعتماداً على ما يقوم به زملاؤه.

• أنماط التعلم الجمعي:

تتكون مجموعات التعلم من خلال التعلم الجمعي إلى ثلاثة أنماط رئيسة (Davies 2009):

« مجموعات التعلم غير الرسمي: كما هو واضح من الاسم، هي مجموعات مجمعة ومخصصة للاستخدامات المؤقتة وليست الدائمة، على سبيل المثال: مناقشة نقطة تم طرحها أثناء المحاضرة، وذلك في خلال محاضرة واحدة فقط.

« مجموعات التعلم الرسمي: هي فرق مُعدة لاستكمال مهمة معينة أو مشروع دراسي، من الممكن أن يستمر عملها لعدة أسابيع أو حتى يتم الانتهاء من المشروع.

« مجموعات الدراسة: مجموعات الدراسة تمتاز باستقرار العضوية فيها، كما أنها تقدم دعم لأعضاء المجموعة أثناء مدة الدراسة، والهدف الرئيس لها تقديم الدعم والمساندة والتشجيع للنجاح الأكاديمي.

• مشكلات التعلم الجمعي :

يعاني المتعلمون من مشكلات عديدة في التعلم الجمعي، فقد لوحظ أن ضعف الدافع والحافزية للعمل الجمعي واحدة من أخطر المشكلات فيا للتعلم الجمعي (Morgan, 2002)، كذلك في بعض الأحيان نجد بعض أعضاء المجموعة معارضين لمعايير التقييم وغير ملتزمين بأهداف المجموعة، أيضاً مشكلة التواصل الجمعي، وقد لاقت تلك المشكلات اهتماماً كبيراً في الكثير من الأدبيات (Ruel et al., 2003; Watkins, 2004)، فمن المصطلحات الهامة والمتعلقة بالتعلم الجمعي، مصطلح الاتكالية الاجتماعية Social loafing، وهو مصطلح يشير إلى ميل الأفراد لبذل جهد أقل في إنجاز العمل أثناء عملهم ضمن مجموعات، مقارنة بما لو عملوا بمفردهم، وينتج من ذلك ظاهرتين شائعتين وهما : (محمد وعثمان، ٢٠١٢)

Free riding (التطفل أو التواكل)، وهو ميل بعض الأفراد للحصول على نفس المنافع التي يحصل عليها أفراد المجموعة في الوقت الذي يحاولون فيه الحصول على كم أقل من المهام الموكلة لباقي الأفراد، مما ينتج عنه الظاهرة الأخرى وهي:

Sucker effect (تأثير الطفل الرضيع)، هذا التأثير هورد فعل لأعضاء مجموعة العمل على الظاهرة الأولى free riding، حيث يتجه باقي أفراد العمل ذوى الجهد الأكبر لاتخاذ التطفل والاتكالية مساراً لهم للشعور بالمساواة مع باقي أفراد العمل؛ وذلك نتيجة لاتكالي أحد أفراد المجموعة على جهدهم (العنزي والقاضي، ٢٠٠٨).

وهذه المشكلة نابعة من مشكلة "التواكل"، فالطلاب ذوى الكفاءة والجهد المتميز يحاولون تجنب استغلال البعض لهم، فيقومون بحماية أنفسهم من استغلال الآخرين لهم بتقليص الجهود المبذولة في تنفيذ المهام. فالطلاب يختارون الفشل كمجموعة بدلاً من أن يشعر أحدهم بأنه "مستغل من الآخرين"، ومن هنا تنشأ المماطلة في تنفيذ غالبية أنشطة التعلم الجمعي (Davies, 2009).

وقد هدفت دراسة (Kunishima & Welete, 2004) لقياس أثر التهديد بالعقاب على الاتكالي الاجتماعي على عينة تبلغ (٨٢) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن التهديد بالعقاب لم يقلل تأثير الاتكالي الاجتماعي.

ولتقليل هذا التأثير السيئ لهؤلاء المتواكلين لابد من إتاحة الفرصة لكل عضو من أعضاء المجموعة للتعرف على الآخرين بطريقة أفضل وإتاحة التواصل والتفاعل بينهم. في تلك الحالة، يقل شعور الأعضاء ذوى الكفاءة بأنهم مستغلون من الآخرين أو أنهم متواكلون (Watkins 2004). كذلك الاهتمام بمشاركة جميع الطلاب في أنشطة التعلم الجمعي، كذلك تعزيز الوضوح في دور كل عضو من أعضاء الفريق والتقييم العادل لجهودهم لمنع الاحتكاك بينهم، والارتقاء بروح التعاون في تعميق الجهود داخل فرق العمل.

كما يذكر Davies (2009) أنه توجد طريقة واحدة لحل مشكلة التواكل الاجتماعي والتطفل وهي الإدراك الواعي لطبيعة المهام الموكلة للطلاب ومكافأة الجهد المبذول لكل من المجموعات والأفراد على حد سواء، وبالرغم من صعوبة هذا الاتجاه أكثر مما يبدو عليه، فالمهام تحتاج أن تُصمم بحيث تتسع لمشاركات الطلاب ككل، إلى جانب الملاحظة الجيدة والاعتراف بالجهد المبذول من الأفراد، وترى الباحثة أهمية الاستفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية كجوجل درايف للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي.

• مفهوم الحوسبة السحابية :

هناك الكثير من التعريفات التي توضح مفهوم الحوسبة السحابية، فقد عرفها Rupesh & Gaurav (2011) على أنها "تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى السحابة وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت. وبهذا تتحول برامج تكنولوجيا المعلومات من منتجات إلى خدمات، كما أنها تتميز بحل مشاكل صيانة وتطوير البرامج عن الشركات المستخدمة لها، وبالتالي تتركز جهود الجهات المستفيدة على استخدام هذه الخدمات فقط".

وهي أيضاً مصطلح يشير إلى "المصادر والأنظمة الحاسوبية المتوافرة تحت الطلب عبر الشبكة والتي تستطيع توفير عدد من الخدمات الحاسوبية المتكاملة دون التقيد بالموارد المحلية بهدف التيسير على المستخدم وتشمل تلك الموارد مساحة لتخزين البيانات، والنسخ الاحتياطي، والمزامنة الأوتوماتيكية، كما تشمل قدرات معالجة برمجية، وجدولة للمهام، ودفع البريد الإلكتروني، والطباعة عن بعد، ويستطيع المستخدم عند اتصاله بالشبكة التحكم في هذه الموارد عن طريق واجهة برمجية بسيطة تُبَسِّط وتجاهل الكثير من التفاصيل والعمليات الداخلية" (Mell & Grance, 2011).

ويعرفها Brian et al. (2012) أنها "خدمات شبكية تقدم منصات عمل رخيصة ومضمونة عند الطلب والتي يمكن الوصول إليها واستخدامها بطرق سهلة".

كما يمكن استخدام الحوسبة السحابية لمساندة نظريات التعلم الجمعي (Thorsteinsson et al., 2010) وفي ذلك نحتاج إلى خمسة عناصر رئيسية وهي :

« جهاز الحاسب الشخصي، وهو أي جهاز ذو إمكانيات متوسطة أو تحت المتوسطة يكفي فقط للاتصال بالإنترنت .

« أي نظام تشغيل يسمح بالاتصال بالإنترنت، أي يمكنه أن يسمح بالاتصال بالإنترنت وهذه الخاصية متاحة تقريباً في كل أنظمة التشغيل الموجودة حالياً.

« متصفح إنترنت، فلا يوجد شرط على نوع المتصفح المستخدم في الحوسبة السحابية طالما أن المواقع الكبيرة متوافقة معه فهو يصلح لاستخدام الحوسبة السحابية دون أي عقبات.

« توفير اتصال بشبكة الإنترنت، وفي هذه الحالة يفضل أن يكون ذو سرعة عالية فهو حلقة الوصل بين المستخدم وبين كل بياناته وكل البرامج التي يستخدمها .

« مزود خدمة الحوسبة السحابية في معظم خصائصه، فهو يشبه مزود خدمة استضافة المواقع ولكن بزيادة في بعض الخصائص لكي يسمح لكل من المطورين والمستخدمين من استخدام الموارد المتاحة في الخوادم بكفاءة أفضل حيث إن بقاء كل من المستخدمين ومطوري التطبيقات سيكون أطول على خوادم مزودي خدمات الحوسبة السحابية.

• مميزات الحوسبة السحابية :

تمثل الحوسبة السحابية التوجه التقني الحديث في تقنيات التعليم، ومن مميزات استخدامها في العملية التعليمية ما يلي: (شلتوت، ٢٠١٤) (Bora & Ahmed, 2013) (Pocatilu, Alecu, & Vettrici, 2009):

« سهولة الوصول إلى جميع التطبيقات والخدمات الخاصة بك من أي مكان وزمان عبر الإنترنت؛ لأن المعلومات ليست مخزنة على جهازك الشخصي بل على خوادم الشركة المقدمة للخدمة.

« خفض التكاليف على المؤسسات التعليمية حيث إنه ليس من الضروري الاهتمام بشراء أجهزة كمبيوتر ذات مواصفات عالية من الذاكرة والمساحة التخزينية، بل يمكن لأي جهاز كمبيوتر عادي وباستخدام أي متصفح للويب الوصول للخدمات السحابية التي تستخدمها المؤسسة (تحرير مستندات، تخزين ملفات، تحرير صور،.. إلخ)، ولم يعد عليهم أيضاً شراء التجهيزات باهظة الثمن (الخوادم) التي تقدم خدمة البريد الإلكتروني لمنسوبيها، أو الوحدات التخزينية الضخمة لعمل النسخ الاحتياطية لبيانات المؤسسة ومعلوماتها.

« ضمان عمل الخدمة بشكل دائم نظراً لالتزام الشركة المقدمة لخدمة التخزين السحابية بالتأكد من أن الخدمة تعمل على مدار الساعة بأفضل شكل ممكن، من خلال فرق عمل مجهزة بأحدث الأجهزة والمعارف لضمان عدم فقدان المعلومات، كذلك إصلاح أية أعطال طارئة بأسرع وقت ممكن. وهذا يوفر على المستخدمين الكثير من الوقت والتكلفة .

« الاستفادة من البنى التحتية الضخمة التي تقدمها الخدمات السحابية: للقيام بالاختبارات والتجارب العلمية، فبعض الحسابات المعقدة تحتاج إلى سنوات لإجرائها على أجهزة الكمبيوتر العادية، بينما تتيح شركات مثل جوجل وأمازون سحاباتها المؤلفة من آلاف الخوادم المرتبطة ببعضها ببعض لإجراء مثل هذه العمليات الحسابية بدقائق أو ساعات.

« السماح للطالب أو عضو هيئة التدريس العمل من خلال حاسباتهم الشخصية من المنزل، العمل، المكتبة، الخ، للبحث عن الملفات وتحريرها من خلال السحابة.

« معظم البرمجيات المتاحة في السحابة تكون بغير مقابل ومتوفرة وسهلة الاستخدام.

« توفر السحابة سعة تخزينية غير محددة تقريباً، ويمكن زيادة السعة برسوم بسيطة حيث يمكن للمستخدم مشاركة ملفاته مع عدد لا نهائي من المستخدمين .

- « تحديث البرامج وتطويرها تلقائياً بدون أية تكاليف إضافية.
- « زيادة أمن البيانات حيث إنه يتم تخزين البيانات على السحابة، فلا يدع مجالاً للقلق من ضياع البرمجية أو القرص.
- « تعتبر الحوسبة السحابية صديقة للبيئة، ذلك لأنها أكثر فاعلية من البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات ، كما أنها تستهلك موارد أقل أثناء عملها، مما يساعد على توفير الطاقة.
- « من أي مكان في العالم تتوافر فيه خدمة الإنترنت، يستطيع المستخدم من خلال منظومة الحوسبة السحابية الولوج إلى كافة بياناته وتطبيقاته، وليس بالضرورة أن يرافقه جهازه الشخصي طوال الوقت، بل بمقدوره فعل ذلك من أي حاسوب آخر مادام متصلاً بالإنترنت.
- « لا يفرض على المستخدم نظام تشغيل بعينه، أو متصفح معين لكي يصل إلى ملفاته، ويحررها ويستخدمها، حيث إن هذه الملفات متاحة له بلا أي قيود، ومن خلال أي متصفح أو نظام تشغيل، يكفي الالتزام باشتراطات منظومة الحوسبة السحابية.
- « تمكن المستخدم من مشاركة ملفاته مع مستخدمين آخرين، ويكون وحده من يمتلك حق السماح . لمستخدمين بعينهم . للوصول إلى ملفات بعينها يحددها لهم المستخدم
- وبالرغم من المميزات العديدة لاستخدام الحوسبة السحابية إلا أنها تواجه تحديثات متنوعة نذكر منها (Jain & Pandey, 2011) (Mircea & Andreescu, 2013) :
- « تحتاج تطبيقات الحوسبة السحابية إلى اتصال بالإنترنت، وبفضل بعض تقنيات HTML 5 وجافاسكريبت الحديثة، فقد أصبح بالإمكان بناء تطبيقات ويب يمكن أن تعمل دون اتصال بالإنترنت، ثم القيام بالمزامنة لدى عودة الاتصال، لكن نحتاج إلى المزيد من الوقت كي تتطور هذه التطبيقات والتقنيات بشكل أكبر.
- « توجد بعض المخاوف الأمنية، فيخشى بعض المستخدمين من وضع كل معلوماته وملفاته لدى الشركات المقدمة للخدمات السحابية، فلو تعرضت الخدمة لعملية اختراق ناجحة، قد يتمكن المخترق من الحصول على معلومات المستخدمين، كما أنه إذا لجأت الشركة إلى بيع معلوماتك أو الاستفادة منها بشكل أو بآخر فسيكون هذا مشكلة حقيقية. فالضمان الوحيد لك هو اللجوء إلى الشركات الكبيرة ذات الموثوقية العالية والسمعة الجيدة في هذا المجال.
- « التطبيقات السحابية لم تصل إلى المستوى المطلوب، فمعظم التطبيقات السحابية لم تصل بعد إلى مستوى تطبيقات سطح المكتب التقليدية، حتى الآن لم تصل تطبيقات تحرير الصور عبر الويب إلى مستويات تضاهي . مثلاً . تطبيق فوتوشوب التقليدي، ولم تصل تطبيقات تحرير المستندات عبر الويب إلى مستوى مايكروسوفت أوفيس، لكنها تقترب من هذا تدريجياً مع مرور السنين.

« الحاجة إلى مساحات تخزينية كبيرة لضمان وجود نسخ احتياطية من الملفات المستخدمة حيث يتدخل الخادم الرئيس لمنظومة الحوسبة السحابية في حالة وجود أعطال في أجهزة الشبكة ويقوم بتحديد الخادم الموجود عليه نسخة احتياطية من ملفات المستخدم.

وقد تم استخدام خدمة جوجلدرايف السحابية في هذه الدراسة، ويتضمن جوجلدرايف تطبيقات أخرى مثل محرر المستندات ومصمم العروض، ويعتبر محرر مستندات جوجل Google Docs أحد التطبيقات المتميزة في جوجل، حيث يساعد على حل مشكلة تبادل المستندات بين أفراد فريق العمل الواحد عن طريق البريد الإلكتروني، ليكون المستند متوافراً للجميع في نفس الوقت عبر محرر مستندات جوجلبحيث تتم معالجة النصوص على الإنترنت في الوقت الحقيقي.

كذلك تم استخدام عروض جوجل التقديمية Google Presentation التي تمكن المستخدم من إنشاء عروض تقديمية مكونة من شرائح Slides، باستخدام أداة تعديل الشرائح التي تتوفر فيها ميزات، مثل إدماج مقاطع الفيديو والرسوم المتحركة واختيار طريقة الانتقال بين الشرائح وتنسيقها. كما يمكن نشر العروض التقديمية على الويب بحيث يمكن للجميع الاطلاع عليها أو مشاركتها بشكل خاص.

ويذكر Carey (2013) أن جوجل درايف، هو الأداة الثورية التي ينبغي استخدامها في الفصول الدراسية، ويعتبر وسيلة جديدة ومثيرة لتقديم التغذية الراجعة السلسة للطلاب، ويرى أنه أداة تحتضن التعلم للقرن ٢١، ويمكن استخدامه بين المتعلمين في مهام جماعية أو فردية، فهو يسهل التعاون، ويجعل الأمور أسهل بكثير للمتعلمين الغير قادرين على الاجتماع في مكان ما عند العمل في مشروع جماعي، فيمكنهم العمل معاً في الوقت الفعلي. ويؤكد Kafka (2013) أن جوجلدرايف من أفضل وأسهل التطبيقات لتقديم تغذية راجعة ولتبادل الملفات في أي وقت وأي مكان. وتشير دراسة Rowe, Bozalek & Frantz (2013) إلى أن جوجلدرايف فتحت فرصاً جديدة للتعلم.

ويمكن تعريف جوجل درايف بأنها خدمة سحابية لتخزين الملفات ومزامنتها ومشاركتها عبر جميع الأجهزة (الحاسوب، الجوال، وغيرها)، وتوجد العديد من المميزات في جوجلدرايف مثل: (موقع جوجلدرايف)

« سهولة التثبيت: يمكن تثبيت جوجلدرايف على الهاتف الذكي والأجهزة اللوحية والكمبيوتر حتى يتسنى الاحتفاظ بالملفات في مكان آمن والوصول إليها بسهولة من أي مكان

« الملفات متوفرة دائماً: يمكن الوصول إلى الملفات في جوجلدرايف من أي هاتف ذكي أو جهاز لوحي أو كمبيوتر. لذلك تكون الملفات معك أينما كنت.

« مشاركة الملفات والمجلدات: يمكن بسرعة دعوة الآخرين لعرض ومشاركة الملفات والمجلدات وتنزيلها والتعاون فيها بدون الحاجة إلى إرسال مرفقات عبر البريد الإلكتروني.

« حفظ مرفقات الجي ميل: يمكن التمرير فوق أحد المرفقات في الجي ميل، والبحث عن شعار جوجلدرايف، ومن هنا يمكن حفظ أي مرفق في جوجلدرايف لتنظيمه ومشاركته في مكان واحد آمن.

« سعة تخزينية مجانية قدرها ١٥ قيغا بايت: يتم استخدام سعة تخزينية مع Gmail وصور Google+ حتى يتسنى لك الاحتفاظ بالملفات وحفظ مرفقات البريد الإلكتروني والاحتفاظ بنسخة احتياطية من الصور في جوجلدرايف بشكل مباشر. ويمكن أيضاً شراء خطة تخزين للحصول على المزيد من السعة التخزينية.

« خدمة بحث فعالة: يستطيع جوجلدرايف التعرف على الكائنات في صورك والنص في المستندات المسوحة ضوئياً. لذلك يمكن الدراسة عن أي كلمة والحصول على مستندات نصية تتضمن هذه الكلمة بالإضافة إلى صور لها.

« إنشاء مستندات وجداول بيانات وعروض تقديمية: يمكن إنشاء مستندات والتعاون مع الآخرين. ويمكن مشاركة مستندات بما في ذلك ملفات PDF وملفات Microsoft Office ومقاطع الفيديو عالية الدقة والعديد من أنواع ملفات الصور حتى لو لم يكن البرنامج المثبتاً على جهاز الكمبيوتر.

« الاطلاع على النسخ الأقدم: يمكن الاطلاع على النسخ السابقة التي يمتد عمرها إلى ٣٠ يوماً لمعظم أنواع الملفات، مما يسهل الاطلاع على من أجرى التغييرات والرجوع إلى النسخ السابقة.

« تتبع تاريخ المراجعات: في جوجلدرايف من السهل على المعلم تتبع تاريخ المراجعات، وتتبع التعديلات التي قام بها المتعلمين، لذا سيكون لدى المعلم فكرة أفضل عن كيفية استجابة الطلاب للملاحظات وأنها أكثر فاعلية.

« إضافة تعليقات صوتية: فأداة التعليقات الصوتية Voice Comments هي أداة مناسبة جداً لجوجلدرايف، تمكن المعلم من تسجيل تعليقاته الصوتية ومشاركتها مع المتعلمين حول أعمالهم، كما يمكن للطلاب تبادل التعليقات الصوتية فيما بينهم بما يسهل ويدعم إستراتيجية التغذية الراجعة (الفايد ٢٠١٤، ١).

« العمل دون اتصال بالإنترنت: يمكن إتاحة الملفات في وضع عدم الاتصال بالإنترنت، مثل التواجد على متن طائرة أو في مبنى يعاني من اتصال سيئ بالإنترنت.

« مسح المستندات ضوئياً: يمكن مسح المستندات الورقية باستخدام تطبيق جوجلدرايف لنظام التشغيل اندرويد، والتقاط صورة لمستندات مثل الإيصالات والخطابات والبيانات وسيعمل تطبيق جوجلدرايف على تخزينها فوراً بتنسيق ملفات (Illinois Online Network, 2010). Pdf.

وهدف دراسة (Taylor&Hunsinger 2011) إلى استخدام الطلاب لتطبيقات الحوسبة السحابية واتجاهاتهم نحوها، وتم تعريف الطلاب بتطبيق مستندات جوجلدرايف واستخدامه وتعرف الطلاب على أدواته وإمكانياته المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب كانت إيجابية جداً تجاه استخدام مستندات

جوجل، لأنه يساهم في العمل التعاوني ويسهل المشاركة ويمكن استخدامه من أي مكان وبأي زمان.

واستخدم أستاذ الأدب في جامعة سانتا كلارا جوجلدرايف مع طلابه، واستطاع الطلاب فتح حساب لهم في جوجلدرايف ومشاركة الملفات مع أستاذهم، وتلقى الطلاب تغذية راجعة مستمرة، وهادفة بواسطة جوجلدرايف الذي يوفر أدوات ممتازة لتقديم التغذية، وذكر الأستاذ أن التجربة كانت ثرية وممتعة، واستطاع نقل تجربته لبقية زملائه من المعلمين الذين سعدوا ورغبوا باستخدام جوجلدرايف في تقديم التغذية الراجعة لطلابهم (Carey, 2013).

أما دراسة (Zhou, Simpson, & Domizi, 2012) فقد اهتمت بمعرفة أثر استخدام مستندات جوجل على الكتابة التعاونية، وقد تم تقسيم الطلاب لمجموعتي عمل قاموا في المرة الأولى بكتابة بحث مشترك بالأسلوب التقليدي، وفي المرة الثانية باستخدام مستندات جوجل. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب ذكروا بأن تجربتهم التعليمية كانت إيجابية وثرية جداً لأن مستندات جوجل تساعد على التواصل والعمل التعاوني، وذكر ٧٩٪ أن لاستخدامهم مستندات جوجل أثر إيجابي على العمل التعاوني بالرغم من عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في كلا البحثين. كما أشار الطلاب إلى رغبتهم في تكرار التجربة مرة أخرى.

قامت أيضاً دراسة (Edwards & Baker, 2010) باستخدام مستندات وعروض جوجل في مقرر جامعي يتم تدريسه عن بُعد باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، حيث قام الطلاب بكتابة البحث المطلوب منهم في مستندات جوجل وحصلوا على تغذية راجعة ومتابعة مستمرة من أستاذ المقرر مكنتهم من تحسين أبحاثهم وتصميم عرض تقديمي مناسب، وقد استجاب الطلاب لاستبيان قبلي وبعدي لرصد تجربتهم ووجهة نظرهم نحوها. وقد أظهرت النتائج أن جميع الطلاب لم يستخدموا التطبيقات محل الدراسة من قبل لكنهم وجدوها سهلة وبسيطة وأجمعوا على فائدتها وخصوصاً فيما يتعلق بتمكين الأستاذ من المتابعة وتقديم التغذية الراجعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق إيجابية لصالح الاستبيان البعدي فيما يتعلق برغبة الطلاب باستخدام المزيد من تطبيقات الويب ٢.٠ في تعلمهم وأفاد الطلاب بأن اتجاهاتهم الإيجابية بسبب الإمكانيات والفوائد التي تقدمها التطبيقات في العملية التعليمية

وفي تجربة (Cordova, 2012) تم استخدام اثنين من تطبيقات جوجل وهما مواقع ومستندات جوجل، وقد استخدم الموقع لعرض المحتوى التعليمي من نص وصور ومقاطع فيديو، في حين استخدمت مستندات جوجل لكتابة مواضيع حول مقاطع الفيديو المشاهدة حيث تم مشاركتها مع الأستاذ للحصول على تغذية راجعة فورية، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب حول التجربة إيجابية لسهولة استخدام الموقع وإمكانيات المشاركة وتنسيق المحتوى في مستندات جوجل.

وهدف دراسة (Rowe, et al, 2013) إلى التحقق من فاعلية جوجل درايف كبرنامج تأليف تعاوني في تنفيذ وإنجاز مهام التعلم، وتم استخدام خصائص

جوجل درايف لتشجيع التفاعل والنقاش لتنمية التفكير الناقد في المحتوى الطبي. كما تم ملاحظة أن طريقة تفكير المتعلمين تغيرت للأفضل أثناء تنفيذ البرنامج، وأوصت الدراسة في حالة رغبة المعلمين في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم، عليهم بالاهتمام باستخدام الأنشطة المناسبة التي تتكامل مع جو الفصل الدراسي والعمل على الإنترنت على حد سواء، وذلك باستخدام برامج وتطبيقات تقنية مناسبة.

• إجراءات الدراسة :

• منهجية الدراسة :

المنهج الوصفي التحليلي لتحديد وتعريف المشكلة، المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لتقصي أثر البرنامج المقترح على التحصيل والرضا.

• مجتمع الدراسة :

ويتكون من جميع طالبات جامعة الأميرة نورة لعام (١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ).

• عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة من طالبات قسم التربية الخاصة اللاتي تقوم الباحثة بتدريسهن مقرر تقنيات التعليم وعددهن (٩١) طالبة.

• حدود الدراسة :

- ◀ الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ م.
- ◀ الحدود المكانية: كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- ◀ الحدود البشرية: طالبات المستوى الثاني في كلية التربية.
- ◀ الحدود الموضوعية: تطبيقات Google Drive (محرر المستندات وتصميم العروض).

• أدوات الدراسة :

- لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على الأدوات التالية:
- ◀ الأداة الأولى: قائمة بمشكلات التعلم الجمعي: قامت الباحثة بإعداد قائمة بمشكلات التعلم الجمعي واتبعت في ذلك الخطوات التالية:
- ✓ الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة لإعداد القائمة الأولية بمشكلات التعلم الجمعي، حيث اشتملت على مشكلة.
- ✓ توزيع القائمة الأولية للمشكلات على مجموعة من المختصين والمهتمين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لتحكيمها وإبداء ملاحظاتهم عليها من تعديل أو حذف أو إضافة.
- ✓ بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين وإعادة صياغة الفقرات التي تحتاج لإعادة صياغة وحذف الفقرات غير المناسبة ودمج بعضها الأخرى في عبارة واحدة تكونت الاستبانة في صيغتها النهائية من (٢٧) عبارة.
- صدق الأداة: تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:
- صدق المحتوى أو الصدق الظاهري: يُعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمد عليها أية دراسة، وتكون أداة البحث صادقة إذا

كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وُضعت لقياسه، وللتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة تم عرضها . بعد تصميمها - على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لتحكيمها وإبداء ملاحظاتهم عليها من تعديل أو حذف أو إضافة، وقد قامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وتم إجراء التعديلات في ضوء التوصيات المقدمة وآراء المحكمين، مثل تعديل صياغة بعض الفقرات لتكون سهلة الفهم وحذف بعض الفقرات، وتعديل محتوى بعض الفقرات لتكون أكثر ملائمة هذا بالإضافة لتصحيح بعض الأخطاء اللغوية. واعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات وتوصيات المحكمين وإجراء التعديلات الموصى بها بمثابة قياس للصدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة وبأن الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان باستخدام حساب معامل الارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين البنود بالدرجة الكلية للاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد كانت النتائج الكلية لمعاملات ارتباط بنود استبانة "مشكلات التعلم الجمعي" تدل على أن النتائج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لبعض الفقرات ومستوى (٠.٠١) لفقرات أخرى مبينة في الجدول (١)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي يطمئن إلى أنه صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية :

جدول رقم (١) : معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٠٤٦٥٧	٨	٠.٠٧٢٠٢	١٥	٠.٠٦٣٤٢	٢٢	٠.٠٦١٣٥
٢	٠.٠٦٢٩٥	٩	٠.٠٦٦٦٢	١٦	٠.٠٥٩٩٤	٢٣	٠.٠٦٩٠٠
٣	٠.٠٥٨٠٦	١٠	٠.٠٦٦٩٧	١٧	٠.٠٣٧٠٨	٢٤	٠.٠٤٣٧٠
٤	٠.٠٥٦٩٤	١١	٠.٠٥٢٧٧	١٨	٠.٠٤٥٤٩	٢٥	٠.٠٧٢٤٤
٥	٠.٠٦٨١١	١٢	٠.٠٣٦٧٩	١٩	٠.٠٧٤٤٠	٢٦	٠.٠٧١٣٦
٦	٠.٠٦٣١٧	١٣	٠.٠٤٢٣٢	٢٠	٠.٠٤٤٢٧	٢٧	٠.٠٤٢٠٥
٧	٠.٠٥٠٩٤	١٤	٠.٠٦٠١١	٢١	٠.٠٥٤٨٦		

- ثبات الأداة: قامت الباحثة باستخدام طريقة حساب معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، وذلك للتأكد من ثبات الأداة حيث بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٩٢ وهي قيمة مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة.

جدول رقم (٢) : معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأدوات الدراسة

المتغيرات	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
استبانة مشكلات التعلم الجمعي	٢٧	٠.٩٢

«الأداة الثانية: استبانة إمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة، وقد مرت هذه الأداة بعدة مراحل هي :

✓ اشتقاق أبعاد وعبارات الاستبانة في صورتها الأولية في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجال الإستراتيجيات التعليمية والحوسبة السحابية وجوجل درايف، وما يتناسب مع أهداف وأسئلة الدراسة الحالية.

✓ بناء الاستبانة في صورتها الأولية والتي تسعى إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة، وعرضها على بعض المختصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس والحاسب الآلي.

✓ إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين، ومن ثم إعادة صياغة الفقرات التي تحتاج إلى إعادة صياغة وحذف الفقرات غير الصالحة، وبهذا أصبحت الاستبانة يشتمل في صورتها النهائية على (١٤) فقرة تقيس إمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة.

صدق الأداة: تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

- صدق المحتوى أو الصدق الظاهري: يُعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمد أياً دراسة، وتكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها فعلاً أن تقيس ما وضعت لقياسه، وللتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة تم عرضها بعد تصميمها على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وطلب منهم إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه، ومن حيث الصياغة والوضوح والترتيب والإضافة والحذف، وقد قامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وتم إجراء التعديلات اللازمة مثل تعديل صياغة بعض الفقرات لتكون سهلة الفهم وحذف بعض الفقرات، وتعديل محتوى بعض الفقرات لتكون أكثر ملائمة، هذا بالإضافة لتصحيح بعض الأخطاء اللغوية والاصطلاحية. واعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات وتوصيات المحكمين وإجراء التعديلات الموصى بها بمثابة قياس للصدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة وبأن الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

وبالإضافة للقياس الظاهري للأداة فقد تم قياس صدق الاتساق الداخلي للاستبيان باستخدام حساب معامل ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين البنود بالدرجة الكلية للاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد كانت النتائج الكلية لمعاملات ارتباط بنود استبانة "مشكلات التعلم الجمعي" تدل على أن النتائج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لبعض الفقرات ومستوى (٠.٠١) لفقرات أخرى مبينة في الجدول (٣)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي يطمئن إلى أنه صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (٣) : معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٢٠	٨	٠.٦٣٥٦
٢	٠.٦٣٧٠	٩	٠.٦٠٧٤
٣	٠.٥٥٠١	١٠	٠.٦٩٤٥
٤	٠.٤٠٩١	١١	٠.٦٣٥٦
٥	٠.٣٤٨٨	١٢	٠.٧١٩٥
٦	٠.٥٥٣٢	١٣	٠.٤٩٩٩
٧	٠.٥٣٨٧	١٤	٠.٥٠٠٩

❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

- ثبات الأداة: وقد قامت الباحثة باستخدام طريقة حساب معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، وذلك للتأكد من ثبات الأداة حيث بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٨٥ وهي قيمة مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة.

جدول (٤) : معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأداة

المتغيرات	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الاستبانة	١٤	٠.٨٥

• إجابة تساؤلات الدراسة :

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، محايد=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (٥ - ١) \div ٠.٨٠$$

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٥) : توزيع الفئات وفقاً للتدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
أوافق بشدة	٤.٢١ - ٥.٠٠
أوافق	٣.٤١ - ٤.٢٠
محايد	٢.٦١ - ٣.٤٠
لا أوافق	١.٨١ - ٢.٦٠
لا أوافق بشدة	١.٠٠ - ١.٨٠

السؤال الأول: ما هي مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة؟

بالاطلاع على الجدول (٦) يتبين لنا موافقة الطالبات على استبانة المشكلات في التعلم الجمعي فقد حازت العبارات على متوسط حسابي ٣.٥٩ وهذا يوافق استجابة موافق، وحازت عبارة " انكالفرد من المجموعة على الآخرين وأداء عمله بأقل جهد وإتقان ممكن " على الترتيب الأول، وهذا يعني أن أكثر مشكلة يعاني منها الطالبات هي مشكلة الاتكالية في التعلم الجمعي (Kunishima & Welete, 1) 2004، وقد أظهرت البحوث أن الاتكالية تظهر للأسباب التالية:

« اعتقاد كل فرد في المجموعة أن الأفراد الآخرين لا يندفعون للعمل بكل قواهم، لذلك لن يندفع هو الآخر للعمل أسوة بالآخرين.

« شعور الفرد في المجموعة أن انجازه الفردي لن يتم تقييمه، وإذا تكاسل في العمل فلن يتم إلقاء اللوم عليه، وأنه إذا بذل جهداً كبيراً ضمن المجموعة فلن يكافأ على جهده.

جدول (٦) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة لدراسة

حول مشكلات التعلم الجمعي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	لا توافق إطلاقاً	لا توافق	محايد	وافق	بشدة اوافق	مشكلات التعلم الجمعي	م
١	٠.٧٧	٤.٤٤	١	٣		٣٧	٤٨	ت	٢٥
			١.١	٣.٤		٤١.٦	٥٣.٩	×	
٢	٠.٨٠	٤.٣٦	٢	٢		٤٣	٤٢	ت	٦
			٢.٢	٢.٢		٤٨.٣	٤٧.٢	×	
٣	٠.٩٨	٤.٢٥	٣	٥	١	٣٨	٤٢	ت	٢
			٣.٤	٥.٦	١.١	٤٢.٧	٤٧.٢	×	
٤	٠.٩٥	٤.٢٢	١	٧	٥	٣٤	٤٢	ت	٧
			١.١	٧.٩	٥.٦	٣٨.٢	٤٧.٢	×	
٥	٠.٩٤	٤.١٣	٤	٣	١	٥٠	٣١	ت	٥
			٤.٥	٣.٤	١.١	٥١.٢	٣٤.٨	×	
٦	١.٠٦	٤.٠٦	١	١١	٨	٣١	٣٨	ت	٤
			١.١	١٢.٤	٩.٠	٣٤.٨	٤٢.٧	×	
٧	١.٠١	٤.٠٣	٢	٨	٧	٤٠	٣٢	ت	٣
			٢.٢	٩.٠	٧.٩	٤٤.٩	٣٦.٠	×	
٨	١.١٢	٣.٨٥	٣	١٤	٣	٤٢	٢٧	ت	٢٤
			٣.٤	١٥.٧	٣.٤	٤٧.٢	٣٠.٣	×	
٨	١.٢٦	٣.٨٥	٥	١٤	٥	٣٠	٣٥	ت	٨
			٥.٦	١٥.٧	٥.٦	٣٣.٧	٣٩.٣	×	
١٠	١.١٣	٣.٧٨	٣	١٢	١٣	٣٣	٢٧	ت	١٢
			٣.٤	١٣.٦	١٤.٨	٣٧.٥	٣٠.٧	×	
١١	١.١٣	٣.٧٧	٣	١٥	٤	٤٢	٢٣	ت	١٩
			٣.٤	١٧.٢	٤.٦	٤٨.٣	٣٦.٤	×	
١٢	١.١٢	٣.٧٤	٤	١٠	١٦	٣٤	٢٥	ت	١٠
			٤.٥	١١.٢	١٨.٠	٣٨.٢	٢٨.١	×	
١٣	١.٢٤	٣.٧٣	٦	١٤	٥	٣٧	٢٧	ت	١
			٦.٧	١٥.٧	٥.٦	٤١.٦	٣٠.٣	×	
١٤	١.٠٩	٣.٦٠	٣	١٥	١٣	٤٠	١٧	ت	١١
			٣.٤	١٧.٠	١٤.٨	٤٥.٥	١٩.٣	×	
١٥	١.٢٥	٣.٥٤	٦	١٩	٦	٣٨	٢١	ت	٢٦
			٦.٧	٢١.١	٦.٧	٤٢.٢	٢٣.٣	×	
١٦	١.١٢	٣.٥٠	٣	٢١	٧	٤٣	١٤	ت	١٧
			٣.٤	٢٣.٩	٨.٠	٤٨.٩	١٥.٩	×	
١٧	١.١٦	٣.٤٧	٦	١٧	٨	٤٤	١٣	ت	٢٣
			٦.٨	١٩.٣	٩.١	٥٠.٠	١٤.٨	×	
١٨	١.٠٦	٣.٤٢	٥	١٢	٢٥	٣٥	١٢	ت	٢٢
			٥.٦	١٣.٥	٢٨.١	٣٩.٣	١٣.٥	×	
١٩	١.١٦	٣.٣٨	٦	٢٠	٨	٤٤	١١	ت	١٧
			٦.٧	٢٢.٥	٩.٠	٤٩.٤	١٢.٤	×	
٢٠	١.١٤	٣.٢٨	٦	١٩	١٨	٣٤	١١	ت	٢٠
			٦.٨	٢١.٠	٢٠.٥	٣٨.٦	١٢.٥	×	
٢٠	١.٣١	٣.٢٨	١٢	١٥	١٤	٣٢	١٦	ت	٩
			١٣.٥	١٦.٩	١٥.٧	٣٦.٠	١٨.٠	×	
٢٢	١.١٥	٣.٠٣	٥	٣٥	٨	٣٤	٧	ت	٢١
			٥.٦	٣٩.٣	٩.٠	٣٨.٢	٧.٩	×	
٢٣	١.٢٣	٢.٩١	٧	٤١	١	٣١	٨	ت	١٥
			٨.٠	٤٦.٦	١.١	٣٥.٢	٩.١	×	
٢٤	١.٢٢	٢.٨٦	٩	٣٤	١٦	١٨	١١	ت	١٤
			١٠.٢	٣٨.٦	١٨.٢	٢٠.٥	١٢.٥	×	
٢٥	١.٠٨	٢.٧٣	٥	٤٤	١٦	١٦	٧	ت	١٣
			٥.٧	٥٠.٠	١٨.٢	١٨.٢	٨.٠	×	
٢٦	١.٣٣	٢.٧١	١٥	٣٨	٨	١٦	١٣	ت	٢٧
			١٦.٧	٤٢.٢	٨.٩	١٧.٨	١٤.٤	×	
٢٧	١.١٥	٢.٧٠	١٥	٢٦	١٩	٢٤	٣	ت	١٨
			١٧.٢	٢٩.٩	٢١.٨	٢٧.٦	٣.٤	×	
المتوسطه العام									٣.٥٩

♦ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

« شعور الفرد بضعف الحافز عند العمل مع الآخرين، لإيمانه أن مساهمته لن يتم تقييمها.

« ضعف القيادة، تظهر الاتكالية عندما يعتقد الأفراد أنهم يستطيعون الاستمرار بالأداء الضعيف من دون

وبشكل عام سجلت العبارات المتبقية نسبة استجابات إيجابية (أوافق بشدة، أوافق) أعلى بكثير من السلبية (لا أوافق، لا أوافق إطلاقاً)، وقد تعزى هذه الاستجابات الإيجابية في أن طالبات جامعة الأميرة نورة يعانين من بعض المشكلات في التعلم الجمعي، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات أن المتعلمين يعانون من مشكلات عديدة في التعلم الجمعي (Morgan 2002)؛ (Ruel et al. 2003)؛ (Watkins 2004)؛ (العنزي والقاضي، ٢٠٠٨)؛ (Davies 2009)؛ (محمد وعثمان، ٢٠١٢).

الإجابة على السؤال الثاني وهو: ما هي إمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة؟

جدول (٧) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة لإمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة

م	العبارات	أوافق تماماً	أوافق	لا ادرى	لا اوافق	أوافق تماماً	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	إمكانية تقييم المشروع بناء على مساهمة كل فرد.	٤٧	٣٩	٢	١	٤٨	٠.٦١	١
١٢	القدرة على متابعة تقدم المشروع بناء على العمل الموكل لكل فرد	٥٢.٨	٤٦	٢.٢	١.١	٤٤	٠.٥٦	٢
٧	إمكانية تحديد الفرد المتكاسل المعتمد على جهود المجموعة	٤٤	٣٧	٣	٣.٤	٤٠	٠.٧٢	٣
٥	إمكانية متابعة مساهمة كل فرد بالمجموعة	٤١	٤٤	٢	٢.٢	٣٩	٠.٦٥	٤
١	زيادة الدافعية والحماس للعمل الجمعي	٤٧	٣٧	٦	٣	٣٩	٠.٦٦	٤
١١	تحسين مهارات افراد المجموعة التقنية	٣٩	٣٩	٨	٢	٣١	٠.٧٣	٦
١٤	مساواة جميع افراد المجموعة في الأهمية	٤٤.٣	٤٤.٣	٩.١	٢.٣	٢٩	٠.٧٣	٧
١٠	تحسين التواصل والتعاون بين افراد المجموعة	٤٢.٧	٤٦.١	٩.٠	٢.٢	١٩	٠.٨٠	٨
٩	إمكانية الحصول على تقنية راجعة مستمرة من افراد المجموعة	٣٥.٢	٥٠.٠	١٢.٥	٢.٣	١٨	٠.٧٤	٩
٣	مساواة توزيع مهام العمل بين افراد المجموعة	٢٩	٤٩	٧	٤	١٦	٠.٧٥	١٠
٢	زيادة الالتزام والانضباط لدى افراد المجموعة	٣٩.٨	٤٣.٢	٩.١	٨.٠	١٥	٠.٨٩	١١
٨	تنظيم العمل بين افراد المجموعة	٣٣.٠	٥٤.٥	٥.٧	٦.٨	١٤	٠.٨٠	١٢
١٣	زيادة الاحترام والتوافق بين افراد المجموعة	٢٩.٢	٥٠.٦	١٥.٧	٤.٥	١٤	٠.٨٠	١٣
٤	إيجاد وقت مناسب للاجتماع إلكترونياً بافراد الفريق.	٢٩.٢	٥٠.٦	١٥.٧	٤.٥	١٤	٠.٨٠	١٣
المتوسط العام							٤.٦٦	

♦ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

ومن خلال ملاحظة الجدول (٧) والمتعلق بالمتوسطات الحسابية لإمكانات الحوسبة السحابية للتغلب على مشكلات التعلم الجمعي من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة، نجد أن مدى المتوسطات الحسابية تراوح بين (٤.٠٤ – ٤.٨) وهي تقابل استجابة عالية جداً، وهذا يعني أن الطالبات يتفقن على أن استخدام

الحوسبة السحابية "جوجل درايف" ساهم في التغلب على مشكلات التعلم الجمعي المدرجة بالقائمة، فبواسطة تطبيقات الحوسبة السحابية كجوجل درايف يستطيع أفراد المجموعة التواصل الافتراضي لتوزيع المهام والعمل على الأنشطة المختلفة، فيتم استخدام جوجل درايف لإنشاء ملفات متنوعة مثل المستندات والعروض التقديمية والجداول والنماذج والرسوم، وتتميز هذه الملفات بإمكانية إنشائها وحفظها على سحابة جوجل درايف والوصول لها من أي مكان به اتصال بالإنترنت كما يمكن مشاركة العمل على المستند مع أعضاء آخرين من المجموعة مع إمكانية العمل والتعلم الجمعي بشكل تزامني وغير تزامني، وتتميز الملفات المنشأة باستخدام جوجل درايف بإمكانية إجراء حوار نصي وترك تعليقات مع أفراد المجموعة بشكل جانبي وبنفس الشاشة، وبفيد ذلك الأستاذ في متابعة تطور العمل وأسلوب الطلاب في التفكير والتنفيذ كما يمكنه ترك تغذية راجعة على المشروع منذ بداية العمل عليه مما يؤدي إلى تجويد العمل وتحسينه ودعم عملية التعلم لدى المتعلمين، إن استخدام جوجل درايف يدعم إستراتيجيات التعلم الجمعي ويساهم في التغلب على مشكلات ومعوقات التعلم الجمعي، ويتفق هذا مع دراسة Carey (2013)، ودراسة Zhou, Simpson, & Domizi (2012)، ودراسة Taylor & Hunsinger (2011) التي أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب ذكروا بأن تجربتهم التعليمية كانت إيجابية وثرية جداً لأن مستندات جوجل تساعد على التواصل والتعلم الجمعي.

ونلاحظ أن العبارات "إمكانية تقييم المشروع بناء على مساهمة كل فرد"، وعبرة "القدرة على متابعة تقدم المشروع بناء على العمل الموكل لكل فرد"، وعبرة "إمكانية تحديد الفرد المتكاسل المعتمد على جهود المجموعة"، وعبرة "إمكانية متابعة مساهمة كل فرد بالمجموعة"، قد احتلت المركز الأول والثاني والثالث والرابع على الترتيب، وهذا يؤكد أن من أهم مميزات جوجل درايف أن المعلم يستطيع توزيع المهام والدرجات بعدالة بين المتعلمين، وكذلك تقييم كل فرد على حدة، فجوجل درايف يمكن المعلم من تتبع تأريخ المراجعات والتعديلات وأسماء الطلاب الذين عملوا على المستند والذين لم يعملوا، لذا يستطيع المعلم تحديد الفرد المتكاسل عن المجموعة. وهذا يتفق مع دراسة Edwards & Baker (2010) التي أظهرت النتائج أن جميع الطلاب لم يستخدموا جوجل درايف من قبل لكنهم وجدوه سهل وبسيط، وأكدوا على ارتفاع مهاراتهم في استخدامها وأجمعوا على فائدتها وخصوصاً فيما يتعلق بتمكين الأستاذ من المتابعة وتقديم التغذية الراجعة وتقييم الفردي لكل متعلم، ودعم مهارات التعلم الجمعي.

وبالاطلاع أيضاً على الجدول السابق يتضح لنا أن طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة والمشاركات في الدراسة وجدن أن تطبيقات الحوسبة السحابية (جوجل درايف) قد ساعدتهن على "إمكانية الحصول على تغذية راجعة مستمرة من أفراد المجموعة" حيث حصلت هذه العبارة على نسبة تأييد

٨٥.٢٪، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Carey, 2013)، ودراسة (Kafka, 2013) في النتيجة التالية: أن جوجل درايف من أفضل وأسهل التطبيقات لتقديم تغذية راجعة إلكترونية ولتبادل الملفات في أي وقت وأي مكان.

ومن مناقشة استجابات الطالبات السابقة نجد أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية ممثلة بجوجل درايف كان لها أثراً إيجابياً في التغلب على مشكلات ومعوقات التعلم الجمعي.

• التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة؛ فإن الباحثة توصي بالتالي:
- «توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التغلب على مشكلات ومعوقات التعلم الجمعي.
- «الاستفادة من أدوات خدمة جوجل درايف في دعم إستراتيجيات التعلم الجمعي.
- «اعتماد مؤشرات أداء فردية لتقييم كل عضو في الفريق لإشعاره بان مساهماته قيمة وتميزه عن بقية الأعضاء، وتُنمي شعوره بأن نجاح أو فشل الفريق يتوقف على جهود كل عضو فيه على حدة.
- «تعزيز الوضوح في دور كل عضو من أعضاء فريق التعلم الجمعي والتقييم العادل لجهودهم لمنع الاحتكاك بينهم.

• المقترحات:

- توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:
- «قياس فاعلية الحوسبة السحابية في دعم إستراتيجيات التعلم الجمعي المختلفة مثل: التعلم التعاوني، التعلم التشاركي، التدريس التبادلي، الفصول المعكوسة، وغيرها.
- «استخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمين في التعلم الجمعي لعينة أخرى.
- «قياس فاعلية جوجل درايف في تقديم تغذية راجعة إلكترونية.

• المراجع العلمية:

- بان، فكم، حسب: (١٩٩٥). التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته)، الأردن: مكتبة علا، الطبعة الثالثة.
- بكر، مودة بكر، توفيق، (٢٠١٢). تطوّر نظام تعليم الكت من قائمة على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري، والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات، مجلة كلية التربية، جامعة الأنبار، عدد ١٤٧٥، ص ٢٠.
- شلتوت، محمد شوقي، (٢٠١٤) الحمسة السحابية بين الفهم والتطبيق. مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، العدد الحادي عشر.
- العنزي، سعد، والقاضي، نادر ثابت كاظم، حديثة تنظير العلاقة بين الحماسة والتعاون في إطار نظرية المنظمة - مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، العدد ٥٢/١٤ لسنة ٢٠٠٨م.
- الفايد، مصطفى، (٢٠١٤). كيف تضيف تعليقات صوتية الى مستنداتك على حدها، درايف ؟، تم استرجاعه في ٢٠/٨/٢٠١٤، متاحة على الرابط: http://www.new-educ.com/ajouter-commentaires-vocaux-sur-google-drive#.U_SvSsWSySo

- محمد، بشير، هاشم، وعثمان، آسيا، حمدة (٢٠١٢). أثر سلوك المواطنة المنظمة في تحفيز الاتكالية الاجتماعية، دراسة استطلاعية تحليلية مقارنة لآراء عينة من العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والاعمار والإسكان، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الثاني والثلاثون، ٢٠١٢.
- المدشد، يوسف عقلا (٢٠١٠). أثر استراتيجيات استخدام التعلم الجماعي في تنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلامذة المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، العدد السادس عشر، يناير ٢٠١٠.
- موقع حوفا، دانيال تم استرجاعه في ٢٧/٨/٢٠١٤، متاحة على الرابط: <https://www.google.com/intl/ar/drive>

• المراجع الإنجليزية:

- Bora, J.U. & Ahmed.M. (2013). E-learning using cloud computing. Int. J. Sci. Mod. Eng, 1(2), 9-13.
- Bourner, J., Hughes, M., & Bourner, T. (2001). First-year undergraduate experiences of group project work. Assessment and Evaluation in Higher Education, 26(1), 19-39. doi:10.1080/02602930020022264.
- Brian, O., Brunschwiler, T., Dill, H., Christ, H., Falsafi, B., Fischer, M., & Zollinger, M. (2012). Cloud Computing. White Paper SATW.
- Brooks, C., & Ammons, J. L. (2003). Free-riding in group projects and the effects of timing, frequency and specificity of criteria in peer assessments. Journal of Education for Business, 75(5), 268-272.
- Carey, J.(2013). "Google Drive: A Better Method for Giving Students Feedback" Powerful Learning Practice, 9 Sep 2013. Web. 28 Oct 2013: <http://plpnetwork.com/2013/09/09/give-students-frequent-feedback-google-drive/>
- Cordova, M. (2012). Using Google Apps to Teach an Online Course. Library Faculty Publications and Presentations. Accessed 17 June 2014. **Error! Hyperlink reference not valid..**
- Davies, M. (2009). Groupwork as a Form of Assessment: Common Problems and Recommended Solutions. Higher Education 58(4), 563-584.
- Dolmans, D., Wolhagen, I., van der Vleuten, C., & Wijnen, W. (2001). Solving problems with groupwork in problem-based learning: Hold on to the philosophy. Medical Education, 35(9), 884-889. doi:10.1046/j.1365-2923.2001.00915.x.

- Edwards, J.& Baker, C. (2010). A Case Study: Google Collaboration Applications as Online Course Teaching Tools. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 6, No. 4, December 2010.
- Illinois Online Network .(2010). Strategies for Providing Feedback in Online Courses, the University of Illinois :<http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/communication/feedback.asp>.
- Jain, A & Pandey, U.S (2013) Role of Clous Computing in Higher Education.International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering, Volume 3, Issue 7.
- Kafka, Chad.(2013).Google Driving With Students. Retrieved AUGUST 20, 2014, from: <http://www.devstu.org/blogs/google-driving-with-students>.
- Kerr, H. L. (1983). Motivation losses in small groups: A social dilemma analysis.Journal of Personality and Social Psychology, 45(4), 819–828. doi:10.1037/0022-3514.45.4.819.
- Krumsviik, R.(2009). Situated Learning in the Network Society and the digitized School, European Journal of teacher Education, v32,n2, pp167-185.
- Kunnishima, j & Welete, K, (2004). “Effect of punishment threats on Social Loafing”, Journal of young investigators , Vol, (10), Issue (3).
- Maguire, S., & Edmondson, S. (2001).Student evaluations and assessment of group projects.Journal of Geography in Higher Education, 25(2), 233–240. **Error! Hyperlink reference not valid..**
- Mahenthiran, S., & Rouse, P. J. (2000).The impact of group selection on student performance and management. International Journal of Educational Management, 14(6), 255–264. doi:10.1108/09513540010348043.
- Mell, P., & Grance, T. (2011). The NIST definition of cloud computing. Available at : <http://faculty.winthrop.edu/domanm/csci411/Handouts/NIST.pdf>.
- Mircea, M., & Andreescu, A. I. (2011).Using cloud computing in higher education: A strategy to improve agilitv in the current financial crisis.Communications of the IBIMA, 2011, 1-15.
- Morgan, P. (2002). Support staff to support students: The application of a performance management framework to reduce

group working problems. From **Error! Hyperlink reference not valid.**

- Morris, R., & Hayes, C. (1997). In R. Pospisil & L. Willcoxson (Eds.), Learning through teaching (pp. 229–233). Perth: Murdoch University. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/morris.html>.
- Pocatilu, P., Alecu, F., & Vettrici, M. (2009). Using cloud computing for E-learning systems. In Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on DATA NETWORKS, COMMUNICATIONS, COMPUTERS (DNCOCO'09) (pp. 7-9).
- Rowe, M, Bozalek, V & Frantz, JJ.(2013). Using Google Drive to facilitate a blended approach to authentic learning. British Journal of Educational Technology 44(4):594-606.
- Ruel, G., Bastiaans, N., & Nauta, A. (2003). Free riding and team performance in project education. International Journal of Management Education, 3(1), 26–38.
- Rupesh Sanchati and Gaurav Kulkarni (2011) Cloud Computing in Digital University Libraries, <http://research.microsoft.com/enus/events/cloudfutures2011/cloud-futures-2011.pdf.p1>.
- Tavlör, C. & Hunsinger, D. (2011). A STUDY OF STUDENT USE OF CLOUD COMPUTING APPLICATIONS. Journal of Information Technology Management, Volume XXII, Number 3.
- Thorsteinsson, G., T. Page, A. Niculescu (2010). Using Virtual Reality for Developing Design Communication, Studies in Information and Control, Vol. 19, No. 1, 2010b, pp. 93-106, ISSN 1220-1766.
- Watkins, R. (2004). Groupwork and assessment: The handbook for economics lecturers. Economics Network, from <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/groupwork.pdf>.
- Zhou, W.; Simpson, E.; & Domizi, D.P. (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 2012, Volume 24, Number 3, 359-375.

البحث السابع :

” العفو ومرونة الأنا لدى المرشدين الطلابيين في مدينة مكة المكرمة ”

المصادر :

د/ عبد الله بن علي الشهري	د/ سالم بن محمد المفرجي
أستاذ مساعد الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد الإرشاد النفسي
كلية التربية بيشة جامعة الملك خالد	كلية التربية جامعة أم القرى

” العفو ومرونة الأنا لدى المرشدين الطلابيين في مدينة مكة المكرمة ”

د/ سالم بن محمد المفرجي د/ عبد الله بن علي الشهري

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العفو ومستوى مرونة الأنا لدى المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات التابعين للإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة مكة المكرمة، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من العفو ومرونة الأنا، وتحديد العلاقة الارتباطية بينهما. أجريت الدراسة على عينة شملت ٣٤٨ مرشدا ومرشدة (٢١٥ مرشدا طلابيا، ١٣٣ مرشدة طلابية) اختبروا بالطريقة العشوائية الطبقية أجابوا عن مقياس العفو ومقياس مرونة الأنا. كشفت المعالجات الإحصائية لدرجات أفراد العينة على المقاييس عن تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من العفو ومرونة الأنا. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العفو تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مرونة الأنا تبعاً لاختلاف الجنس. كما كشفت التحليلات عن وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين العفو ومرونة الأنا. كذلك تضمنت الدراسة العديد من التوصيات.

Level of forgiveness and ego flexibility among school counselors in Holey Makkah

Dr. Salim M. Mufarraj & Dr. Abdall A. Alshehri

Abstract :

This study proposed to determine Levels of forgiveness and ego flexibility among counselors of Holey Makkah, to examine effects of gender upon forgiveness and ego flexibility, and to explore the relationship between forgiveness and ego flexibility among school counselors in Holey Makkah. 348 school counselors (215 males, 133 females) were randomly selected, and answered forgiveness and ego flexibility scales. Statistical analyses revealed a high levels of forgiveness and ego flexibility among school counselors, significant differences in forgiveness in favor of male counselors, insignificant differences in ego flexibility due to gender. Also, several recommendations were suggested.

• المقدمة :

يواجه المرشد الطلابي في المدارس كغيره من العاملين في ميادين الخدمة النفسية والإنسانية العديد من الصعوبات التي يمكن أن تعيق جودة أدائه المهني، ولأهمية دور المرشد الطلابي في المدرسة، ونجاح العملية الإرشادية التي تعتمد بدرجة على أداء المرشد ودوره في المدرسة. فلا بد من مساعدته على تذليل المشكلات والعوائق التي قد تعترض طريقه وتحد من فاعليته، وتقلص من جودة عمله. ويرى باترسون (1981) Paterson أن الإرشاد يحتاج إلى أشخاص مدربين ذوي صفات معينة تمكنهم من أن ينجزوا أعمالهم بمهارة فائقة.

ويعد العفو Forgiveness من المفاهيم الحديثة في علم النفس، ومن القيم الدينية الأساسية التي حثنا عليها ديننا الإسلامي الحنيف، فقد ورد ذكره في القرآن الكريم في عدة آيات منها: (فاعفوا واصفحوا حتى يأتي الله بأمره) (البقرة

(١٠٩)، (والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس) (آل عمران : ١٣٤)، (وإن تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإن الله غفور رحيم) (التغابن : ١٤).

ارتبط هذا المفهوم لعقود طويلة بالدراسات الدينية، إلى أن بدأ علماء النفس حديثاً في تناوله بالدراسة، فقد أشارت فتح الباب (٢٠١٣: ٢) إلى أن "التناول العلمي لمفهوم العفو في إطار البحوث النفسية يتسم بالحدثاء، فقد ظل التفكير في هذا المفهوم منحصرًا في حيز الدين لفترة طويلة". ويعتبر العفو لب علم النفس الإيجابي، حيث يرى سليجمان (Seligman, 2002) أن العفو من الركائز الأساسية لعلم النفس الإيجابي، فهو ييسر حدوث الانفعالات الإيجابية كالأمل والتفاؤل والإيثار والحب، كما يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التوافق النفسي وتكامل الذات والشعور الذاتي بالسعادة.

ويعد العفو من أهم الموضوعات المركزية السائدة في الحياة اليومية فهو يحقق درجة رفيعة من الانسجام بين الأفراد، ويضمد الجراح ويؤدي إلى تحسين الأداء العائلي التكيفي، ويسهم في إعادة بناء بيئة آمنة، وإنهاء العدائية بين الأفراد بعضهم البعض، ويخفض من تكرار الاجترار المرتبط بعدم العفو (منصور، ٢٠١١). وكذلك يفيد العفو في إخماد معاركنا الداخلية مع أنفسنا، ويتيح لنا فرصة التوقف عن استحضار الغضب واللوم؛ حيث يغير من الطريقة التي نرى بها أنفسنا والآخرين (أنور، ٢٠١٠: ٣ - ٤).

وترى شاهين (٢٠١٢) أن العفو يخلق إحساساً بالتمكن ويعيد المصالحة بين المسيء والمساء إليه، ومن الممكن أن تكون له استخدامات معرفيه، وانفعالية، حيث يساعد الأشخاص على نسيان الخبرات الأليمة في ماضيهم.

ويرى الباحثان أن العفو يختلف من شخص إلى آخر، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في مدى امتلاكهم لصفة العفو، ويؤكد ذلك البهاص (٢٠٠٩) حيث يرى أن هناك من يجد صعوبة بالغة في العفو عمن أساء إليهم، في حين يتميز آخرون بالعفو ويكون ملازماً لهم عبر مختلف مواقف الحياة، وهؤلاء يكونون أكثر قدرة على التحرر من المشاعر السلبية واستبدالها بمشاعر وسلوكيات إيجابية نحو المسيء.

أما المرونة فتعد بمثابة العملية الديناميكية التي بموجبها يظهر الأفراد تكيفاً سلوكياً إيجابياً عندما يواجهون صعوبات أو تهديد، وهي بنية ثنائية البعد؛ أي أنها تعني القدرة على مواجهة المحن من جانب والتكيف الإيجابي معها والاستفادة من هذه المحنة من جانب آخر. (Luthar, Cicchetti, 2000).

ويشير الختاتنة (٢٠٠٩: ٢٨٧) إلى أن " مرونة الأنا تشكل في مجملها الأبعاد العقلية، والاجتماعية، والنفسية، والانفعالية، والأكاديمية، لشخصية الفرد، بحيث تكسبه القدرة على التكيف مع الأحداث غير المواتية والتي من المتوقع أن تُعرقل مسيرة نمو الشخصية في الاتجاه الطبيعي إذا ما كان هذا الشخص غير قادر على التعامل مع ما يواجهه من أحداث صادمة مثل: أحداث العنف، والقهر،

والظلم التي تشكل خبرات مؤلمة في الذات وتظهر نتائجها السلبية في حياته المستقبلية على المستوى النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، والانفعالي بحيث تصبح الشخصية غير مؤهلة للحياة الطبيعية".

وبالنسبة للمرشد فهي عنصر هام للنجاح والسعادة وذلك لأن المرشد المرن دائماً ما يجد البديل والبديل الأفضل لكل مشكلة تعترضه؛ فهو لا يقف دائماً أمام مشكلة ليحلها من نفس الباب أو من نفس الاتجاه كل مره ولكنه يبحث عن بديل آخر أو طريق آخر يجد فيه السهولة واليسر بعض الشيء ويعمل فيه العقل ليصل لأفضل النتائج (الأحمدي، ٢٠٠٩).

• أولاً: العفو Forgiveness

وجد العفو كمفهوم نفسي اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين في الشخصية وعلم النفس الاجتماعي خلال العقد الماضي، ويعتبر العفو من الأساليب الدينية الهامة في التغلب على الضغوط الناتجة عن الإساءة الصادرة من الآخرين، وهو محاولة مقصودة ومتأنية للتغلب على المشاعر والأفكار والسلوكيات السلبية الناتجة عن الإساءة، ويتطلب ذلك تغييراً في النظرة إلى المسيء، والتحول من النظرة السلبية له إلى نظرة أكثر ايجابية، وهو يمثل أحد العوامل لتحقيق السعادة النفسية. (السيد وشراب، ٢٠٠٨: ١٣٢)

ويعتبر مكلفوف (McCullough) ممن ساهموا بشكل فعال في وضع أساس نظري للعفو، فلقد كان مهتماً بالنواحي التحفيزية والاجتماعية للعفو، حيث يفترض أن الناس يميلون أن يكون لديهم ثلاث دوافع أولية تنشأ نتيجة تعرضهم للإساءة، هذه الدوافع تتعاون لتوضح النظرة النفسية للعفو، وهذه الدوافع هي: (Scul, 2009: 19) تجنب المسيء نفسياً وشخصياً، والسعي للانتقام من المسيء، والنزعة إلى الخير تجاه المسيء.

فمنهم من يرى بأن مفهوم العفو يعني: "إسقاط الضد حقه جوداً، وكرماً، وإحساناً، مع قدرته على الانتقام، فيؤثر الترك رغبة في الإحسان ومكارم الأخلاق" (الحمد، ١٩٩٦: ١١٣)، ويرى بيرري ورثنجتون وبرت وأكونر ووايد، Berry (Worthington, Parrot, Oconnor & Wade, 2001: 1277) أنه "الميل للعفو إزاء الانتهاكات التي تحدث بين الأفراد عبر الزمن والمواقف" بينما يعرف العودات (٢٠٠٢: ١٥) العفو بأنه: "ترك عقوبة المستحق، وإسقاط الطلب".

وعرفه بليو (Pelayo) بأنه "عملية انفعالية ومعرفية وسلوكية للتغلب على الاستياء والغضب الموجه نحو المسيء والتي تتضمن خفض الضيم والشكوى والرغبة في الانتقام" (منصور، ٢٠٠٩: ٣٧)، كما عرف ورثنجتون (Worthington) العفو على أنه: "عملية تقليل للأفكار والعواطف والدوافع والسلوكيات السلبية لدى المساء إليه تجاه المسيء". (Davis et al., 2011: 1) ويعرفه فيتزجربون و اينرايت و اوبرن بأنه "استجابة أخلاقية معرفية انفعالية لمعاملة غير عادلة صدرت من الآخرين" (شاهين، ٢٠١٢: ٢٢٧).

• مراحل العفو:

ذكر مرسي (٢٠٠٠: ١١٤) أن العفو يتم على ثلاثة مراحل:

« أولاً: كظم الغيظ: وهي عملية نفسية فيها غضب من الإساءة، وامتناع إرادي عن الانتقام من المسيء، وتحويل مشاعر الغيظ إلى أفكار ومشاعر تحمل وتقبل. فكظم الغيظ ليس حبساً للغضب في النفس، ولكنه إعلاء له، وتصريفه في ابتغاء مرضاة الله وهو هدف صحي من الناحية النفسية.

« ثانياً: الصفح عن الإساءة: وهي عملية نفسية فيها تقبل إساءة المسيء وتحملها، فلا يغضب منها، ولا نشعر بالإهانة منها، ونصفح عنه دون توتر أو قلق؛ فالصفح عن الإساءة أفضل نفسياً من كظم الغيظ.

« ثالثاً: الإحسان إلى المسيء: وهي أيضاً عملية نفسية ولكنها أعلى من الصفح، ومن تقبل الإساءة والمسيء، لأن فيها عطاء ومودة ومحبة للمسيء، وإحساناً إليه ودعاء له. فالإحسان إلى المسيء عملية نفسية راقية، لا يقدر عليها إلا من قوى إيمانيه، وصفت نفسه، وسما تفكيره، وقد دعت إليه الأديان السماوية.

وأشار مختار (Mokhtar, 2000: 1135) إلى نقاط هامة في مراحل العفو:

- « اتخاذ قرار بالعفو يكون عقبة في عملية العفو.
- « هناك تردد وحيرة في اتخاذ القرار الأول للعفو إلى أن يتم اتخاذ قرار ملموس.
- « العفو من الممكن أن يتسم بالحسم أو عدم الحسم.
- « أثناء عملية العفو يحدث تقدم ملموس للذات من عدم الأصالة إلى الأصالة.
- « التقدم في حدوث العفو يرتهن بتقدم الذات.

وحدد كل من لينن ولينن (Linn & Linn) خمس مراحل للعفو على النحو التالي:

- « الإنكار Denial: يحدث الإنكار عندما تحدث الإساءة لأول مرة وهذه المرحلة تمكن الفرد مؤقتاً من تجنب مشاعر الألم والخوف والغضب.
- « الغضب Anger: تتميز هذه المرحلة بالإحباط، والإثارة، فالفرد من الممكن أن يبدأ في لوم الآخرين، وتعبيرات الغضب تكون مهددة للعفو.
- « المساومة Bargaining: في هذه المرحلة تحدث المساومة وتأخذ صوراً مختلطة كلوم المنتهك والرغبة في التغيير، ومن الممكن أن يحجب المساء إليه العفو ما لم يؤدي المسيء بعض السلوكيات لإرضائه.
- « الاكتئاب Depression: يُخبر الفرد الاكتئاب، فالمساء إليه يحزن لفقد العلاقة ويدرك كلا الطرفين أن الأمور تسير على غير ما يرام.
- « القبول Acceptance: في هذه المرحلة الأخيرة يتقبل المساء إليه كل أخطاء ونواقص المسيء ويقرب بخبرة المعاناة التي مر بها.

أما كولمان (Coleman) فيرى أن هناك خمس مراحل للعفو هي:

- « تحديد الأذى الذي أصاب الشخص المساء إليه.
- « مواجهة الشخص الذي ارتكب الإساءة.
- « التحدث مع المسيء في محاولة للتحرك إلى مرحلة ما بعد الغضب.

« العفو عن الآخرين، والتوقف عن إدانة الفرد وإظهار عيوبه أو أخطائه.
« ترك الألم والاستياء (منصور، ٢٠٠٩: ٤٠).

كما يرى مالكوم وجرينبرج (Malcolm & Greenberg) أن أهم المراحل الضرورية في عملية العفو كما يلي:
« قبول الانفعالات القوية التي تنتاب الفرد مثل الغضب.
« التخلي عن الاحتياجات مع الآخر التي لم تنفذ سابقا.
« التحول في رؤية الفرد للعفو عن الشخص المسيء.
« نمو مشاعر العطف (التقمص الوجداني) إزاء الشخص المسيء.
« بناء علاقة جديدة بناءة بين المساء إليه والمسيء (منصور، ٢٠١١: ٣٥٤).

• أنواع العفو:

يشير بومستير (Baumeister) إلى إمكان ظهور أربع حالات ترتبط بالعفو وهي:
« العفو الأجوف Forgiveness Hollow : ويشير إلى ظهور العفو في هيئة سلوك خارجي مع غياب الجانب الوجداني؛ حيث يعبر المساء إليه عن العفو لفظيا، ولكنه في ذات الوقت يظل يشعر بالإساءة.
« العفو الصامت Silent Forgiveness : وينطوي على توقف المساء إليه عن الشعور بالإساءة ولكنه لا يعبر عن العفو للمسيء.
« العفو الكلي Forgiveness Total : يتخلى المساء إليه في هذا النوع عن مشاعر الاستياء ويعبر عن العفو عن المسيء بشكل لفظي، وغير لفظي.
« عدم العفو No Forgiveness : في هذه الحالة لا يتخلى الشخص المساء إليه عن الشعور بالإساءة (Wernli, 2006).

ويرى كيلي (Kelley) أن العفو عن الآخرين يتم بثلاثة أشكال: يعرف الشكل الأول بالعفو المباشر حيث يقوم الشخص المساء إليه بإخبار الجاني بوضوح أنه قد عفا عنه. ويعرف الشكل الثاني للعفو بالعفو غير المباشر وفيه لا يخبر الشخص المساء إليه الجاني مباشرة بأنه عفا عنه، ولكن يكون العفو في هذه الحالة مفهوما من خلال سلوك الضحية مع الجاني. أما الشكل الثالث فيعرف بالعفو المشروط؛ حيث يقوم الشخص الضحية بإخبار الجاني بأنه عفا عنه، ولكن هذا العفو يقترب بشروط معينة (Worthington, Witvliet & Miller, 2007).

ويمكن تصنيف العفو إلى: العفو كسمة من سمات الشخصية (كنزعة)، أو كحالة (كموقف)، فالأول يعبر عن نزعة عامة ثابتة عبر مختلف المواقف، وأن العفو سمة أصلية لدى الفرد، فهو يعفو دائما في كل المواقف والظروف، مهما كان حجم الإساءة أو خطورتها، وبصرف النظر عن علاقته بمرتكب الإساءة التي تربطه به علاقة حميمة أم لا، أي أن القرار الذي يأخذه دائما هو العفو، وقد يرجع ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية، أو تطلعه للجزاء الكبير الذي أعده الله للكاذمين الغيظ والعافين عن الناس، أما العفو كحالة أو كموقف فإن

الفرد قد يعفو أو لا يعفو، أي أن قرار العفو يتوقف على الموقف الذي حدثت فيه الإساءة، وعلى حجم الإساءة وخطورتها، وعلى الأضرار الناتجة عنها، وعلى علاقته بمرتكب الإساءة، وعلى حالته النفسية حين يتخذ القرار بالعفو من عدمه، وعلى إمكانية إزالة الأضرار النفسية والمادية الناتجة عن الإساءة من عدمه (منصور، ٢٠٠٩).

كما حدد كل من إنرايت وآخرون (Enright, et.al) الأنواع التالية للعفو:

- ◀ العفو الانتقامي: يحدث العفو فقط بعد تلقي الإساءة.
- ◀ العفو مع التعويض: في هذه المرحلة يُقدم العفو بعد تلقي المساء إليه تعويض من المسيء، وفي هاتين المرحلتين فإن الأمر يتطلب من المسيء القيام بعمل ما قبل حدوث العفو.
- ◀ العفو التوقعي: يحدث العفو في استجابة للضغوط الاجتماعية.
- ◀ العفو التوقعي الشرعي: في هذه الحالة فإن المساء عليه يقدم العفو للمسيء من منظور ديني.
- ◀ الأفراد يسعون لإعادة الانسجام الاجتماعي.
- ◀ يقدم العفو باعتباره مطلب ضروري أو لفوائده الجمة (منصور، ٢٠١١).

• العوامل المرتبطة باحتمالية العفو:

هناك عدد من العوامل المرتبطة باحتمالية العفو منها : درجة معاناة المساء إليه، تكرار الإساءة، مقدار الوقت المنقضي من حدوث الإساءة، عمر ونمو المساء إليه، بيئته الاجتماعية، كفاءته الانفعالية، معتقداته الدينية، قدراته وإمكانياته، التاريخ الشخصي للمساء إليه مع العفو، العلاقة القائمة بين المسيء والمساء إليه قبل حدوث الإساءة، الندم الذي يبديه المسيء والاعتذار، والمحاولات لإصلاح ما أفسده، استعداد المسيء لإرضاء المساء إليه، النية والقصد المدرك من قبل المسيء (Goertzen , 2002 , 16 ; Ristovski&Wertheim, 2005).

كما أن العديد من الدراسات التجريبية قامت بدراسة الظروف والأسباب التي تفسر لماذا قد يعفو الناس سواء (بصفة عامة أو في حالات معينة)، وهذه الظروف والأسباب تتراوح من كونها أسباب ترتبط بشكل ملموس بالخطأ أو الأذى ومدى خطورته إلى أسباب كونها نفسية نسبية كنية المعتدي أو أسباب لها صلة بعلاقة الفرد مع الآخرين أي علاقة الفرد مع المعتدي، وأخيراً قد تكون أسباب ترتبط بدوافع شخصية عامه كالرغبة في الانتقام. (Ahmed & Azar, 2007: 106)

ولقد ذكر هوجز (Hughes) أن من أسباب العفو التي تم دراستها هو إعادة الانسجام الاجتماعي، حيث أنه بالنسبة لبعض الناس العفو ضروري لأنه يبني علاقات جيدة مع الآخرين، ونتيجة لذلك فإن العفو عن فرد من المجتمع أو صديق هو أكثر أهمية من العفو عن فرد من مجتمع آخر أو العفو عن زميل، لأن الانسجام داخل المجتمع الواحد والعائلة أكثر أهمية من الانسجام بين المجتمعات المختلفة أو في العمل، ولقد أظهرت دراسة (Girard and Mullet) أن التقارب الاجتماعي يمكن أن يكون عامل مهم لصالح العفو. أما السبب الثاني

للعفو فهو المعتقدات الدينية والفلسفية، أو ضغط من سلطات دينيه أو فلسفية، فالمتدينين قد يغفرون إذا كان إيمانهم أو اعتقادهم يطلب منهم ذلك. ومن وجهة نظر أخرى، فإن القدرة على المغفرة والعفو تستمد من فلسفة شخصيه أو طريقة حياة الفرد الدينية. (Ahmed & Azar, 2007: 160- 161)

ولقد قام كل من السيد وشراب (٢٠٠٨: ١٤١) بتصنيف العوامل الموقفية المرتبطة بالعفو إلى:

« عوامل خاصة بالإساءة: كحدة الإساءة فكلما كانت أكثر شدة كان العفو أكثر صعوبة.

« عوامل خاصة بالمسيء: وتشمل الأعمال الايجابية له كالاعتذار والندم، ومحاولاته إصلاح ما أفسد، وتقديمه تعويض للمساء إليه لما لحق به من أضرار.

« عوامل خاصة بالمساء إليه: كإدراكه أن الإساءة لم تكن مقصودة أو متعمدة، وتوقعه لتكرارها من عدمها.

« عوامل خاصة للعلاقة مع المسيء: وتشمل مستوى حميمية العلاقة معه قبل حدوث الإساءة.

• أهمية العفو وفوائده :

ذكر العودات (٢٠٠٢: ٧٤-٩٨) أن العفو فضيلة من الفضائل التي تصقل النفس التي هي محل التزكية والتربية، وتهذب الجوارح وتكسبها السلوك الحسن، والأخلاق الحميدة، وآثار العفو على الفرد هي آثار نفسية وسلوكية واجتماعية.

وقد ذكر دنمارك (Denmark, 2006: 5) أن للعفو العديد من الفوائد، منها أن العفو:

« يساعد في العلاج النفسي من خلال تغيرات ايجابية التأثير.

« يحسن من الصحة الجسمية والعقلية.

« يعيد للضحية الإحساس بقوة الشخصية.

« يساعد على تحقيق المصالحة بين المسيء والمساء إليه.

« يعزز الأمل لحل الصراعات في العالم.

وقد أظهرت نتائج دراسة جوردان وبوكام وسنايدر (Gordon, Baucom, & Snyder) أن للعفو فائدتين على الأقل بالنسبة للأزواج، أولاً: العفو يقلل ويحد من الصراعات الزوجية، فالعديد من الدراسات كشفت أن العفو يتصاحب مع التصرف بإيجابية في العلاقة الزوجية، ثانياً: العفو يعزز الإدراك لدى الزوجين لماهية العلاقة التي تربط بينهما. (McNulty, 2008: 171)

كما أن العفو يتضمن العديد من المزايا: كتعزيز الثقة بين الأفراد، وتحقيق التصالح، وتسوية الخلافات والنزاعات، وتحسين الصحة النفسية، وتحقيق الشعور بالسعادة، والتقليل من المشاعر السلبية كالقلق والاكتئاب،

وبالرغم من هذه الفوائد العديدة للعفو فإن بعض الأفراد قد يجدون صعوبة بالغة في العفو عمن أساء إليهم، ويمرون بالكثير من الأوقات العصبية حتى يصلوا إلى اتخاذ القرار بالعفو، وهؤلاء يظهرون مستويات مرتفعة من العصبية والقلق والعدائية وغيرها من المشاعر السلبية التي يمكن أن تدمر العلاقات الاجتماعية. (السيد وشراب، ٢٠٠٨: ١٤٣)

ويضيف البقمي (١٤٢٩هـ : ١٠٤) "أن العفو هو وسيلة للتواصل مع الآخرين وتنمية العلاقات الاجتماعية"، كما يرى منصور (٢٠٠٩) أن العفو يساهم في إعادة بناء بيئة آمنة، وإنهاء العدائية بين الأفراد واستمرار العلاقات السوية بينهم، وزيادة الرفاهية لدى العايف، والالتزام من منظور ديني، والرغبة في الإيثار لتدعيم الأمن والسلام. ويشير الجهني (١٤٣١هـ : ٢٦٤) إلى أن "العفو يؤدي إلى رفع المستوى الأخلاقي للفرد والمجتمع، فهو يساهم في جمع القلوب، وتأليف النفوس، وطهارة المجتمع من العدائية والأحقاد، وله دور كبير في ضبط النفس والتحكم في الانفعالات. كما انه يورث صاحبه راحة النفس وطمأنينة القلب وهدوء البال وصحة الجسد".

• علاقة العفو بالإرشاد النفسي:

يحتل العفو باعتباره عملية نفسية إيجابية تقوم على الاستيعاب الواعي للمثيرات السلبية والقدرة على تحويلها إلى استجابات إيجابية مكانة بارزة في العمل الإرشادي في صورته المتكاملة، حيث يعد العفو من أهم الخصائص المميزة للمرشد النفسي الفعال، وهذا ما تؤكد بعض الدراسات (الصمادي وفرح، ١٩٩٣؛ ربيع، ٢٠٠٥). وهو مرادف للتسامح، وهو من السمات الأساسية للمرشد التي تساعد على إقامة علاقة إرشادية ناجحة تساعد المسترشد في اكتشاف ذاته وحل مشاكله بنفسه (الصمادي وحداد، ١٩٩٩).

وتذهب أبو عيطة (٢٠٠٢: ١٠٧) إلى اعتبار العفو والتسامح من أهم الصفات الشخصية للمرشد والتي تجعله أكثر قدرة على استثارة المسترشد ليجابو معه أثناء العملية الإرشادية، فالعملية الإرشادية تتطلب إظهار المرشد قدراً عالياً من التعاطف والمشاركة الوجدانية التي يشعر معها المسترشد بمصداقية مشاعر المرشد، وتتفق هذه الرؤية مع ما أشار إليه الببلاوي وعبد الحميد (٢٠٠٢: ٣٤) من أن التعاطف مع مشكلات المسترشدين والإشفاق عليهم والتسامح مع أخطائهم والتماس الأعذار إليهم، خصائص يجب توافرها في المرشد النفسي لأداء مهامه الإرشادية بشكل صحيح.

ويرى الباحثان أن الإرشاد النفسي باعتباره عملاً إنسانياً قائماً على تعديل السلوك والارتقاء به إلى مستويات السواء والإيجابية، فإن العفو يشكل المرتكز الرئيس للإرشاد النفسي في بعده الإنساني، باعتبار العفو سمة إنسانية مولدة لغيرها من السمات الأخرى؛ فالمرشد النفسي الذي يتمتع بقدر كبير من الإحسان والتعاطف وحب الآخرين والرفق بهم والتماس الأعذار لهم، يكون قادراً على مساعدة الآخرين وإيثارهم على النفس وحسن المعاملة والصبر والإخلاص

وغيرها من الصفات الإيجابية. وهو ما أكدته سليجمان (Seligman, 2002) من أن العفو من الركائز الأساسية لعلم النفس الإيجابي، فهو ييسر حدوث الانفعالات الإيجابية كالأمل والتفاؤل والإيثار والحب، كما يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التوافق النفسي وتكامل الذات والشعور الذاتي بالسعادة.

• دراسات تناولت العفو وعلاقته ببعض المتغيرات :

هدفت الدراسة ماك كولج وهويت (McCullough & Hoyt, 2002) إلى دراسة العلاقة بين العفو وسمات الشخصية. أجريت الدراسة على (٢١٠) من طلاب الجامعة (١٧٣ من الذكور، ١٢٧ من الإناث)، طبق عليهم مقياس ماك كولج (١٩٩٧) لقياس العفو ببعديه (العفو عن الآخرين - طلب العفو من الآخرين) بالإضافة إلى مقياس جولدرج (٢٠٠٠) لقياس الشخصية. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي دال بين العفو ببعديه والعصابية، وعدم وجود ارتباط دال بين العفو وكل من الانبساطية ويقظة الضمير، كما أنه لم توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد العفو.

كما تناولت دراسة براون (Brown, 2004) العلاقة بين الميل للعفو والنزعة للانتقام والنجسية، وقد أجريت الدراسة على عينة قدرها (٢٤٨) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين النزعة للعفو والنزعة للانتقام، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين النرجسية والنزعة للانتقام، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والنزعة للعفو، أما عن الفروق بين الجنسين فقد أكدت النتائج وجود فروق دالة لصالح الذكور في النزعة للانتقام، ولصالح الإناث في النزعة للعفو.

وهدفت دراسة روس وكاندلوماترز وروبل وري (Ross, Kendall, Matters, Wrobel, & Rye., 2004) إلى دراسة العلاقة بين العفو ببعديه (العفو عن الذات - العفو عن الآخرين) من جانب والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من جانب آخر. طبقت الدراسة على (١٤٧) من طلاب الجامعة الذكور والإناث، واستخدمت الدراسة مقياس العفو لماجر وآخرين (١٩٩٢) ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. إعداد : ماكري وكوستا (١٩٩٢). توصلت الدراسة إلى أن العفو عن الذات يرتبط بالعصابية ارتباطا سلبيا، وأن العفو عن الآخرين يرتبط بالانبساطية والمقبولية الاجتماعية، وعدم وجود ارتباط دال بين العفو ببعديه وكل من يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة. كما كانت الفروق دالة لصالح الإناث في بعدي العفو.

وأجرت بييري وورثنغتون واكونور وبرت وود (Berry, Worthington, O'connor, Parrott, & Wade., 2005) أربع دراسات للكشف عن العلاقة بين الميل للعفو والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. في الدراسة الأولى اشتملت العينة على (١٧٩) من طلاب الجامعة الذكور والإناث، واستخدمت مقياس سمة العفو إعداد الباحثين، ومقياس سمة الغضب لسيلبرجر، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. لجون وآخرون. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي دال

بين سمة العفو وكل من سمة الغضب والعصابية وارتباط موجب دال بين سمة العفو وكل من الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير، أما الانفتاح على الخبرة فلم يصل الارتباط بينه وبين سمة العفو إلى مستوى الدلالة. وتوصلت نتائج الدراسات الثلاث التالية والتي أجريت على عينات مختلفة (٢٣٣ - ٨٠ - ٦٦) من طلاب وطالبات الجامعة على الترتيب، إلى أن الفروق في سمة العفو لم تكن دالة بين الذكور والإناث.

وهدفت دراسة تومسون (Thompson et al., 2005) إلى فحص العلاقة بين الميل نحو العفو والرضا عن الحياة، أجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة بلغ قوامها (٥٠٤) وتم تطبيق مقياس العفو لهارتلاند لتومسون وآخرون وقائمة الغضب الحالة والسمة، ومقياس القلق الحالة والسمة إعداد: سبيلبير جروجاكس ورسل وكريم ومقياس الاكتئاب لمركز الدراسات البائية لرادلف، ومقياس الرضا عن الحياة إعداد: دينر وآخرون، وانتهت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في العفو.

وقام كل من توشينت وويب (Toussaint & Webb, 2005) بإجراء دراسة على عينة من الذكور والإناث بلغ عددهم ١٢٧ (٤٥ ذكور، ٨٢ إناث)، تراوحت أعمارهم ما بين ٢٥ إلى ٤٥ سنة، وقد طبق عليهم بطارية العفو لإنرايت، ومقياس مهريان للتعاطف. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العفو، بينما تبين أن الإناث أكثر تعاطفا مقارنة بالذكور.

كما أجرى كل من إيتون وستروثرز وسانتيلي (Eaton, Struthers & Santelli, 2006) دراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين العفو وبعض سمات الشخصية، وقد أجريت الدراسة على عينة قدرها (٩٧) فردا من الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين تقدير الذات والعفو، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين تقدير الذات وبين دافعي التجنب والانتقام من المسيء، وتوصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في النزعة للعفو لصالح الذكور.

أما الدراسة التي أجراها كل من لولير وبيفيري (Lawler & Piferi, 2006) فقد هدفت إلى دراسة الشخصية التي تتصف بالنزعة للعفو، ودور بعض العوامل الوسيطة في العلاقة بين العفو والصحة النفسية كالقلق والاكتئاب والتدين والرضا عن الحياة، وقد أجريت على عينة قدرها (٤٢٥) من الراشدين الذكور والإناث، وقد توصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن الأفراد الأعلى عفوًا أقل اكتئابًا وقلقًا وأكثر تدينا وإحساسا بالسعادة والصحة النفسية، مع وجود فروق دالة إحصائية في العفو بين الجنسين لصالح الإناث.

وهدفت دراسة نيتو (Neto, 2007) إلى فحص العلاقة بين الشخصية والعفو، أجريت الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات الجامعيين بلغ عددهم (١٥٢)، وتم تطبيق مقياس العفو لمولت وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

لكوستا وماكري، وخلصت نتائج الدراسة إلى ارتباط دال إيجابياً بين العصابية واحتمال الاستياء بلغ ٠.١٨. وارتباط سالب مع الميل العام نحو العفو بلغ - ٠.١٦. وارتباط سالب دال بين المقبولية واحتمال الاستياء بلغ - ٠.٣١، وارتباط إيجابي مع الميل العام للعفو بلغ ٠.٣٣، وارتباط موجب دال بين الانفتاح على الخبرة والحساسية للظروف بلغ ٠.١٦، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد العفو.

في حين قام سوارتونو وبراستي وموليه (Suwartono, Prawasti & Mullet, 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير العوامل الثقافية على أبعاد العفو، وقد أجريت الدراسة على عيّنتين أحدهما فرنسية وقدرها (٢٠٣) طالبا وطالبة، والأخرى اندونيسية وقدرها (١٢٦) طالبا وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في بعد استمرار الشعور بالاستياء لصالح الطلاب الفرنسيين، ولصالح الاندونيسيين في بعد الحساسية للظروف وبعد الرغبة في العفو، في حين لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أبعاد العفو.

واهتمت دراسة جاكوما (Giacoma, 2008) بدراسة تأثير العفو في التخفيف من المشاعر السلبية وزيادة الشعور بالسعادة النفسية. أجريت الدراسة على (٢٩٢) طالبا جامعيًا من الجنسين، واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو العفو لبراون، بالإضافة إلى مقياس الرضا عن الحياة لدينر وآخرين (١٩٨٥). ومقياس العصابية - المقبولية لجون وآخرين، ومقياس الاكتئاب لمركز الدراسات الوبائية. توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن الاتجاه نحو العفو ارتبط سلباً بالعصابية والاكتئاب بينما ارتبط إيجابياً بالمقبولية والرضا عن الحياة، وأن العفو كان منبئاً قوياً بالرضا عن الحياة. وأن الفروق في العفو كانت لصالح الإناث بينما لم توجد فروق دالة بين الجنسين في الرضا عن الحياة.

كما هدفت دراسة مالتبي وآخرون (Maltby, et al., 2008) إلى فحص العلاقة بين العفو والسعادة باستخدام نموذج ثنائي الأبعاد للسعادة (الوجدانية - السعادة المعرفية). أجريت الدراسة على (٢٤٤) طالبا بريطانيا (١١٦) ذكور، (١٢٨) إناث، تراوحت أعمارهم من (١٨ - ٢٢) بالمرحلة الجامعية. استخدمت الدراسة مقياس العفو إعداد إنرايت، ومقياس (السعادة - الاكتئاب) إعداد جوزيف ولويس، واستبيان أكسفورد للسعادة المعرفية إعداد أرجايل. أثبتت نتائج الدراسة أن العفو بأبعاده يفسر التباين في السعادة الوجدانية والمعرفية، وأن السعادة الوجدانية في علاقتها بالعفو كانت محدودة وقصيرة المدى، أما السعادة المعرفية في علاقتها بالعفو كانت ممتدة وطويلة المدى. وأن الفروق في العفو كانت لصالح الطلاب الأكبر سناً ولصالح الإناث بينما لم توجد فروق دالة في السعادة ترجع إلى السن أو الجنس.

وفي دراسة أجراها كل من ميللرو ورثينقتون ومدنايل (Miller, Worthington & Mcdanile, 2008) لمراجعة نتائج عدد من الدراسات حول الفروق بين الذكور

والإناث في العفو، حيث قام الباحثون بتحليل نتائج هذه الدراسات وتبين من خلال هذا الإجراء أن الإناث أكثر عفوا من الذكور.

وأجرى البهاص (٢٠٠٩) دراسة العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) طالب وطالبة بكلية التربية (جامعة طنطا). وتم تطبيق مقياس العفو إعداد الباحثان ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجون وزملائه، ترجمة الشويقي ومقياس الشعور بالسعادة إعداد الباحثين، وخلصت النتائج إلى وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائية بين عامل الانبساطية والمقبولية الاجتماعية وجميع أبعاد العفو، بينما كانت الارتباطات سالبة بين عامل العصابية وجميع أبعاد العفو، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير العفو لصالح الإناث.

وتأتي دراسة إجان وتدروف (Egan & Todorov, 2009) التي اهتمت بالعفو كأسلوب لمواجهة العنف في ضوء بعض سمات الشخصية. أجريت الدراسة على عينة من طلاب المدارس الثانوية بلغ عددهم (٣٥٤) طالبا من الذكور والإناث، تم استخدام مقياس العفو إعداد تومبسون وآخرون، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد ماكري وكوستا، بالإضافة إلى مقياس سلوك العنف المدرسي إعداد الباحثين. توصلت الدراسة إلى أن العفو بأبعاده ارتبط ارتباطا سلبيا بكل من العصابية والعنف، وعدم وجود ارتباط دال بين العفو عن الذات والمقبولية الاجتماعية. كما دلت النتائج على تفوق الإناث على الذكور في العفو.

وهدف دراسة كمييس (Kmieci, 2009) إلى فحص الفروق الجنسية لكل من التقمص الوجداني والعفو، والارتباط بين العفو والتقمص الوجداني أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بلغ عددهم (١٠٨) طالب، وطبقت الدراسة قائمة الشخصية للعفو إعداد Kamat et al., 1985 ومقياس التقمص الوجداني إعداد Eysenck et al., 1985 وأسفرت نتائج الدراسة عن تمتع الذكور بمستويات مرتفعة من حالة العفو مقارنة بالإناث، بينما لا توجد فروق بين الجنسين في سمة العفو. وإلى ارتباط إيجابي بين سمة العفو وكل أبعاد التقمص الوجداني، بينما ارتبطت حالة العفو بالتقمص الوجداني كحالة.

كما هدفت دراسة منصور (٢٠٠٩) إلى تحديد الفروق بين النوع في العفو، وتحديد الفروق بين الذكور البدو والذكور الحضر في العفو، وتحديد العلاقات الارتباطية بين أبعاد العفو وأبعاد متغيرات الدراسة، ومدى إسهام هذه المتغيرات في تفسير أبعاد العفو. وقد أجريت الدراسة على عينة كلية بلغ قوامها ٣٣٠ من طلبة الجامعة (١٦٠ إناث، ١٧٠ ذكور) بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية على العينة الكلية: مقياس العفو (إعداد : تومسون وآخرون) تعريب الباحثين ومقياس الرضا عن الحياة وقائمة العوامل الخمسة الكبرى، وقائمة الغضب

الحالة - السمة. وانتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الطلبة من الإناث والذكور في العفو عبر المواقف والدرجة الكلية للعفو وكانت الفروق لصالح الذكور. وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور البدين والذكور الحضر في العفو وأبعاده وكانت الفروق لصالح الطلاب الذين يقطنون الحضر. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للعفو والرضا عن الحياة، وبين الأبعاد التالية: العصابية والمقبولية، وعدم وجود ارتباطات دالة بين الدرجة الكلية للعفو والأبعاد التالية: الإنسيابية، الانفتاح على الخبرة، يقظة الضمير، وارتباطات سلبية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للعفو وحالة وسمة الغضب.

وهدفنا دراسة منصور (٢٠١١) إلى فحص تأثير تفاعل الجنس والعمر على التقمص الوجداني، تحديد الفروق بين الذكور الحضر والذكور البدين في التقمص الوجداني، تحديد العلاقات الارتباطية بين التقمص الوجداني وكل من الإيثار والعفو، ومدى إسهام التقمص الوجداني في تفسير درجات طلبة الجامعة في كل من الإيثار والعفو. وقد أجريت الدراسة على عينة كلية بلغ قوامها ٤٠٠ من طلبة الجامعة (٢١٠ ذكور، ١٩٠ إناث) بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة الطائف، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية: مقياس التقمص الوجداني ومقياس الإيثار، ومقياس العفو، ومقياس احتمالية العفو. وانتهت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الطلبة الذكور والإناث في التقمص الوجداني وكانت وجهة الفروق لصالح الإناث. ووجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني وكل من مقياس الإيثار والعفو واحتمالية العفو.

كما أجرت فتح الباب (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من العفو وتقدير الذات والعلاقة بين هذين المتغيرين، أجريت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات كليتي الآداب والتجارة بقنا - جامعة جنوب الوادي قوامها ٢٩٧ طالب وطالبة بواقع (١٠٣ طالب، ١٩٤ طالبة). وقد طبق على أفراد العينة مقياس العفو عن الآخرين، ومقياس تقدير الذات. أسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي دال بين العفو عن الآخرين وتقدير الذات. كما تبين أن الإناث أكثر عفواً عن الآخرين بالمقارنة بالذكور، بينما لم تظهر دالة بين الجنسين في تقدير الذات.

• ثانياً: مرونة الأنا Ego - Flexibility

تعد المرونة قوة كامنة خلقها الله تعالى في الإنسان، وصفة تدوم بدوام الحياة، ولا يمكن تفعيلها إلا بالتجربة والممارسة. ويبدأ ذلك عندما ينظر الفرد إلى الأمور بمناظير مختلفة، ويعترف بوجود وجهات نظر مختلفة بدلاً من وجهة النظر الوحيدة والقطعية. فيغير في مواقفه وردود أفعاله وأدائه الموروثة، وعندها يستطيع أن يحول الغضب إلى صبر، والكلالة إلى الفعالية، والعجز والتواكل والسلبية إلى المبادرة والنشاط وتحمل المسؤولية الذاتية.

والمرونة لا تعني الانهزام أمام الضغوط والتنازل عن المبادئ خاصة عندما يكون الهدف هاماً، ونؤمن إيماناً عميقاً بضرورة تحقيقه، فيجب ألا نتراجع عنه أبداً، لاسيما عندما يتعلق الأمر بالأفكار والحرية وتحرير الأرض وحفظ الكرامة، فهنا لا وقت للتساهل والانسحاب، بل يجب التمسك بالمبدأ والتشبث بالرأي والإصرار على المواقف، وهنا لا بد من الاستمرار في المحاولة لو فشلت ألف مرة (الأحمدي، ٢٠٠٩: ٥).

وتمثل الأنا بناءاً متماسكاً اجتماعياً ونفسياً وأكاديمياً وتشكل في مجموعها شخصية الفرد، ويرى فحجان (٢٠١٠: ٦٢) " أن إمكانية تفاعلها بكل هذه المكونات وطبقاً لواقعها المعاش سيكون بمثابة الصورة الحقيقية لها، والتي تعكس قدرتها في المحافظة على كينونتها أمام الأحداث الصادمة التي قد تعصف بها وتجعلها في مهب الريح، وعليه فإن قوة هذا التماسك لها أمام العواصف التي قد تعترضها، وما تشكله من قدرة على التكيف في مواجهة تلك الأحداث غير المواتية والتي قد تعيق سير نموها يشكل في مجموعة ما يسمى بمرونة الأنا".

وقد أورد الخطيب (٢٠٠٧: ١٠٥٤) تعريفات مختلفة لمرونة الأنا على النحو التالي:

- « عرفها جرمازي بأنها "القدرة على إعادة بناء الشخصية والقدرة على التشافي من المحنة".
- « وعرفها دول وليون بأنها "التكيف الناجح مع التغلب على المخاطرة والمحنة وتطوير المنافسة في مواجهة الضغوط القاسية".
- « وعرفها رتور بأنها "القطب الموجب للظاهرة الفريدة للفروق الفردية في استجابات الناس للضغوط والمحن".
- « وعرفها ورينر وسميث بأنها "المقدرة الشخصية على انتهاز الطريق الشخصي الصحيح في الحياة".
- « وعرفه اليفتون بأنها "إعادة التشكيل والتغيير في الشخصية".

ويشير الباحثان أن المرونة هي أكثر من مجرد قدرة الأفراد على التعامل بشكل جيد مع المحن الضغوط. أنها فرصة متاحة أمامهم لإظهار قدرتهم على تحويل هذه المحنة والصعوبات إلى منحة يحصلون من خلالها على موارد نفسية واجتماعية وثقافية ومادية ما كان لهم الحصول عليها لولا مرورهم بهذه المحنة (Ungar, et. al., 2007)

• عوامل مرونة الأنا:

يرى السبيرت (Al siebert, 2006: 5) أن المرونة النفسية مكون يشير إلى القدرة على:

- « التعامل بشكل جيد مع مستويات عالية من التغيير المستمر.
- « المحافظة على الصحة وطاقة جيدة أثناء العمل المستمر تحت ضغط.
- « التغلب على المحن والشدائد.
- « القدرة على تغيير طريقة العمل عندما يكون العمل بها غير ممكن.

« استخدام كل الطرق دون الوقوع في اختلال أو حدوث ضرر.

ويشير الختاتنة (٢٠٠٩: ٢٨٨) إلى أن العوامل المكونة لمرونة هي:

« قدرة الفرد على الاحتفاظ بسعادته من خلال إحساسه بأنه سوف يحقق الهدف الذي يسعى جاهدا إليه.

« قدرة الفرد على العمل المنتج، والسعي الحثيث للسيطرة على بنيته النفسية، والاجتماعية، والعقلية، والأكاديمية، والخلقية.. إلخ.

« قدرة الفرد على المحافظة على أمنه النفسي، وتقبل ذاته ومعرفتها وإدراكه الحقيقي لها وللاآخرين المحيطين به.

« قدرة الفرد على المحافظة على الكفاية التواصلية البيئية الشخصية وقدرته على المحافظة على علاقات واقعية مع الآخرين في بيئته.

« قدرة الفرد على الاحتفاظ بكيونته الشخصية وثقافته وروحانياته الخلقية.

وهناك عدة عوامل وجد أنها تعمل على تعديل التأثيرات السلبية لمواقف الحياة السلبية. وبينت العديد من الدراسات أن هذه العوامل مرتبطة بالمرونة مثل القدرة على التخطيط الواقعي، والثقة بالذات، والنظرة الإيجابية للنفس، وتطوير مهارات التواصل، والقدرة على معالجة المشاعر القوية، ويلخص فان جالين وآخرون (Van Galen, et al) السمات التي يتصف بها الأفراد ذوي المرونة النفسية من خلال تجميعه للعديد من الآراء والنظريات المتعددة والمفسرة للمرونة منها: علاقات جيدة مع الآخرين . ومهارات تواصلية ومعرفية جيدة. وأساليب متوافقة ومناسبة مع الآخرين والإيمان بأن الضغوط تزيدنا قوة والقدرة على التكيف مع التعبير وقبول المشاعر السلبية والنمو من خلالها ورؤية الضغوط على أنها تحديات (المالكي، ٢٠١٢).

• نتائج مرونة الأنا :

« الصحة النفسية: من نتائج مرونة الأنا تحقيق الصحة النفسية الجيدة، ومن مظاهرها الراحة والاطمئنان، والقدرة على مواجهة المصاعب، وضبط النفس، والقدرة على التحمل، (الأحمدي، ٢٠٠٩: ٣٥).

« النظرة الإيجابية للحياة: كلما كان الإنسان متحملا بخاصية المرونة، كان أكثر إيجابية في تعامله مع ما يدور حوله من موجودات، فإن "النظرة الإيجابية في الحياة هي التي تحدد أيضا مكانته وقيمه الاجتماعية في الحياة، لأنها سبب في العمل والحركة، وعامل في الفاعلية والعزم (باطاهر، ١٩٩٦: ١٢٠ - ١٢١).

« الاستمرارية في العطاء: الإنسان المرن يكتسب استمرارية لا تعرف الانقطاع، وعمله لا يعرف الكآبة والملل، فهو يواصل العمل بهمة وحماس، وروح وإتقان، في عطاء متجدد، وما ذلك إلا أنه مرن في استخدام وسائله، فهو دائم التنقل بين وسيلة وأخرى، ووقت وآخر (الأحمدي، ٢٠٠٩: ٣٦).

« الاتصال الفعال: يرتبط نجاح الفرد أو فشله بمدى نجاح أو فشل علاقاته الإنسانية. وبالتالي بمستوى اتصاله الإنساني بالآخرين، وعن هذا الاتصال ينجم تفاعل الشخص مع محيطه". (النابلسي، ١٩٩١: ١٣٧). وتؤكد بعض

البحوث العلمية أن نجاح الفرد في عمله وحياته الشخصية مرتبط بقدراته على الاتصال، حيث "أثبتت أن ٨٥٪ من النجاح يعزى إلى مهارات الاتصال بينما ١٥٪ فقط من النجاح يعزى إلى معرفتنا لعملنا وتمكننا من تخصصنا" (ذكر، ٢٠٠٠ : ٧).

• معوقات مرونة الأنا :

المقصود بالمعوقات هنا الأمور التي تحول بين الإنسان وبين اكتسابه مرونة الأنا. ومن هذه المعوقات:

« التقليد الأعمى والتعصب (الوكيل، ١٩٩٣ : ١٠٠).

« ضيق الأفق أو قصر النظر والخرافات والأوهام (أبو رزيزة، ١٩٩٥ : ٢٥٤).

« الانكفاء على الذات (مانع، ١٩٨٧).

• علاقة مرونة الأنا بالإرشاد النفسي :

تعد مرونة الأنا من أهم الصفات والخصائص الشخصية الواجب توافرها في المرشد النفسي باعتبارها القوة النفسية الدافعة للعمل بوعي واستمرارية وإبداع ومبادرة وتواصل نفسي واجتماعي مهني وأخلاقي.

ونظراً لأهمية المرونة في العمل الإرشادي فقد جاءت متصدرة للميثاق الأخلاقي في العمل الإرشادي في المملكة العربية السعودية؛ حيث نصت المادة الأولى على أهمية المرونة في عمل المرشد الطلابي (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٢هـ: ١٦).

ويعتبر الشناوي (١٩٩٦ : ٣٥) المرونة من أهم الصفات والخصائص الشخصية للمرشد، وينظر للكفاءة الإرشادية من خلال ارتباطها بمرونة المرشد وقدرته على الابتكار الدائم لأساليب التعامل والتوافق مع الأحداث والمواقف والمتغيرات.

ويتميز العمل الإرشادي باعتباره من التخصصات النوعية التي تقدم مساعدات إنسانية واجتماعية وبالتالي فإن نجاحها يتوقف على ما يتمتع به من يقدم هذه المساعدة من سمات وخصائص شخصية واجتماعية ومهنية، ولقد اتفقت معظم الآراء والإسهامات العلمية على أن مرونة الأنا من أهم خصائص وسمات المرشد الفعال (الخوaja، ٢٠٠٢؛ عطا وحجازي والدليم، ٢٠٠٥).

ويرى سعفان (٢٠٠٥ : ١٥) أن "المرونة والتعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة من أهم الخصائص المهنية التي يتميز بها المرشد النفسي الفعال".

ويرى الباحثان أن مرونة الأنا باختلاف مسمياتها تمثل مكانة بارزة في معظم النظريات النفسية ولذلك فإن بعض المتخصصين جعلها من المراكز الرئيسة في مفهوم الإرشاد النفسي، فلقد قدم مرسى (٢٠٠٢ : ١٢٠) مفهومًا للإرشاد النفسي باعتباره: "تلك العملية التي تستهدف وقاية الذات وإنمائها عبر علاقة بين مرشد معد مهنيًا ويتمتع بصفات مثل الدفء والتعاطف والمودة والمرونة والثقة وعميل ينشد إعادة التوازن والانسجام بين جوانب هويته الذاتية والوعي بها ويجنبات الواقع، وصولاً إلى علاقة متناغمة ومنسجمة تحقق الارتقاء النفسي والاجتماعي".

• دراسات تناولت مرونة الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات :

قام الناصر وساندمان (كما ورد في الخطيب، ٢٠٠٧) بإجراء دراسة حول تقييم عوامل المرونة في مواجهة الأحداث الصادمة في دولة الكويت، هدفت إلى تقييم عوامل المرونة الشخصية في مواجهة الأحداث الصادمة في دولة الكويت والتعرف على سمات الشخصية المرنة في المجتمع الكويتي. وتكونت عينة الدراسة من: (٤٩٥) من الذكور والإناث، وتبلغ أعمارهم (١٧) سنة فأكثر وقسم الطلاب إلى مجموعة تبعا للجنس، العمر، نوع التعليم، نمط الأسرة، المكانة الاجتماعية، المستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية. استخدم الباحثان في الدراسة مقياس المرونة الذاتية وهو مقياس يتكون من (١٤) سؤالاً وزع على عينة من طلاب جامعة الكويت. وقد أسفرت الدراسة عن أن أكثر من الثلث ٣٧٪ من أفراد العينة صنفوا بأنهم ذوو مرونة عالية وقد حصل الذكور على نقاط أعلى من الإناث وقد حصل الطلاب من أسر ممتدة على نقاط أعلى مما حصل عليه من أسر نووية، كما أن طلاب الكلية العلمية حصلوا على نقاط أعلى من طلاب كلية الآداب، وكما أظهرت الدراسة فروقا للدلالة الإحصائية في المرونة بين الطلاب الكويتيين الذكور والإناث وكما حصل الذكور على إمكانية أكبر للشفاء من الإناث.

وهدف دراسة فريبورج وبارلوج ومارتنوسين وروزنفنجن وواودين (Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, & Odin, 2005) إلى التعرف على العلاقة المحتملة بين المرونة الشخصية والذكاء، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) فردا من المتقدمين للالتحاق بالكلية العسكرية، (٤٠٣ ذكور، ٧٩ إناث) واشتملت أدوات الدراسة على مقياس المرونة من إعداد فريبورج ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لأيزنك، ومقياس الذكاء الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن الفروق بين الجنسين في المرونة كانت ضعيفة وغير دالة إحصائياً.

وقام الخطيب (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المكونة لمرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة التي يتعرضون لها نتيجة للاحتياجات والاعتقالات والاعتقالات الإسرائيلية ضد الشعب الفلسطيني بأسره. تكونت عينة الدراسة من (٣١٧) طالبا وطالبة من الطلبة الفلسطينيين من أبناء قطاع غزة من طلبة وطالبات جامعة الأزهر والجامعات الإسلامية. استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس مرونة الأنا، وقد أظهرت النتائج اللاحقة وجود عوامل خاصة لمرونة الأنا هي: الاستبصار، والاستقلال، والإبداع، وروح الدعابة، والمبادأة، والعلاقات الاجتماعية، والقيم الروحية الموجهة "الأخلاق"، كما أظهرت نتائج التطبيق أيضا تمتع الشباب الفلسطيني بدرجة عالية في مرونة الأنا، وهذا يرجع إلى كثرة تعرض الشباب الفلسطيني للأحداث الصادمة وقدرتهم على التصدي لها واجتيازها بسلام.

كما أجرى الخطيب (٢٠٠٧) دراسة بعنوان: "الاحترق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظة قطاع غزة"، هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاحترق النفسي ومرونة الأنا لدى المعلمين

الفلسطينيين بمحافظات قطاع غزة. وتكونت عينة الدراسة من: (٣٠٦) معلماً و(١٥٦) معلمة بمجموع (٤٦٢) معلماً ومعلمة من محافظات قطاع غزة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من جميع المراحل التعليمية. واستخدم الباحث في هذه الدراسة: مقياس الاحتراق النفسي من إعداد سيدمان وزاجر وتعريب عادل عبد الله محمد (١٩٩٤)، ومقياس مرونة الأنا إعداد: محمد وفائي الحلو ومحمد الخطيب (٢٠٠٥). وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود مستويات مرتفعة في أبعاد الاحتراق النفسي، ووجود مستويات مرتفعة في أبعاد مرونة الأنا، وعدم وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الاحتراق النفسي ومرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين في محافظات قطاع غزة.

وهدفَت دراسة الختاتنة (٢٠٠٩) إلى التعرف على الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مطورة لغرض جمع البيانات وتوزيعها على أفراد العينة والتي بلغ تعدادها (٥٧٦) مفردة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: وجود علاقة سلبية بين أبعاد الاحتراق النفسي وأبعاد مرونة الأنا لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الأردنية.

كما قامت إبراهيم (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة الإيجابية ووجهة الضبط ومدى تأثير هذه العلاقة بمتغير النوع، والتخصص الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٩) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس، بواقع (١٢٧ طالب، ٢٨٢ طالبة)، تراوحت أعمارهم ما بين ١٩ إلى ٢٢ سنة. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس المرونة الإيجابية ومقياس ع. ش. لوجهة الضبط. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرونة لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة فجحان (٢٠١٠) إلى التعرف على التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة، بمؤسسات التربية الخاصة بمحافظات غزة، كما هدفت إلى التعرف على مستوى تلك المتغيرات، ومدى علاقة التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية بمرونة الأنا. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) معلم ومعلمة بواقع (٨٨) معلم و(١٩٩) معلمة، وقد تم استخدام (مقياس التوافق المهني، مقياس المسئولية الاجتماعية، مقياس مرونة الأنا). وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

« أن الوزن النسبي لدى العينة لمقياس مستوى مرونة الأنا بلغ ٧٥٪ وهذا يشير إلى أن هناك مستوى من مرونة الأنا فوق المتوسط.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مرونة الأنا لتعزى لمتغير (الجنس - الحالة الاجتماعية - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - نوع الإعاقة التي يعمل معها - فئة المعلم - الدخل الشهري).

وأجرى كيلر (Keller, 2011) دراسة هدفت إلى دراسة الدور الوقائي للتأثير الإيجابي في مواجهة الإجهادات اليومية، وخفض التوتر والاكئاب المتعلقة بها، ومدى مساهمة هذه المتغيرات في التنبؤ بالمرونة النفسية مستقبلاً، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٢) فرداً (٤٦٪ ذكور، ٥٤٪ إناث) من طلاب الفرقة الثانية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس أعراض الاكتئاب (BDI) (Beck, 1972)، ومقياس القدرة على التأقلم من إعداد كارفير ووينتروب (Carver & Weintraub, 1989)، ومقياس أحداث الحياة السلبية لكوفولت وآخرون (Covault et al, 2007)، ومقياس العصابية إعداد كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992)، ومقياس التأثيرات الإيجابية والسلبية إعداد واطسون (Watson, 1988)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المرونة النفسية.

وقام آل شويل ونصر (٢٠١٢) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية من طلاب جامعة الباحة في متغيري تقدير الذات واتخاذ القرار، ومدى تأثر تلك الفروق بمتغير النوع (ذكور، إناث)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٦) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الباحة (١٠٧ ذكور، ١٦٩ إناث)، تراوحت أعمارهم ما بين ١٩ : ٢٢ سنة، واستخدم الباحثان مقياس المرونة النفسية الإيجابية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس اتخاذ القرار، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المتغيرات الثلاثة : المرونة النفسية الإيجابية، وتقدير الذات، واتخاذ القرار.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

لاحظ الباحثان وجود تضارب في نتائج الدراسات التي عُنيت بفحص الفروق بين الذكور والإناث في متغير العفو، فقد أشارت دراسة كل من (منصور، ٢٠٠٩ Santelli, 2006; Kmiec, 2009; Eaton, Struthers, and وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في العفو لصالح الذكور، كما تتفق مع نتائج دراسة (Ysseldyk) مذكورة في منصور (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى العفو لدى الذكور مقارنة بالإناث، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ross, et al., 2004; Brown, 2004; Lawler and Piferi, 2006; Egam&Todorov, 2009; Giacoma, 2008; Maltby, et al. 2008) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث، وكذلك دراسة (البهاص، ٢٠٠٩: فتح الباب، ٢٠١٣) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير العفو لصالح الإناث. كما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (McClough& Hoyt, 2002; Berry, et al., 2005; Thompson et al., 2005; Suwartono, Prswasti, and Mullet, 2007; Neto, 2007) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير العفو.

وفي الجانب الآخر يلاحظ وجود اتساق كبير في نتائج الدراسات التي فحصت الفروق بين الذكور والإناث في مرونة الأنا، حيث أشارت نتائج دراسة (Friborg, 2005؛ Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, & Odin, 2011؛ Keller, 2011؛ ٢٠١٠، ٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرونة الأنا، كما أشارت دراسة (الطحانية وعيسى) المذكورة في الخطيب (٢٠٠٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرونة الأنا، بينما أوضحت نتائج دراسة كل من (إبراهيم، ٢٠٠٩، الختاتنة، ٢٠٠٩) إلى وجود فروق لصالح الذكور.

أما فيما يتعلق بمستوى مرونة الأنا فقد أظهرت نتائج دراسة (الناصر وساندمان) المذكورة في الخطيب (٢٠٠٧) أن أكثر من ثلث أفراد العينة (37%) صنفوا بأنهم ذوو مرونة عالية. وأشارت نتائج دراسة (الخطيب، ٢٠٠٧) إلى تمتع المعلمين بمستوى مرتفع في مرونة الأنا.

وتعتبر مهنة الإرشاد من الخدمات الاجتماعية النفسية التي تعتمد على العنصر البشري المؤهل للقيام بمسؤولياته بطرق فاعلة، وهذه الفاعلية في أداء مهام العمل تعد الأساس في نجاح العملية الإرشادية، ويلعب المرشد الطلابي دوراً مهماً وحاسماً في نجاح العملية الإرشادية، وذلك من خلال ممارسته للعديد من المهارات المهنية المكتسبة من خلال التدريب، والسمات الشخصية الأساسية التي يجب أن يتمتع بها المرشدون كسمتي العفو ومرونة الأنا والتي تزيد من فاعليته ونشاطه داخل المدرسة وتعامله مع تلاميذه وتغلبه على الصعوبات التي قد تواجهه وتعيق نجاحه في أداء عمله، ونظراً لندرة الدراسات العربية ومحلياً في هذا الموضوع، كما اتضح من استعراض الدراسات السابقة غموض معرفتنا بمستوى العفو ومرونة الأنا لدى المرشدين الطلابيين في المملكة العربية السعودية عامة وفي منطقة مكة المكرمة خاصة، وكذلك العلاقة بينهما، يضاف إلى ذلك غياب المعلومات حول الفروق بين الذكور والإناث في كل من متغيري العفو ومرونة الأنا، لذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن هذا الغموض من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- « ما مستوى العفو لدى عينة من المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدينة مكة المكرمة؟ »
- « ما مستوى مرونة الأنا لدى عينة من المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدينة مكة المكرمة؟ »
- « هل توجد فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في العفو تبعاً لمتغير الجنس؟ »
- « هل توجد فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مرونة الأنا تبعاً لمتغير الجنس؟ »
- « هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العفو ومرونة الأنا لدى عينة من المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدينة مكة المكرمة؟ »

• أهمية الدراسة:

• الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

« دراسة متغير العفو الذي يمثل أحد الفضائل الإنسانية التي حضت عليها معظم الأديان السماوية، ويعد توجها بحثيا جديدا في مجال علم النفس الإيجابي، فضلا عن مزيد من الإثراء البحثي لمتغير مرونة الأنا. باعتباره من مؤشرات الصحة النفسية على المستوى العالمي.

« ندرة الدراسات العربية التي اهتمت ببحث متغيري العفو ومرونة الأنا، تشخيصا وتنمية، وكذلك الدراسات التي تبحث العلاقة بينهما، ولذلك يأمل الباحثان أن توفر الدراسة الحالية حقائق علمية تسهم في إثراء البحوث في هذا المجال، وأن تكون قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للكشف عن المزيد من الحقائق المعرفية التي تهتم بهذا المجال.

« أهمية دراسة الخصائص السيكولوجية لعينة الدراسة وهم المرشدين الطلابيين؛ المسؤولين عن رعاية الطلاب تربويا ونفسيا وتقديم البرامج الإرشادية لهم، باعتبار أن اتصافهم بصفة العفو والمرونة لا ينعكس فقط على أدائهم داخل المؤسسة التي يعملون بها وإنما على الطلاب الذين يتعاملون معهم بمختلف فئاتهم.

« تسلط الضوء على أهمية العفو والمرونة في مجال الصحة النفسية والجسمية للفرد.

• الأهمية التطبيقية :

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

« تسهم الدراسة الحالية وفي ضوء ما تسفر عنه من نتائج في تعميق الفهم العلمي لمتغيري العفو ومرونة الأنا والعلاقة بينهما ومدى تأثرهما بمتغيرات الدراسة الحالية، مما يسهم في تحديد تشخيص نوعي دقيق تبني في إطاره برامج إرشادية لتنمية العفو ومرونة الأنا لدى عينة الدراسة وهم المرشدين الطلابيين والمرشيدات الطلابيات، وتوجيه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم لأفضل الأساليب التي من شأنها أن تحسن من قدراتهم وتنمي أداءهم للتعامل الجيد مع طلابهم والحد من سلوكيات العنف والتي تتقاطع مع أسس ومبادئ وأخلاقيات التوجيه والإرشاد، ولواجهة الضغوط الحياتية والعملية التي يتعرضون لها.

« دراسة العلاقة بين العفو ومرونة الأنا يفيد في تقييم المناخ النفسي والاجتماعي السائد في المدارس. وبالتالي ستساعد في تصميم البرامج الإرشادية المناسبة.

• الطريقة والإجراءات :

• مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع (المرشدين الطلابيين والمرشيدات الطلابيات) الذين يعملون في المدارس الحكومية للبنين والبنات التابعة للإدارة العامة للتربية

والتعليم بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ والبالغ عددهم (ن=١٠٢٣) بواقع (ن=٦٣٢) مرشدا طلابيا و(ن=٣٩١) مرشدة طلابية وفق الإحصائيات الرسمية الصادرة من الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة. وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية لضمان تمثيل العينة لمجتمع الدراسة تمثيلا جيدا بنسبة (٣٤٪)، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقتين (مرشدين- مرشدات)، ومن داخل كل طبقة تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة البسيطة بلغت (ن=٢١٥) مرشدا طلابيا بنسبة (٦١.٧٨٪) و(ن=١٣٣) مرشدة طلابية بنسبة (٣٨.٢٢٪)، وهي نفس نسبة تواجدهما في المجتمع. كما في الجدول (١):

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها

النوع	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	٦٣٢	٦١.٧٨	٢١٥	٦١.٧٨
إناث	٣٩١	٣٨.٢٢	١٣٣	٣٨.٢٢
المجموع	١٠٢٣	١٠٠	٣٤٨	١٠٠

• أدوات الدراسة :

استخدم في هذه الدراسة مقياسين، وفيما يلي وصف تفصيلي لكل مقياس:

• مقياس العفو :

قام الباحثان باستخدام مقياس العفو لموليه (Mullet, 2007)، ترجمة وتقنين الدوسري (٢٠١٢) ويتكون مفهوم العفو من ثلاثة أبعاد، وهي: بعد استمرار الشعور بالاستياء، وبعد الحساسية للظروف، وبعد الرغبة في العفو. ويتمتع المقياس في صورته الأجنبية بدرجة ممتازة من الصدق والثبات أعلى من ٠.٨. ومن خلال دراسة (الدوسري، ٢٠١٢) التي ترجمة المقياس فقد تبين أن المقياس يتمتع بدرجات صدق وثبات عالية يمكن الوثوق بها لأغراض الدراسة الحالية. واشتمل المقياس في صورته النهائية على (٢٠) عبارة من العبارات الموجبة والعبارات السالبة، موزعة على ثلاثة أبعاد، على النحو التالي :

جدول (٢): العبارات الموجبة والسالبة في مقياس العفو

أرقام العبارات	نوع العبارات	البعد
١-٣-٤-٥-٦	العبارات الموجبة	استمرارية الشعور بالاستياء
٢	العبارات السالبة	
٧-٨-٩-١٠-١١-١٢	العبارات الموجبة	الحساسية للظروف
—	العبارات السالبة	
١٣-١٥-١٧-١٩	العبارات الموجبة	الرغبة في العفو
١٤-١٦-١٨-٢٠	العبارات السالبة	

ويتم تصحيح الفقرات الموجبة على أساس إعطاء الدرجة ٣، ٢، ١ للإجابة موافق، غير متأكد، غير موافق، على الترتيب. أما الفقرات السالبة فيتم تصحيحها على أساس إعطاء الدرجة ١، ٢، ٣ للإجابة موافق، غير متأكد، غير موافق، على الترتيب.

• الصدق والثبات للمقياس في الدراسة الحالية :

قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٨٠) مرشداً ومرشدة طلابية من العاملين بالإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة مكة المكرمة بواقع (٤٠) مرشداً طلابياً و (٤٠) مرشدة طلابية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، و ذلك للتأكد من وضوح عبارات المقياس المستخدم في الدراسة و حساب صدقه وثباته.

• أولاً: صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس وهي كما يلي:

جدول (٣): نتائج معاملات الارتباط لحساب صدق مقياس العفو

رقم العبارة	معامل الارتباط العينة الكلية ن=٨٠	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط العينة الكلية ن=٨٠	الدلالة الإحصائية
١	٠.٣٧٦	٠.٠١	١١	٠.٣٣٤	٠.٠١
٢	٠.٢٦٦	٠.٠٥	١٢	٠.٤٥٣	٠.٠١
٣	٠.٣٧١	٠.٠١	١٣	٠.٤٢٥	٠.٠١
٤	٠.٤٢٤	٠.٠١	١٤	٠.٣٩٣	٠.٠١
٥	٠.٤٧٣	٠.٠١	١٥	٠.٤٥٦	٠.٠١
٦	٠.٣٧٦	٠.٠١	١٦	٠.٣٩٧	٠.٠١
٧	٠.٣٨٢	٠.٠١	١٧	٠.٣٠٣	٠.٠١
٨	٠.٢٩٥	٠.٠١	١٨	٠.٢٣٨	٠.٠٥
٩	٠.٢٢٧	٠.٠٥	١٩	٠.٢٨٨	٠.٠١
١٠	٠.٣٢٧	٠.٠١	٢٠	٠.٢٩٥	٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وقد تراوحت ما بين (٠.٢٣٨ - ٠.٤٧٣).

• ثانياً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

« عامل كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha) حيث كانت قيمة معامل ألفا = ٠.٧٨ .

« التجزئة النصفية Half . Split حيث كان معامل الثبات بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان و براون = ٠.٧٤ ، مما يدفع إلى الاطمئنان عند استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية .

• إستبانة مرونة الأنا :

قام الباحثان باستخدام إستبانة مرونة الأنا لضحجان (٢٠١٠) ويتكون مفهوم مرونة الأنا من أربعة أبعاد، وهي: بعد الاستبصار وبعد التوازن وبعد الإبداع وبعد تكوين العلاقات. ويشتمل المقياس على (٣٧) عبارة ، موزعة على أربعة أبعاد، وتقع الإجابة في خمسة مستويات هي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة) وتقدر الدرجات كما يلي (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥). وتوزع فقرات الإستبانة على الأبعاد على النحو التالي: الاستبصار (١ - ١٠) والتوازن (١١ - ١٩) والإبداع (٢٠ - ٢٨) وتكوين العلاقات (٢٩ - ٣٧).

• الصدق والثبات للمقياس في الدراسة الحالية :

قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٨٠) مرشداً ومرشدة طلابية من العاملين بالإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة مكة المكرمة بواقع (٤٠) مرشداً طلابياً و (٤٠) مرشدة طلابية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك للتأكد من وضوح عبارات المقياس المستخدم في الدراسة وحساب صدقه وثباته.

• أولاً : صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس كما يلي:

جدول (٤) نتائج معاملات الارتباط لحساب صدق إستبانة مرونة الأنا

رقم العبارة	معامل الارتباط قبل الحذف	معامل الارتباط بعد الحذف	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط قبل الحذف	معامل الارتباط بعد الحذف	الدلالة الإحصائية
١	٠.٤٣٠	٠.٧٠٧	٠.٠١	٢٠	٠.٧٠٧	٠.٧٠٧	٠.٠١
٢	٠.٣٣٨	٠.٧١٥	٠.٠١	٢١	٠.٧١٥	٠.٧١٥	٠.٠١
٣	٠.٣٣٥	٠.٦٩٨	٠.٠١	٢٢	٠.٦٩٨	٠.٦٩٨	٠.٠١
٤	٠.٥٣٥	٠.٦٨٦	٠.٠١	٢٣	٠.٦٨٦	٠.٦٨٦	٠.٠١
٥	٠.٥٣٤	٠.٦٨١	٠.٠١	٢٤	٠.٦٨١	٠.٦٨١	٠.٠١
٦	٠.٢٠٥	٠.٥٧٧	٠.٠٥	٢٥	٠.٥٧٧	٠.٥٧٧	٠.٠١
٧	٠.٣٦٩	٠.٦٣٩	٠.٠١	٢٦	٠.٦٣٩	٠.٦٣٩	٠.٠١
٨	٠.٠٨٠	٠.٦٩٦	حذفت	٢٧	٠.٦٩٦	٠.٦٩٦	٠.٠٥
٩	٠.٢٧٢	٠.٥٩٧	٠.٠٥	٢٨	٠.٥٩٧	٠.٥٩٧	٠.٠١
١٠	٠.٣٣١	٠.٥٥٦	٠.٠١	٢٩	٠.٥٥٦	٠.٥٥٦	٠.٠١
١١	٠.٣٤٤	٠.٦٥٩	٠.٠١	٣٠	٠.٦٥٩	٠.٦٥٩	٠.٠١
١٢	٠.٤٩٤	٠.٦٨٩	٠.٠١	٣١	٠.٦٨٩	٠.٦٨٩	٠.٠١
١٣	٠.٥٤٣	٠.٧٥٣	٠.٠١	٣٢	٠.٧٥٣	٠.٧٥٣	٠.٠١
١٤	٠.٥٣٧	٠.٦٨٨	٠.٠١	٣٣	٠.٦٨٨	٠.٦٨٨	٠.٠١
١٥	٠.٥١٥	٠.٧٣٨	٠.٠١	٣٤	٠.٧٣٨	٠.٧٣٨	٠.٠١
١٦	٠.٤٦٣	٠.٦٩٤	٠.٠١	٣٥	٠.٦٩٤	٠.٦٩٤	٠.٠١
١٧	٠.٣٦٩	٠.٦٠٠	٠.٠١	٣٦	٠.٦٠٠	٠.٦٠٠	٠.٠١
١٨	٠.٠٦٩	٠.٥٢٥	حذفت	٣٧	٠.٥٢٥	٠.٥٢٥	٠.٠١
١٩	٠.٢٣٣	٠.٢٣٤	٠.٠٥				

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وقد تراوحت ما بين (٠.٢٢٤ - ٠.٧٥٣)، ما عدا العبارتين (٨) و (١٨) واللتين حصلتا معاملات ارتباط منخفضة وكانت على التوالي (٠.٠٨٠) و (٠.٠٦٩) ورأى الباحثان حذفهما وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية بعد حذف العبارتين (٣٥) عبارة.

• ثانياً : ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

« عامل كرونباخ ألفا (Cronbach . Alpha) حيث كانت قيمة معامل ألفا = ٠.٩٤

« التجزئة النصفية Split – Half حيث كان معامل الثبات بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان وبراون = ٠.٩٢، مما يدفع إلى الاطمئنان عند استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية وفي دراسات مقبلة.

• النتائج والمناقشة :

يقدم الباحثان في هذا الجزء عرضاً للنتائج وبالترتيب حسب أسئلة الدراسة كما يلي:

ما مستوى العفو لدى عينة من المرشدين الطلابيين والمرشيدات الطلابيات في مدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس العفو، والجدول (٥) يوضح النتائج:

جدول (٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة في متغير العفو

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
٦.٠٥	٤٩.٨٦	٣٤٨	العفو

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة تساوي ٤٩.٨٦ ولتفسير هذه النتيجة وإعطائها معنى لا بد من مقارنتها بقيمة إكلينيكية محددة لتحديد ما إذا كان مستوى العفو مرتفعاً أم منخفضاً لدى عينة الدراسة من المرشدين الطلابيين والمرشيدات الطلابيات ولكن غياب تلك القيم، ولأن الدراسة الحالية لا تسعى إلى تحديد درجة القطع الإكلينيكية لهذا المقياس، فقد اعتمد الباحثان على معيار إحصائي وهي الدرجة المتوسطة والتي تحسب كما أشار إلى ذلك جاد الرب (٢٠١٠) من حاصل ضرب عدد العبارات $\times$ درجة الاستجابة (محايد)، وإذا حصل المرشد أو المرشدة على درجة أعلى من هذا المعيار يعتبر ذو شعور مرتفع بالعفو (والعكس صحيح). وعند حساب هذه الدرجة لمقياس العفو والذي يتكون من (٢٠) عبارة كانت قيمة المعيار تساوي $20 \times 2 = 40$ ، (حيث إن الاستجابة محايد تأخذ الدرجة (٢))، ويعتبر هذا المعيار هو الحد الأدنى والمتوقع للعفو. ويتضح من الجدول (٥) أن متوسط العفو لدى عينة الدراسة كان (٤٩.٨٦) وهو أعلى من قيمة المعيار (٤٠)، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة يتمتعون بالعفو.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العفو لدى عينة الدراسة وقيمة المعيار السابق (٤٠)، قام الباحثان باستخدام اختبار (t- Test) والجدول (٦) يوضح النتيجة.

جدول (٦): المتوسط والانحراف المعياري ودلالة اختبار (t) لمتغير العفو لدى عينة الدراسة

المتغير	العدد	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (t)	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفروق
العفو	٣٤٨	٤٩.٨٦	٦.٠٥	٤٠	٣٠.٤٠	٣٤٧	أقل من ٠.٠٠١	توجد فروق

يتضح من الجدول (٦) دلالة الفروق بين متوسط العفو لدى عينة الدراسة وقيمة المعيار (٤٠) حيث كانت أعلى من قيمة المعيار بشكل دال إحصائياً (أقل من ٠.٠٠١).

لا تتوفر لدى الباحثين دراسات تدعم أو تدحض هذه النتيجة. ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء طبيعة التكوين النفسي لدى عينة الدراسة من المرشدين الطلابيين والمرشدات الطالبات؛ فالسمات الشخصية لمن يتجه للعمل الإرشادي تميل إلى الخيرية وحب الآخرين والتسامح والصفح عن الآخرين والإحسان إليهم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه مرسى (٢٠٠٠) من أن مضمون العفو يعبر عن عمليات نفسية راقية تعبر عن العطاء والمودة والمحبة للآخرين.

كما يفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء طبيعة العلاقة التي تجمع المرشدين والمرشدات بطلابهم والتي يغلب عليها الجانب الإنساني؛ حيث تكون المشاركة الوجدانية والتعاطف وتقبل الشخصيات والاحترام الإيجابي غير المشروط، حاضرة في مواقف الإرشاد، وهو ما أكدته رائد الاتجاه الإنساني كارل روجرز.

ما مستوى مرونة الأنا لدى عينة من المرشدين الطلابيين والمرشدات الطالبات في مدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مرونة الأنا، والجدول (٧) يوضح النتائج:

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة في مرونة الأنا

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرونة الأنا	٣٤٨	١٤٧.٣٢	١٤.٧٣

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة تساوي ١٤٧.٣٢ ولتفسير هذه النتيجة وإعطائها معنى لا بد من مقارنتها بقيمة إكلينيكية محددة لتحديد ما إذا كان مستوى مرونة الأنا مرتفع أم منخفض لدى عينة الدراسة كما عمل في السؤال الأول، ولذلك فقد اعتمد الباحثان على معيار إحصائي وهي الدرجة المتوسطة. وعند حساب هذه الدرجة لمقياس مرونة الأنا والذي يتكون من (٣٥) عبارة كانت قيمة المعيار تساوي $3 \times 35 = 105$ ، (حيث إن الاستجابة محايد تأخذ الدرجة ٣)، ويعتبر هذا المعيار هو الحد الأدنى والمتوقع لمرونة الأنا. ويتضح من الجدول (٧) أن مرونة الأنا لدى عينة الدراسة كان (١٤٧.٣٢) وهي أعلى من قيمة المعيار (١٠٥)، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة يتمتعون بمرونة الأنا. وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط مرونة الأنا لدى عينة الدراسة وقيمة المعيار السابق (١٠٥)، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) t-Test والجدول (٨) يوضح النتيجة.

جدول (٨): المتوسط والانحراف المعياري ودلالة اختبار (ت) لمتغير مرونة الأنا لدى عينة الدراسة

المتغير	العدد	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفروق
مرونة الأنا	٣٤٨	١٤٧.٣٢	١٤.٧٣	١٠٥	٥٣.٦١	٣٤٧	أقل من ٠.٠٠١	توجد فروق

يتضح من الجدول (٨) دلالة الفروق بين متوسط مرونة الأنا لدى عينة الدراسة وقيمة المعيار (١٠٥) حيث كانت اعلى من قيمة المعيار بشكل دال إحصائيا (أقل من ٠.٠٠١)

وأخيراً وباستعراض الجداول (٨ و٧) يتضح بأن مستوى مرونة الأنا لدى عينة الدراسة من المرشدين الطلابيين والمرشدات الطالبات كان مرتفعاً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة (الناصر وساندمان) مذكورة في الخطيب (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أن أكثر من ثلث أفراد العينة (٣٧٪) صنفوا بأنهم ذوو مرونة الأنا عالية. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (الخطيب، ٢٠٠٧) والتي توصلت إلى تمتع المعلمين بمستوى مرتفع في مرونة الأنا، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الخطيب، ٢٠٠٧) والتي أشارت إلى تمتع الشباب بمستوى مرتفع في مرونة الأنا. وكذلك دراسة (فحجان، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى أن مستوى مرونة الأنا لدى المعلمين بلغ ٧٥٪ وهذا يشير إلى أن هناك مستوى من مرونة الأنا فوق المتوسط.

ويفسر الباحثان ذلك في ضوء طبيعة اختيار المرشدين لممارسة العمل الإرشادي والذي يتم وفق معايير لا يستطيع تجاوزها إلا من تتوافر فيه درجات عالية من الانفتاح الشخصي بكل جوانبه، والنظرة الإيجابية الدائمة للذات وللآخرين وللحياة والتي تسهل استمرارية التواصل الإيجابي والعطاء المتقن. وتتفق هذه الرؤية مع ما أشار إليه (باطاهر، ١٩٩٦؛ ذكر، ٢٠٠٠؛ الأحمد، ٢٠٠٩) من أن من تتوفر فيه درجة عالية من مرونة الأنا فإن ذلك يؤدي إلى السواء النفسي، والنظرة الإيجابية، والعطاء، والتواصل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الإعداد العلمي والتأهيل التدريبي الذي يحصل عليه القائمين على العمل الإرشادي؛ حيث إن برامج إعداد المرشد في الجامعات السعودية يتوافق مع ما أشارت إليه الدراسات الحديثة في علم النفس الإرشادي على المستوى المحلي والعربي والعالمي والتي تؤكد على أهمية تنوع بناء المرشد من الإعداد النظري العام إلى المقررات الضرورية للعمل الإرشادي إلى الإعداد التخصصي الدقيق (عقل، ٢٠٠٠؛ المطوع، ٢٠١٠).

كما يفسر الباحثان هذه النتيجة استناداً إلى مكانة المرونة كسمة من سمات المرشد الفعال؛ حيث أن طبيعة العمل الإرشادي تقتضي التدريب الدائم على إكساب المرشد الطلابي الصفات والخصائص الشخصية والمهارية اللازمة للقيام بالعمل الإرشادي بكفاءة عالية والتي يأتي من أهمها صفة المرونة، وهذا ما أشار إليه (حجازي، ٢٠٠٢؛ الخطيب، ٢٠٠٣؛ الضامن، ٢٠٠٣؛ سليمان، ٢٠٠٩؛ الشمراني، ٢٠١٢)

هل توجد فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في العنصر تبعاً لمتغير الجنس؟
وللإجابة عن هذا السؤال أجريت التحليلات التالية: للتحقق من دلالة الفروق في هذا المتغير تم استخدام اختبار (ت) Test - t والجدول (٩) يوضح النتيجة.

جدول (٩): الفروق بين الذكور والإناث على مقياس العفو

المتغير	المرشدين الطلابيين (ن=١١٥)		المرشدات الطالبات (ن=١٣٣)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
العفو	٥٠.٥٨	٥.٦٢	٤٨.٦٩	٦.٥٤	٢.٨٦	٠.٠٠٤	٣٤٦	توجد فروق

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العفو لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: (منصور، ٢٠٠٩؛ Santelli, 2006; Kmiec, 2009; Eaton, Struthers, and ٢٠٠٩) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في العفو لصالح الذكور، كما تتفق مع نتائج دراسة (Ysseldyk) مذكورة في منصور (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى العفو لدى الذكور مقارنة بالإناث، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ross, et al., 2004; Brown, 2004; Lawler and Piferi, 2004; Maltby, et al. 2008; Giacoma, 2008; Egam&Todorov, 2009) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث، وكذلك دراسة (البهاص، ٢٠٠٩؛ فتح الباب، ٢٠١٣) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير العفو لصالح الإناث. كما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (McClough& Hoyt, 2002; Berry, et al., 2005; Thompson et al., 2005; Suwartono, Prswasti, and Mullet, 2007; Neto, 2007) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير العفو.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بناء على الاختلاف بين الخصائص النمائية لكل من الذكور والإناث فاتخاذ القرارات المرتبطة بالعفو عند الذكور يتطلب سيطرة العقل على العاطفة، بينما يكون عند الإناث بشكل عكسي حيث أن الجانب العاطفي يغلب على الجانب العقلي مما يشير إلى وجود فروق لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العلاقات وتعددتها بالنسبة للذكور مقارنة بالإناث، وقدرتهم على إعادة تشكيل البناء المعرفي والعاطفي والسلوكي بصورة مستمرة، وهذا ما يؤكد منصور (٢٠٠٩) الذي أشار إلى ارتفاع مستوى العفو عند الذكور مقارنة بالإناث نتيجة لقدرتهم الدائمة على إعادة تشكيل شخصياتهم معرفيا وسلوكيا ووجدانيا. كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الخبرات الحياتية للمرشدين الذكور في المجتمع السعودي مقارنة بالمرشدات الإناث؛ نظرا لكون طبيعة الحياة الاجتماعية والعملية تتيح للمرشد المرور بخبرات وتجارب كثيرة ومتعددة يمكن الاعتماد عليها والاستفادة منها، في حين لا تتاح نفس الفرص للمرشدات الإناث وهو ما يفسر ارتفاع مستوى العفو لدى الذكور مقارنة بالإناث.

هل توجد فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مرونة الأنثى تبعاً لمتغير الجنس؟

للتحقق من دلالة الفروق في هذا المتغير تم استخدام اختبار (ت) Test - كما في الجدول (١٠):

جدول (١٠): الفروق بين الذكور والإناث على مقياس مرونة الأنا

المتغير	المرشدين الطلابيين (ن=٢١٥)		المرشدات الطلابيات (ن=١٣٣)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
مرونة الأنا	١٤٧.٣٧	١٣.٧٨	١٤٧.٢٤	١٦.١٩	٠.٠٨١	٠.٩٣٦	٣٤٦	لا توجد فروق

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرونة الأنا. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Friborg, 2005, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, & Odin, ٢٠١٠؛ Keller, 2011؛ آل شويل ونصر، ٢٠١٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرونة الأنا. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الطحاينة وعيسى) مذكورة في الخطيب (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرونة الأنا، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٩، الختاتنة، ٢٠٠٩) والتي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور. وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة (الناصر وساندمان) مذكورة في الخطيب (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء أن أفراد عينة الدراسة من المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات ينتمون إلى بناء أسري واجتماعي وتعليمي تكاد تكون ملامحه الرئيسية متشابهة، فأساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية تعطي نفس النسبة من الاهتمام لأبنائها ذكورا وإناثا. ولا شك أن لهذه الأساليب الأثر البالغ في بناء شخصيات أبنائها ويؤكد هذه الرؤية السليماني (١٩٩٤م: ٣٦) حيث أشار إلى أن "عملية التنشئة الاجتماعية تؤثر بصورة أو بأخرى على استجابات الفرد، وأن كل خبرات الفرد تتشكل عن طريق الثقافة التي هو عضو فيها وتتشعب بالعواطف والمعاني الاجتماعية". كما أن النظام التعليمي الذي يقدم للذكور لا يختلف كثيرا عما يقدم للإناث، فهم يخضعون لنظام تعليمي يتساوى فيه الذكور والإناث تقريبا من حيث السياسات التعليمية والمناهج والأهداف. كذلك حصول المرشدة الطلابية على نفس المميزات المالية والوظيفية التي يحصل عليها المرشد الطلابي ويخضعون لنظام وظيفي يتساوى فيه المرشد الطلابي والمرشدة الطلابية في الحقوق والواجبات، كما أنهم يتعرضون لظروف حياتية متشابهة خاصة الضغوط الأسرية والاقتصادية والمهنية، وتتفق هذه الرؤية مع ما أشار إليه الخطيب (٢٠٠٧) من أن المعلمين والمعلميات يعيشون ظروف اجتماعية واقتصادية ومهنية واحدة مما يجعل بينهم تشابها كبيرا في مرونة الأنا. ومن هنا جاءت استجاباتهم على مقياس مرونة الأنا متقاربة ولا توجد بينهم فروق.

هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العفو ومرونة الأنا لدى عينة من المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدينة مكة المكرمة؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي العفو ومرونة الأنا، والجدول (١١) يوضح النتيجة

جدول (١١): العلاقة بين العفو ومرونة الأنا لدى عينة الدراسة

العينة الكلية (ن=٣٤٨)		المتغيرات
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العفو
٠,٢٠١	٠,٠٠	مرونة الأنا

يظهر من الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠٠١) بين العفو ومرونة الأنا حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٢٠١)، وهذه العلاقة الارتباطية هي موجبة وتعني أنه كلما كان الفرد لديه مرونة أنا عالية كان ذلك مؤشرا لارتفاع العفو لديه.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء اتساقها مع الاتجاه الإيجابي الحديث لعلم النفس والذي يتناول العفو من حيث ارتباطه بالعديد من النواتج الإيجابية من بينها مرونة الأنا. كما يمكن القول أن العفو عن الآخرين يعكس قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته السلبية تجاه الآخرين مصدر الإساءة والذي يدل على قدرة أكبر على حل مواقف الصراع أو المشكلات التي تهدد العلاقات مع الآخرين وقد يسهم ذلك في إحساس الفرد بقدرته على مواجهة المشكلات التي تعترضه فيرى أنه أكثر مرونة.

كما يفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء الارتباط بين الجوانب المعرفية والانفعالية للشخصية الإنسانية؛ فالمرشد الطلابي الذي يتسم بدرجة عالية من المرونة يكون قادرا على تجاوز إساءات الآخرين والصفح عنهم ويتعدى ذلك إلى الإحسان إليهم والدخول إلى قلوبهم، وهذا يتفق مع ما ذكره البهاص (٢٠٠٩) والذي أشار إلى وجود علاقة بين انفتاح الشخصية ومرونتها والعفو عن الآخرين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العمل الإرشادي الذي يفرض على المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات نمطا من التفاعل المهني في صورته الإنسانية، وبالتالي فإن الممارسة الإرشادية تربي وتؤصل في المرشد هذه السمات الإيجابية بجانبها، المعرفي والمتمثل في سمة المرونة والوجداني والمتمثل في سمة العفو، وهو ما أشار إليه الشمراني (٢٠١٢) والذي يؤكد على أن المرونة والعفو من أهم السمات التي تؤدي إلى جودة أداء المرشدين الطلابيين.

• التوصيات:

« تبصير المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات بالمزيد من المعلومات التي تعزز قدراتهم وتنمي مستويات العفو ومرونة الأنا لديهم باعتبارهما من أهم سمات وخصائص المرشد الفعال، والتي لها الدور البارز في التخفيف من الضغوط الحياتية والاضطرابات النفسية لدى طلاب وطالبات المراحل المختلفة من التعليم.

- « التوسع في دراسة العفو ومرونة الأنا لتشمل جميع العاملين في قطاع التربية والتعليم من معلمين وإداريين ومشرفين تربويين ممن لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع الطلاب والطالبات في مارس التعليم العام.
- « أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الإناث والذكور في متغير العفو وكانت الفروق لصالح الذكور، وهذا يتطلب تقديم برامج تدريبية للمرشحات الطالبات تنمي مستويات العفو لديهن، وتشجيعهن على التعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة التي يتعرضن لها، وإشعارهن بالقبول، ومناقشة آرائهن وتدريبهن على الضبط الانفعالي، والتحكم في الغضب.
- « في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس العفو ومقياس مرونة الأنا، فإن هذا يتطلب من وزارة التربية والتعليم دعم وتشجيع المشاركات الوجدانية بين المرشدين الطالبين (والمرشحات الطالبات) وزملائهم منسوبي المدرسة مما يساهم بدرجة فاعلة في تنمية وتدعيم العفو والمرونة وتطوير مستوياتها ومساعدتهم على تجاوز الانتهاكات وخفض حدة الصراعات بينهم.
- « ضرورة تهيئة الظروف الملائمة للمرشدين والمرشحات، وتوفير المتطلبات الخاصة بهم من أجل مساعدتهم على رؤية الحياة بصورة أفضل وبت روح التفاؤل والأمل ومن ثم تمكينهم من التجاوز عن الإساءات وإشعارهم بالأهمية النفسية والاجتماعية والبدنية للعفو والمرونة.

• المراجع العربية والأجنبية :

• المراجع العربية :

- إبراهيم، هبة سامي (٢٠٠٩). المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أبو عيطة، سهام محمد (٢٠٠٢م). مبادئ الإرشاد النفسي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الأحمد، أنس (٢٠٠٩). المرونة، الرياض: مؤسسة الأمة للنشر.
- آل شويل، سعيد احمد ، نصر، فتحي مهدي (٢٠١٢). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد ١٣: ١٧٨٣ - ١٨١٦.
- أنور، عبير محمد (٢٠١٠). القوى الإنسانية كيف نكتشفها لدى أبنائنا (التسامح)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المركز القومي لثقافة الطفل.
- باترسون، س. هـ. (١٩٨١). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة ماهر عبدالعزيز الفقي. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- باطاهر، ابن عيسى (١٩٩٦). فاعلية المسلم المعاصر (رؤية في الواقع والطموح)، بيروت: دار البيارق.
- الببلاوي، إيهاب وعبد الحميد، أشرف (٢٠٠٢م). الإرشاد النفسي المدرسي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- البقمي، ميثيب محمد (١٤٢٩هـ). إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب (تصور مقترح). رسالة ماجستير، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٩). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ٢٣: ٣٢٧ - ٣٧٨.
- جاد الرب، هشام فتحي (٢٠١٠). طرق حساب المتوسط الفرضي في اختبارات (ت) لعينة واحدة : دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد ٦٩ ابريل ٢٠١٠: ١٣٥ - ١٤٦.
- الجهني، حنان عطية (١٤٣١هـ). دور الوالدين في تنشئة الأبناء على خلق العفو. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢، العدد ٢: ٢٣٩ - ٢٩٧.
- حجازي، مصطفى (٢٠٠٢). المرشد النفسي المدرسي الإعداد للمهنة وممارستها. بحث مقدم للقاء الثاني لمسئولي الإرشاد والتوجيه المدرسي بوزارات التربية والتعليم والمعارف بدول الخليج العربية (٢٠٠٢). سلطنة عمان.
- الحمد، محمد إبراهيم. (١٩٩٦). سوء الخلق مظاهره أسبابه علاجه. الطبعة الثانية، الرياض: دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، صالح احمد (٢٠٠٣). الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، محمد جواد (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظة غزة. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث "الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل التميز"، غزة: جامعة الأزهر.
- الخطيب، محمد جواد (٢٠٠٧). تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد ١٥، العدد ٢: ١٠٥١ - ١٠٨٨.
- الخناتنه، سامي محسن (٢٠٠٩). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، مؤتمة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٢٤، العدد ٢: ٢٧٥ - ٣٢٠.
- الخواجا، عبدالفتاح (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.
- الدوسري، إيمان محمد (٢٠١٢). العفو وعلاقته بانفعال الغضب لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- ذكر، برت (٢٠٠٠). فن الاتصال (ترجمة عبدالرحمن الشبراني) ، الرياض: دار المعرفة والتنمية البشرية.
- ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٥). الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- سعفان، محمد أحمد (٢٠٠٥). العملية الإرشادية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سليمان، عبدالله محمود (٢٠٠٩). تعليم وتدريب المرشدين النفسيين. بحث مقدم للمؤتمر الدولي السابع "التعليم في مطلع الألفية الثالثة" (٢٠٠٩). القاهرة.
- السليمان، محمد حمزة (١٩٩٤م). دلالات صدق وثبات استبيان الدافع للابتكارية. مجلة علم النفس. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، السنة الثامنة، العدد ٣٢: ٣٤ - ٤٣.
- السيد، عبد المنعم : شراب، نبيلة (٢٠٠٨). العفو وعلاقته بالضبط الانتباهي والنكاء الاجتماعي لطلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد ٥٩، المجلد ١٨، ١٣٢ - ١٨١.
- شاهين ، هيام صابر (٢٠١٢). تنمية العفو وضبط الغضب لدى عينة من المراهقين بطيئي التعلم. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٢٢، العدد ٢: ٢٢٥ - ٢٦٨.

- الشمراني، عامر عبد العالي(٢٠١٢). جودة أداء المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة وعلاقته بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة. رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦م). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- الشوكاني، محمد (د. ت). القول المفيد في أدلة الاضطهاد والتقليد، القاهرة: مكتبة القرآن.
- الصمادي، احمد وفرح، عدنان(١٩٩٣). مبادئ الارشاد والتوجيه ، الجمهورية اليمنية، صنعاء: وزارة التربية والتعليم
- الصمادي أحمد، وحداد، عفاف (١٩٩٩). دراسة تطوير مقياس العلاقة الإرشادية. دراسات الجامعة الأردنية، المجلد ٢٦، العدد ٢: ٤٨٣ - ٤٩٤.
- الضامن، منذر(٢٠٠٣). الإرشاد النفسي أسسه الفنية والنظرية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عطا، محمود وحجازي، مصطفى والدليم، فهد (٢٠٠٥). واقع التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي في مراحل التعليم العام، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- عقل، محمود عطا(٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دار الخرجي للنشر والتوزيع.
- عماشة، سناء حسن (٢٠١٢). العفو وعلاقته بالضغوط لدى طالبات جامعة الطائف بالكلية العلمية (الاقتصاد المنزلي) والكلية النظرية (الأداب)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد ٢٢، الجزء ٢: ٣٠٣.
- العودات، عبد السلام. (٢٠٠٢). العفو في القرآن والسنة وآثاره التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك: الأردن.
- فتح الباب، صفية(٢٠١٣). العفو عن الآخرين وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في علم النفس. المجلد ١٢، العدد ١: ١ - ٣٢.
- فحجان، سامي خليل (٢٠١٠). التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة. رسالة ماجستير، غزة: الجامعة الإسلامية.
- المالكي، حنان عبدالرحيم (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجيات المرونة النفسية لزيادة المرونة لدى طالبات جامعة أم القرى. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد ٣١، الجزء ٤: ١٣٨ - ١٦٧.
- مانع، سعيد (١٩٨٧). الانكفاء على الذات، الرياض: مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع.
- مرسي، أبو بكر مرسي (٢٠٠٢م). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مرسي، كمال إبراهيم (٢٠٠٠). السعادة وتنمية الصحة النفسية. الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- المطوع، عبد العزيز صالح(٢٠١٠). إعداد المرشد الأسري بين حاجة المجتمع وجودة المخرج، دراسة تحليلية لواقع المرشدين الأسريين الملتحقين ببرنامج الإرشاد الأسري بمركز التنمية الأسرية بالمنطقة الشرقية بالملكة العربية السعودية. بحث مقدم للمؤتمر السنوي الخامس عشر. القاهرة: جامعة عين شمس.
- منصور، السيد كامل الشربيني (٢٠٠٩). العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، المجلد ٣، العدد ٢، ٢٩ - ١٠١.
- منصور، السيد كامل الشربيني (٢٠١١). التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الابتكار والعفو. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، المجلد ٥، العدد ٣: ٣٣٧ - ٣٩٢.

- النابلسي، محمد (١٩٩١). الاتصال الإنساني وعلم النفس، بيروت: مجلة الثقافة النفسية. العدد ٧
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٢). دليل المرشد الطلابي لمدارس التربية والتعليم، الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد، الرياض.
- الوكيل، محمد السيد (١٩٩٣). أسباب الضعف في الأمة الإسلامية، جدة: دار المجتمع.

• المراجع الأجنبية:

- Ahmad, Rmadan & Azar, Fabiola. (2007). Interpersonal forgiveness among Kuwaiti adolescents and adults. Journal of Conflict Management and Peace Science, Vol. 24 : 159- 170.
- Al Siebert (2006). The Resiliency Advantage Master Change , Thrive Under Pressure, and Bounce Back from Setbacks. Berrertt-Koehler Publishers, Inc.
- Berg, Debra Vande, and Van Brockern, Steve, (1995). "Building resilience t through humor". Journal of Emotional and Behavioral Problems, vol. 4, no. 3 : 26 – 29 fall.
- Bernard, Bonnie (1997), "Fostering resilience in children. ERIC Degest. ERIC clearing house on Elementary and Early Childhood Education", Champaign, IL, March.
- Berry, J., Worthington, L., O'connor, L., Parrott, L., & Wade, N. (2005). Forgiveness vengeful rumination and affective traits. Journal of Personality, vol.73, no. (1): 183 – 226.
- Berry, J., Worthington, L., Parrott, L., O'connor, L., & Wade, N. (2001). Dispositional forgiveness: Development and construct validity of the transgression narrative test of forgiveness (TNTF). Personality and Social Psychology Bulletin, 27 : 1277 – 1290.
- Brown, R. (2004). Vengeance is Mine: Narcissism, Vengeance, and the Tendency to Forgive. Journal of research in Personality, Vol. 28, 576- 584.
- Clark, A. (2005). Forgiveness: A neurological model medical hypotheses, 649 – 654.
- Davis, E. et al. (2011). Sanctification of Forgiveness. Journal of Psychology of Religion and Spirituality, Vol.10, 1-10.
- Day, Liza & Maltby, Jhon (2005). Forgiveness and loneliness. The Journal of Psychology, Vol. 139 : 553-555.
- Denmark, Florence et al. (2006). Forgiveness a sampling of research results. Washington, DC: American Psychological Association. Development , vol.71, no.3: 543—56 .
- Eaton, J., Struthers, W., & Santelli, A. (2006). Dispositional and state forgiveness: The role of self-esteem, need for structure, and narcissism. Journal of Personality and Individual Differences, Vol. 41, issue 2 : 371- 380.
- Edwards, Lisa (2002). A positive relationship between religious faith and forgiveness: Faith in the absence of data? Journal of Pastoral Psychology, Vol. 50 : 147-152.
- Egan, L. & Todorov, N. (2009): Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied.

- Journal of Social and Clinical Psychology, vol. 28, no.2 : 198 – 222.
- Friborg Oddgeir, Barlaug Dag, Martinussen Monica, Rosenvinge-Jan H. & Odin Hjemdal (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. International Journal of Methods in Psychiatric Research, vol.14, no.1:29-42.
 - Giacomo, B. (2008). Forgiveness, feeling connected to other, and wellbeing: two longitudinal studies. Personality and Social Psychology bulletin, vol.34, no.2: 182 – 195.
 - Goertzen, L. (2002). Conceptualizing forgiveness within the context of a reversal theory framework: the role of personality motivation and emotion. Unpublished PHD, University of Windsor, Canada.
 - Keller, Shari Rachelle (2011). Do Individual Differences in the Moderation Availability Effects of Positive Affect Prospectively Predict Resilience Outcomes and Depression Symptoms ? (Doctoral dissertation). Available from proQuest Dissertations and Theses.
 - Knice, P.M. (2009). An analysis sex differences in empathy and forgiveness. (Master dissertation), the faculty of the department of Psychology, East Carolina University.
 - Konard, Kathleen, Bronson, Jam, (1997). "Hand difficult times and learning resiliency" Annual AEE International Conference.
 - Lawler, K. and Piferi, L. (2006). The forgiving personality: Describing a life well lived? Journal of Personality and Individual Differences, Vol. 41, issue 2:1009- 1020.
 - Luthar. S. S.: Cicchetti. D. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development, vol. 7, no.3: 543 – 562.
 - Maltby, J., Wood, A., Day L., Kon, T., Colley, A., & Linley P. (2008). Personality predictors of levels of forgiveness two and a half years after the transgression. Journal of Research in Personality, 42:1088 – 1094.
 - McCullough, M. & Hoyt, W. (2002). Transgression - related motivational dispositions: personality substrates of forgiveness and their links to the Big Five. Personality and social psychology Bulletin, 28:1556-1573.
 - McNulty, James K. (2008). Forgiveness in marriage: Putting the benefits into context. Journal of Family Psychology. Vol. 22, No. 1: 171- 175.
 - Miller, A., Worthington, E. & McDaniel, M. (2008). Gender and forgiveness: a meta-analysis review and research agenda. Journal of Social and Clinical Psychology, vol. 27, no.8 : 843—876.
 - Mokhtar, H. (2000). The experience of interpersonal forgiveness: An empirical phenomenological investigation. Dissertation Abstract international, vol. 61, no. 2B: 1135.

- Neto, F. (2007). Forgiveness personality and gratitude, *Personality and Individual Differences*, 43: 2313 – 2323.
- Neto, Felix and Mullet, Etienne (2004). Personality, self-esteem, and self-construal as correlates of forgivingness. *European Journal of Personality*, Vol. 18:15- 30.
- Ristovski, A., & Wertheim, E. (2005). The effects of source of compensation and trait empathy on forgiveness and satisfaction with outcome in the criminal contest. *Australian Psychologist*, 40: 63 – 69.
- Ross, S., Kendall, A., Matterns, K., Wrobel, T., & Rye, M. (2004). A personological examination of self and other – forgiveness in the five factor model *Journal of personality Assessment*, vol. 82, no. 2: 207-214.
- Scull, Nicholas C. (2009). Forgiveness in the middle east: An examination of forgiveness, desire for revenge, islam, and psychological well-being among Kuwaiti survivors of the 1990 Iraqi invasion. A dissertation Doctor of Philosophy, Publisher: Pro Quest.
- Seligman, M. E. (2002): Positive prevention and positive therapy. New York: Oxford University Press.
- Suwartono, C., Prawasti, C., & Mullet, E. (2007). Effect of culture on forgiveness: A southern asia – western europe comparison. *Journal of Personality and Individual Differences*, Vol. 42, issue 2: 513- 523.
- Thompson, L., Snyder, C., Hoffman, L., Michael, S., Rasmussen, H., Sillings, L., Heinze, L., Neufeld J., Shorey, H., Roberts, J., & Roberts, D. (2005). Dispositional forgiveness of self, others and situations. *Journal of Personality*, vol. 73, no. 2: 313 – 359.
- Toussaint, L., Webb, I. (2005). Gender differences In the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology*. Vol. 145, no. 6: 673-685.
- Ungar, M.: Brown, M.: Liehenberg, I.: Othman, R.: Kwong, W.M.: Armstroiw, M.: Gilgun, J. (2007) “Unique nathways to resilience across cultures”. *Adolescence*, vol. 42, no. 166: 287— 310.
- Wernli, M, A. (2006). Interpersonal forgiveness in close peer relationships during adolescence: An examination of the role of relational self-worth and transgression history. PhD, Dissertation, University of Nebraska.
- Worthington, E, L., Witvliet, C. & Miller, P. (2007). Forgiveness, health and well-being: A review of evidence for emotional versus decisional forgiveness, dispositional forgiveness, and reduced unforgiveness. *Journal of Behavioral Medicine*. 30: 291-302.



البحث الثامن :

” الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات (دراسة مقارنة) ”

المصادر :

د/ وهيبة حاتم

أستاذة محاضرة قسم العلوم الاجتماعية
جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية (الجزائر)

” الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات (دراسة مقارنة) ”

د/ وهيبة حاتم

• مستخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على شدة الإنهاك المهني لدى الأطباء العاملين بمصلحة الإستعجالات لمستشفيات مصطفى باشا، باب الوادي وبينام وفحص مدى وجود فروق بين الجنسين (أطباء/طبيبات) في مستويات الإنهاك المهني وإستراتيجيات المواجهة المستخدمة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طبيب وطبيبة بواقع ١٥٥ ذكر و١٤٥ أنثى. وقد تم استخدام أداتين في الدراسة وهما: مقياس مالاخ للإرهاك المهني ومقياس أساليب المواجهة لبولهان. وخلصت نتائج الدراسة إلى معاناة الأطباء العاملين بمصلحة الإستعجالات من إرتفاع مستويات الإنهاك المهني مع وجود فروق جنسية جوهرية في درجات الإنهاك المهني لصالح الإناث، حيث إتضح أن الطبيبات أكثر معاناة من تناذر الإنهاك المهني من الأطباء. كما إنتهت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جنسية جوهرية في استعمال أساليب المواجهة مع ميل الطبيبات نحو استخدام أساليب المواجهة المتمركزة حول الإنفعال، في حين يلجأ الأطباء إلى استعمال أساليب المواجهة المتمركزة حول المشكل.

Burnout Syndrome of E. R. Doctors (Comparative Study)

Dr. Wahiba HATEM

Abstract:

The aim of this research is to study the professional exhaustion syndrome (burnout) of emergency medical practitioners working in the emergency department at Mustapha Bacha Hospitals, in Bab-El-Oued and Bâinem and examine the differences between both genders (doctors male/doctors female) in professional exhaustion levels (Burnout) and the used coping strategies, the research sample is constituted of 300 doctors (105 men and 195 woman); using two research tools: Maslach Burnout inventory and the coping strategies of Paulhan inventory. The study has concluded into the fact that E.R. doctors working in emergencies department suffer from the increase of professional exhaustion levels (Burnout). An obvious difference of professional exhaustion levels emerged at female doctors because they are more exhausted during their work than male doctors. Furthermore, the study results concluded that when female doctor's use more the coping strategies centered on emotion, this has impacted a difference with male doctors whose coping strategies are more problem-centered.

• إشكالية الدراسة :

يعد الطب من المهن ذات الطابع الإجتماعي التي تتطلب من ممارسيها حب خدمة الآخر وصرف النظر جزئيا عن الذات، ففي هذا السياق تعتبر المنظومة الطبية هيئة موجهة نحو خدمة الإنسان تسمح للقائمين بها بتوظيف كل طاقاتهم نحو مساعدة الآخر والتعاطف معه وإحترام حقوقه؛ بعبارة أخرى لا يقتصر عمل الأطباء في التركيز على الجوانب التقنية فقط بل يتعداها إلى إحداث علاقات بهدف التعامل مع شكوى المريض ومساعدته على مواجهة المشاكل الصحية الناجمة عن المرض .

ولعل الحركات الاحتجاجية المتكررة والإضرابات المفتوحة التي قام بها الأطباء خلال السنوات الماضية دليل على رفضهم لواقعهم المهني المعاش وسعيهم لتوفير ظروف وأحوال عمل أحسن ، وهذا ما دفع بالجهات الوصية إلى الإهتمام أكثر بالصحة العقلية لمهني القطاع الصحي من أطباء وممرضات وغيرهم والدليل على هذا التعليمات الوزارية رقم ١٨ المؤرخة بتاريخ ٢٧ أكتوبر ٢٠٠٢ والتي جاء فيها ما يلي: «.... غالبا ما يواجه مهني الصحة خاصة العاملين في المصالح الإستعجالية ومصالح العناية المركزة ، وضغوطات قصوى في كفاحهم الدائم ضد معاناة المرضى الذين يتكفلون بهم ، فهم يخضعون للعبء الكمي للمهنة لكن أيضا لأعباء فكرية وانفعالية تتزايد في المصالح ذات النشاط المكثف نظرا للضغوط التنظيمية والعلائقية ، أو تلك المرتبطة بمعاشهم المهني أين يمتزج عدم الرضا ، نقص المشاركة في اتخاذ القرارات... إلخ ، وقد ينجر عن كل هذه الإرغافات معاناة نفسية خصوصا لما تكون ظروف العمل غير ملائمة، فتؤدي إلى ضغط المهنة وتظاهرت القسوى الإنهاك المهني (Burnout... Instruction ministérielle N°18, 2002)

وعليه تصبح الممارسة الطبية ومواجهة المعاناة الإنسانية من الظروف والمصادر المساعدة على ظهور الضغط والإنهاك المهني والذي من أعراضه فقدان الطاقة الحيوية والإستسلام للعنة في مكان العمل فيصبح الفرد جاف في معاملاته، يشك في إمكانياته وقدراته على إنجاز مهامه مما يقلص من نشاطاته ويؤثر سلبا على توقعاته المستقبلية. (Maslach C., 1978)

ويعتبر الإنهاك المهني حالة من الاحتراق أو الانطفاء النفسي والجسدي أو على أنه حالة من الفراغ الذهني والإجهد الجسدي المطلق. وتعرفه مالاش (Maslach C., 1978) على أنه: «حالة إنفعالية يفقد فيها المهني أحاسيسه الإيجابية وتعاطفه واحترامه إزاء الآخرين؛ وغالبا ما يصاحب الإنهاك الانفعالي إنهاك عضوي واضطرابات سيكوسوماتية».

يظهر الإنهاك المهني كتناذر متعدد العوامل والأبعاد، ويكون نتاج لاختلال في تنظيم العمل وكثافته من جهة، وللضغط في علاج المرضى والحالات الإستعجالية من جهة أخرى. (Canoui P., 1998)

ويعاني المنهك مهنيًا من تعب عميق وإحباط حاد «سببه إخلاصه وتكريسه نفسه لغاية، نمط حياة أو لعلاقة لم تثمر عن المكافأة المرجوة... يتكدس الضغط عند هذا الفرد والنتيجة هي لا محالة إنهاك موارده، حيويته، طاقته وقدراته» (Freudenberger H.J., 1974)

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى عزل عامل الوقت على أنه العامل الأكثر تسببا في الإنهاك المهني مركزة على العمل الليلي وعدم انتظام الأوقات (Bowman M.A. & Allen D.I., 1985; Gerber L.A., 1983; Mc Cue J.D., 1982)

تؤكد الدراسات، في هذا المجال من البحث، على إنتشار تناذر الإنهاك المهني بين مهني المصالح الطبية خاصة منهم الممرضين والأطباء. وتكشف الأعداد المتزايدة من الكتابات حول الممارسة الطبية وإنهاك المعالجين أن من بين هؤلاء الذين تتمثل مهنتهم في جلب المساعدة فإن الأطباء الإستشفائيين هم الفئة الأكثر تعرضا للضغط المزمّن أو الإنهاك المهني. (Bowman M.A. & Allen D.I., 1985; Gerber L.A., 1983; Hawk J. & Scott C.D., 1986; Mc Cue J.D., 1982)

وقد أقيمت دراسات عديدة في دول مختلفة على المعالجين بصفة عامة، وذلك ما بين سنة ١٩٨٦ و١٩٩٢، وقد بينت الدراسات الألمانية (Landau K., 1992)، الكندية (Estryn Béhar M. & Coll., 1992) والفرنسية (Saint- Arnaud L. & Coll., 1990, 1991) أن ٢٠ إلى ٣٠ ٪ من المعالجين يعانون من الإنهاك المهني.

كذلك الأمر بالنسبة لدراسة روداري وآخرون (Rodary C. & coll., 1993) التي أكدت أن: (34- 26- 16 pp التي أكدت أن:

٢٠ إلى ٤٠ ٪ من المعالجون هم في حالة إنهاك مهني.
٢٥ ٪ من ممرضات المستشفيات العامة باختلاف المصالح يعانون في عملهن، و ١/٢ منهن رغبت مؤخرا في التخلي عن مهنتها، رغم أن ٨٠ ٪ منهن لا يزلن متحفزات جدا لما يقمن به.

وذكر بيار كانوي Pierre Canoui دراسة فرنسية أقيمت في مصلحة الإنعاش الخاصة بالأطفال في ١٩٩٤ كشفت أن 41,3 ٪ من مجتمع أطباء الأطفال مصابين بالإنهاك المهني. (Canoui P., 1996)

وقد سجل برنامج المساعدة لأطباء كيبك QUEBEC منذ نشأته في ١٩٩٠ إلى غاية ماي ٢٠٠١ ما يزيد عن ١٣٠٨ طلب مساعدة من طرف أطباء ينتمون إلى مختلف الاختصاصات يعانون من الإنهاك المهني.

كما وقد تطرق شكالي (Chakali, 2000) خلال الملتقى الفرنسي المغاربي التاسع عشر للطب العقلي 19ème rencontre Franco-maghrébine de psychiatrie لدراسة خصت ٢٣١ معالج من مركز مكافحة السرطان للبلدية، وجاءت نسب ظهور تناذر الإنهاك المهني لديهم تبعا للمصالحات كالتالي:

٢٢.٩ ٪: مصلحة علاج السرطان

٢١.٧ ٪: مصلحة الجراحة

١٢.٥ ٪: مصلحة الأشعة

٢٠ ٪: مصلحة الدم

وتعتبر مصلحة الاستعجالات من الأقسام ذات الأهمية الخاصة في المستشفيات، إذ تستهدف تقديم خدمة ذات نوعية متخصصة تتمثل في الإنقاذ السريع للمرضى في الحالات الخطيرة أو الحرجة، والعناية الفورية والعاجلة لجميع الحالات الطارئة التي تدر إلى المصلحة، هذه التدخلات الإستعجالية

تفرض على الأطباء زيادة مهاراتهم وقدراتهم وجعلها دائماً في حالة تحدي ومتابعة، وتتقضي منهم التكيف مع مختلف المتطلبات والإرغافات التي قد يفرزها محيط العمل أو العمل ذاته، وقد يؤدي استمرار هذه الضغوط وزيادة شدتها، دون أن يكون لدى الأطباء المهارات الكافية للتعامل معها بنجاح وبأساليب ملائمة إلى صعوبة التكيف والتحكم في الوضع الذي هم فيه، وبروز مظاهر عدم الرضا وفقدان الانسجام والتأقلم في العمل، وهذا ما يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى الأداء وتعرض الأطباء لمشاكل نفسية وصحية.

وتشير بعض البحوث إلى أن متغير الجنس يلعب دوراً في الإنهاك المهني، حيث بينت دراسة دكار وآخرون (Deckard G. & al., 1994) أن الطبيبات أكثر حساسية لتناذر الإنهاك المهني من الأطباء، وأسندوا هذه النتيجة لكون الطبيبات غالباً ما يتحملن واجبا مزدوجا (المهنة والعائلة)، ومقارنة بمجتمع النساء عامة فالطبيبات يتوفين بمتوسط ١٠ سنوات قبل النساء الأخريات من غير الطبيبات.

تجدر الإشارة إلى أن الأطباء رغم معاناتهم من تناذر الإنهاك المهني، إلا أنهم يبقون قادرين على مواصلة مهامهم لكن هذا يكلفهم فقدان ميزة التعاطف Empathy في علاقتهم مع المرضى، والتي يمكن تعريفها بالقدرة على الإستجابة الانفعالية والمعرفية لمتطلبات المريض دون الابتعاد عن الموضوعية التي تعد عنصراً أساسياً للقيام بالمهنة.

وتبقى نسبة الغياب عند الأطباء المصابين بتناذر الإنهاك المهني ضعيفة حيث يحتفظون بدرجة عالية من الرضا في عملهم، إلا أنهم يشعرون بالذنب، يخشون الأخطاء ويفقدون الشعور بتحقيق الذات ولا يتجندون في العلاقة مع المريض، كما أنهم غير راضين عن حياتهم الاجتماعية والعائلية. (Arnetz B.B., 1997; Bertram D.A. & al., 1992; Deckard G. & al., 1994; Fields A.I. & al., 1995; Firth – Cozens J. & al., 1997)

ومن المتغيرات التي أصبحت تثير اهتمام الباحثين في ميدان الإنهاك المهني إستراتيجيات المواجهة التي يلجأ إليها الفرد لمقاومة الضغط والتخفيف من شدته. وفي هذا الصدد أكد رزياني (Graziani P., 2001) أن النساء يستعملن أكثر الاستجابات الانفعالية في مواجهة الإنهاك المهني ونادراً ما يلجأن إلى أساليب المواجهة المتمركزة حول المشكل ولا يملكن من موارد المواجهة إلا القليل؛ ونجدهن في الإطار المهني يستعملن القليل من إستراتيجيات المواجهة المتمركزة حول حل المشكل والكثير من إستراتيجيات تأنيب الذات وإستراتيجيات الهروب والتجنب، ففي الأخير فهن يستعملن أساليب مواجهة أقل فعالية وغير محبذة اجتماعياً مما يزيد من حجم المعاناة عندهن.

وقد أشار العديد من الباحثين إلى العواقب السلبية لتناذر الإنهاك المهني على الصحة والتي تتجسد في الاكتئاب، الإدمان والأفكار الانتحارية مما يحط من الكفاءة في العمل ويسبب إلى نوعية العناية الصحية المقدمة للمرضى. (Caplan

R.P., 1994; Weinberg A. & Creed F., 2000; Dugan J.D. & al., 1996; Firth- Cozens J., 1993)

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة أهمية تناول موضوع الإنهاك المهني عند الأطباء العاملين بمصلحة الاستعجالات من خلال دراسة مقارنة بهدف الكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين في مستويات الإنهاك المهني وفي استخدام أساليب المواجهة.

وعليه تكون تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

- ◀ هل يعاني أطباء مصلحة الاستعجالات من تناذر الإنهاك المهني ؟
- ◀ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإنهاك المهني حسب الجنس عند عينة الأطباء ؟
- ◀ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استعمال أساليب المواجهة Coping حسب الجنس عند عينة الأطباء ؟

• فرضيات الدراسة:

- ◀ يعاني أطباء مصلحة الاستعجالات من ارتفاع مستويات الإنهاك المهني.
- ◀ توجد فروق جنسية جوهرية في مستويات الإنهاك المهني بين أفراد عينة أطباء مصلحة الاستعجالات لصالح الإناث.
- ◀ توجد فروق جنسية جوهرية في استعمال أساليب المواجهة Coping بين أفراد عينة أطباء مصلحة الاستعجالات.

• إجراءات الدراسة :

• تصميم الدراسة :

يدخل موضوع دراستنا الحالية "الإنهاك المهني عند أطباء مصلحة الاستعجالات" في المجالات النفسية الاجتماعية التي قد يعجز فيها الباحث عن التحكم في المتغير المستقل أو معالجته وذلك لوقوع المتغير المستقل قبل إجراء البحث أو لأنه لا يقبل بطبيعته المعالجة، عليه قام شابين Chapin (١٩٤٧) باقتراح تصميم ثالث يتماشى وهذا النوع من البحوث وهو Ex post facto design ترجمه (شتا، ١٩٩٧، ص ٤٠٠) بالتصميم الإرتجاعي وسماه (عيسوي، ٢٠٠٠، ص ٩٧) بالتصميم البعدي أو التجربة البعدية Past-factor experiment ويستهدف هذا التصميم رصد الماضي من واقع المشكلات الحالية بالاستناد إلى المقارنات التي تعقد بين الوضع الحالي للمشكلة ووضعها الماضي، كما أنه يربط بين التأثيرات الحالية للظاهرة والعوامل المسببة لها في التاريخ السابق. (شتا، ١٩٩٧)

كما تستخدم هذه الطريقة في الحالات التي لا يمكن فيها إخضاع المتغيرات المستقلة للتصميم التجريبي المحكم، حيث لا يستطيع السيكولوجي أن يصمم تجربة ويكون مجموعات ضابطة قبل حدوث التأثير المراد قياسه، وفي الغالب ما يكون الحدث الذي يرغب في دراسته قد حدث منذ سنوات طويلة، وما عليه إلا أن يجمع المعطيات. (عيسوي، ٢٠٠٠)

• عينة الدراسة :

في بحثنا الحالي وفي البحوث التي تعرف نفس خصوصياتها، يجب على الباحث أن يتحرى الطرق السليمة والسديدة التي من شأنها أن تسهل انتقاء أفراد العينة، وبما أن موضوع دراستنا يتعلق بالأطباء العاملين بمصالح الاستعجالات الطبية الجراحية لعدد من مستشفيات الجزائر العاصمة، فقد قامت هذه الأخيرة على الطريقة غير الاحتمالية ونعني بها طريقة المتطوعين، وقد أكد العديد من الباحثين شيوع استعمال هذه الطريقة في العديد من مجالات علم النفس خاصة المجالات التي تكون فيها التجربة مؤلمة أو صعبة، وعليه فإن الأفراد الذين رغبوا في المشاركة وتطوعوا للإجابة على بطايرتنا اعتبروا من العينة.

وبما أننا نعمل على فحص الفروق لدى عينة من الأطباء (ذكور/إناث) في درجة الإنهاك المهني وفي نمط أساليب المواجهة المستخدمة، تطلب منا هذا تطبيق مقياسين على عدد من الأطباء العاملين بمستشفيات العاصمة (قسم الاستعجالات) بإجمالي ٤٢٠ طبيب، وبعد عملية التصفية تقلص العدد بسبب عدم إرجاع البعض منهم للمقياسين، وكذا عدم استيفاء البعض الآخر لكل الشروط المطلوبة، فأبقينا في الأخير على ٣٠٠ طبيب وطبيبة بواقع ١٥٥ ذكور و١٩٥ إناث.

ونعرض فيما يلي بعض الخصائص الاجتماعية لعينة الدراسة:

الجدول رقم (١): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	١٥٥	٣٥
الإناث	١٩٥	٦٥
المجموع	٣٥٠	١٠٠

الجدول رقم (٢): يبين توزيع أفراد العينة حسب الفئة العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
٣٥ - ٣٠	١٥٧	٥٢.٣٣
٤٠ - ٣٦	١٢٨	٤٢.٦٦
٥٠ - ٤١	١٥	٥
٥٠ فما فوق	٠	٠
المجموع	٣٥٠	٩٩.٩٩

الجدول رقم (٣): يبين توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية:

الحالة العائلية	العدد	النسبة المئوية
أعزب	٥٣	٤٣.٣٣
متزوج	١٥٠	٥٠
مطلق	١٣	٤.٣٣
أرمل	٧	٢.٣٣
المجموع	٣٥٠	٩٩.٩٩

الجدول رقم (٤): يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية:

الأقدمية	العدد	النسبة المئوية
من (١ - ٥) سنوات	١٧٥	٥٨.٣٣
من (٥ - ١٠) سنوات	١٠٤	٣٤.٦٦
١٠ سنوات فما فوق	٢١	٧
المجموع	٣٥٠	٩٩.٩٩

• أدوات البحث :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات العلمية التالية:

• مقياس الإنهاك المهني لمالاش (١٩٨١) Maslach Burn out Inventory :

صمم هذا المقياس لتحديد درجة الإنهاك المهني عند عمال ينتمون إلى مهن القطاع الصحي خاصة (أطباء وممرضين)، والمهن العلائقية عامة (التعليم، الشرطة، ...)، وهو يتكون من ٢٢ بنداً ويسمح بعرض المستويات الثلاثة لتناذر الإنهاك المهني:

« الإنهاك الانفعالي Emotional exhaustion وهو يقيس الإنهاك العضوي (التعب المزمن) ومدى استنفاد الموارد الانفعالية في العمل.

« نقص الشعور التعاطفي (اللاشخصية) Depersonalization وهو يقيس المشاعر السلبية وحتى التهكمية تجاه المرضى والزملاء.

« نقص الإنجاز الشخصي Personal accomplishment ويقيس أحاسيس عدم الفعالية المهنية والكفاءة وانخفاض تقدير وتحقيق الذات في العمل. (Maslach C., Jackson S.E & Leiter M.P., 1996)

• صدق وثبات المقياس:

قامت كل من مالاش وجاكسون (Maslach C., Jackson S.E., 1986) بتطبيق المقياس على عينة تتكون من ١٣١٦ مهني من القطاع الاجتماعي، فتحصلتا على معاملات تناسق داخلي ألفا كرونباخ Cronbach α بالنسبة للسلاسل التحتية الثلاثة كالتالي:

« الإنهاك الانفعالي: $\alpha = 0.90$

« نقص الشعور التعاطفي: $\alpha = 0.79$

« نقص تحقيق الذات في العمل: $\alpha = 0.71$

وقد كانت معاملات الثبات عن طريق تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين إلى أربعة أسابيع، على المستويات الثلاثة للمقياس كالآتي: $\alpha = 0.82$ بالنسبة للإنهاك المهني، $\alpha = 0.60$ بالنسبة لنقص الشعور التعاطفي و $\alpha = 0.80$ بالنسبة لنقص تحقيق الذات. كما كانت معاملات الثبات الزمني بالنسبة للمستويات الثلاثة للمقياس على الترتيب ٠.٦١، ٠.٥٦، ٠.٥٩ بعد مرور سنة.

كما وقد اهتم كل من ديون وتيسي (Dion G. & Tessier R., 1994) بدراسة صدق المقياس المترجم للإنهاك المهني لمالاش Maslach وجاكسون Jackson وهذا بتطبيقه على عينتين من ٢٦٠ مربية في رياض الأطفال و١٢٣ ممرضة، فكانت معاملات التناسق الداخلي والثبات الزمني والصدق العاملي والصدق التناسقي تؤكد الخصائص السيكمترية للمقياس المترجم إلى اللغة الفرنسية.

• كيفية التطبيق وطريقة التصحيح حسب مالاش Maslach:

يطبق مقياس الإنهاك المهني بطريقة فردية أو جماعية وتتبع في ذلك التعليم التالية: "أجب من فضلك على البنود التالية بنعم أو لا" ويضم هذا

المقياس، كما أشرنا إليه سابقا، ثلاث مستويات ويتم جمع إجابات كل مستوى على حدى وهذا للحصول على درجة وشدة كل بعد.

الجدول رقم (٥): سلم التنقيط لمقياس الإنهاك المهني حسب مالاش Maslach

مرتفع	متوسط	منخفض	مستويات الإنهاك المهني
$27 \leq$	٢٦ - ١٧	$16 \geq$	الإنهاك الانفعالي
$13 \leq$	١٢ - ٠٧	$06 \geq$	نقص الشعور التعاطفي
$31 \geq$	٣٨ - ٣٢	$39 \leq$	نقص تحقيق الذات في العمل

• مقياس أساليب المواجهة Coping لـ Paulhan

تم بناء قائمة طرق المواجهة The ways of coping checklist من طرف لازروس Lazarus وفولكمان Folkman (١٩٨٤)، والتي تألفت من ٦٧ بنداً، وشملت خطوات عملهما حول صدق المقياس استجاب ١٠٠ فرد (٥٢ امرأة و٤٨ رجل) كل شهر ولمدة سنة.

وكان يُطلب منهم وصف وضعية ضاغطة والإشارة إلى نوع الإستراتيجيات الأكثر استعمالاً لمواجهة تلك الوضعية. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ٨ سلالم فرعية تتضمن كل منها عدة بنود وهي:

« حل المشكل

« روح المواجهة أو تقبل المواجهة

« أخذ الاحتياط أو تصغير التهديدات

« إعادة التقييم الإيجابي

« التأنيب الذاتي

« الهروب أو التجنب

« البحث عن الدعم الاجتماعي

« التحكم في الذات.

بعدها قام فيطاليانو Vitaliano وآخرون (١٩٨٥) باقتراح نسخة مختصرة لهذا المقياس تحمل نفس التسمية وتكون من ٤٢ بنداً. وقد كشف التحليل العاملي بعد تدوير الفاريماكس Rotation varimax عن وجود خمس سلالم فرعية تتمثل في:

« حل المشكل

« التأنيب الذاتي

« إعادة التقييم الإيجابي

« البحث عن الدعم الاجتماعي

« التجنب.

لاحقاً، قام كل من بولهان Paulhan ، نويسيي Nuissier ، كنتار Quintard ، كوسون Cousson وبورجوا Bourgeois (١٩٩٤) بتكييف النسخة المختصرة لفيطاليانو Vitaliano وآخرون (١٩٨٥) مع البيئة الفرنسية، وكانت النتيجة الإبقاء على ٢٩ بند.

• كيفية التطبيق والتصحيح :

يُطبق مقياس پولهان Paulhan وآخرون بصفة فردية أو جماعية وتُتبع في ذلك التعليمات الآتية:

◀ صف موقفا مؤثرا عشته خلال الأشهر الأخيرة (موقف قد مسك بالأخص أو أزعجك).

◀ حدد شدة الإنزعاج والتوتر الذي سببه لك هذا الموقف:

◻ منخفض ◻ متوسط ◻ مرتفع

وذلك بوضع علامة (X) أمام المستوى المناسب.

◀ أشر بالعلامة (X) إلى الإستراتيجيات التي كنت قد استعملتها أو لا في مواجهة الموقف، علما بأن الإستراتيجيات موضوعة في جدول مرقم من البند ١ إلى البند ٢٩ ويجب الفرد حسب سلم متدرج مؤلف من ٤ احتمالات وهي: (نعم، نعم إلى حد ما، لا، لا إلى حد ما).

ويتم التنقيط وفق سلم متدرج من ١ إلى ٤ إذ تُمنح:

✓ نقطة إذا كانت الإجابة: لا

✓ نقطتين إذا كانت الإجابة: إلى حد ما لا

✓ نقاط إذا كانت الإجابة: إلى حد ما نعم

✓ نقاط إذا كانت الإجابة: نعم

وهو تنقيط معتمد في جميع البنود ما عدا البند (١٥) الذي ينقط بعكس ما ذكر أعلاه أي من ٤ إلى ١ (Paulhan I. & al., 1994, pp295/298/299)

• أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية:

بعد مرحلة التطبيق تم تفريغ بيانات البطاريات الصالحة لغايات الدراسة والمستوفية الإجابة في الحاسب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها عن طريق مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية:

◀ التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الشخصية لأفراد الدراسة وكذلك لوصف البيانات.

◀ استخراج مقاييس النزعة المركزية والتشتت حيث تم حساب المتوسط الحسابي لمعرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أفراد العينة، وكذا حساب الانحراف المعياري لمعرفة طبيعة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.

◀ حساب كاسمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف إمكانيات الأجوبة بالنسبة لكل سؤال.

◀ تم استخدام اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب الجنس في المتغيرات التالية: الإنهاك المهني وإستراتيجيات المواجهة.

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

توصلنا من خلال المعالجة الإحصائية إلى معرفة قيم كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتي سيتم عرضها على شكل بيانات أولية، ثم نعرض قيم اختبار f لتجانس العينات وقيم اختبار t لدلالة الفروق وهذا لغرض التحقق من فرضيات الدراسة.

الجدول رقم (٦) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الإنهاك المهني لعينة الدراسة

مستويات مقياس الإنهاك المهني	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإنهاك الانفعالي	إناث (١)	١٩٥	٧.٩٢	١.٦٠
	ذكور (٠)	١٠٥	٥.٤٦	٢.٢٤
نقص الشعور التعاطفي	إناث (١)	١٩٥	٤.٠٩	١.٢٠
	ذكور (٠)	١٠٥	٢.٨٠	١.٥٧
تحقيق الذات في العمل	إناث (١)	١٩٥	٦.٥٨	١.٧٥
	ذكور (٠)	١٠٥	٤.٩٤	٢.١٤
مجموع درجات المقياس الكلي	إناث (١)	١٩٥	١٨.٥٩	٣.٠٥
	ذكور (٠)	١٠٥	١٣.٢٠	٤.٥٦

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: نصت الفرضية الأولى على ما يلي: يعاني أطباء مصلحة الاستعجالات من ارتفاع مستويات الإنهاك المهني. ولفحص هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب X^2 وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (٧) لقيم X^2 لدرجات مقياس الإنهاك المهني بمستوياته الثلاثة لعينة الدراسة

الإنهاك الانفعالي	الشعور التعاطفي	تحقيق الذات في العمل	المقياس الكلي للإنهاك المهني
X^2	٩١.٨٥٣	١٢.٠٠٠	٨٣.٢١٣
Df	1	1	1
α	0.001	0.001	0.001

يتضح من نتائج الجدول رقم (٧) أنه بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الإنهاك المهني (بمستوياته الثلاثة) بلغت قيمة $X^2 = ٨٣.٢١٣$ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = ٠.٠٠١$ ودرجة حرية $df = 1$ وهذا يعني أن X^2 المحسوبة أكبر من X^2 النظرية عند نفس مستوى الدلالة، وهذا يعني أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تمثل فرضية البحث الأولى، عليه فإن أفراد عينة دراستنا (مجموعة الأطباء والطبيبات العاملين في المصالح الإستعجالية) يعانون من تناذر الإنهاك المهني وهذا وفقاً لأبعاده الثلاثة حيث سجلنا شدة مرتفعة على مستوى البعد الأول من مقياس الإنهاك المهني، والذي يمثل الإنهاك الانفعالي وهو التظاهرة المحورية لتناذر الإنهاك المهني، أي شعور الطبيب بأنه مفرغ انفعالياً (Maslach C., 1982)، كما يعكس تعب مزمن وإحساس باستنفاد الموارد الانفعالية، كذلك لمسنا ارتفاع الشدة على مستوى البعد الثاني من مقياس الإنهاك المهني، والذي يمثل الافتقار إلى الشعور التعاطفي أو التهكم وهو بمثابة البعد البين- شخصي للإنهاك المهني، ويتجسد في تبني مواقف لاشخصية، سلبية وتهكمية حيال الأشخاص الذين تقدم لهم

الخدمة (المرضى) وحتى الزملاء ومؤسسة العمل. وأخيرا على مستوى البعد الثالث لمقياس الإنهاك المهني، فقد حصلنا على نتائج مشابهة، حيث كانت درجات الأطباء والطبيبات تدل على ارتفاع الشدة فيما يخص نقص تحقيق الذات في العمل أو الفعالية المهنية، والذي يعني في الوقت نفسه الانقاص من قيمة مهنتهم وكفاءاتهم مع انخفاض في تقدير الذات، فهم مقتنعون بعجزهم على الاستجابة فعليا لمتطلبات مهنتهم.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: نصت الفرضية الثانية على ما يلي: توجد فروق جنسية جوهريّة في مستويات الإنهاك المهني بين أفراد عينة أطباء مصلحة الاستجالات لصالح الإناث.

ولفحص هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) t -test، وتطلب ذلك حساب f لتجانس العينة، وجاءت النتائج كالتالي:

$$f \text{ لتجانس العينة بالنسبة لدرجات الإنهاك الانفعالي} = ٢٦.٠٩٥$$

$$f \text{ لتجانس العينة بالنسبة لدرجات المقياس في نقص الشعور التعاطفي} = ١٢.٨٩$$

$$f \text{ لتجانس العينة بالنسبة لدرجات المقياس في نقص تحقيق الذات في العمل} = ٥٢.٣٦$$

وكلها تدل على عدم تجانس عينة الدراسة الحالية بالنسبة لدرجات المقياس على مستوياته الثلاثة وذلك عند مستوى دلالة $\infty = ٠.٠٠١$ ، أما بالنسبة لقيمة f لدرجات المقياس الكلية، بينت لنا تجانس في العينة، وعلى أساس هذه المعطيات حصلنا على قيم α لدلالة الفروق كما يلي:

α لدلالة الفروق لدرجات مقياس الإنهاك المهني على مستوى الإنهاك الانفعالي $= ١٠.٠٠٦$ عند مستوى دلالة $\infty = ٠.٠٠١$ مع α المحسوبة أكبر من α النظرية، عليه كان الفرق دال، أي تتحقق الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها وجود فروق جنسية ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الإنهاك المهني على مستوى الإنهاك الانفعالي وذلك لصالح الإناث.

α لدلالة الفروق لدرجات مقياس الإنهاك المهني على مستوى نقص الشعور التعاطفي $= ٧.٣٣٧$ حيث α المحسوبة أكبر من α النظرية يعني الفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\infty = ٠.٠٠١$ ، ومنه تتحقق الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها وجود فروق جنسية ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الإنهاك المهني على مستوى نقص الشعور التعاطفي وذلك لصالح الإناث.

α لدلالة الفروق لدرجات مقياس الإنهاك المهني على مستوى نقص تحقيق الذات في العمل $= ٢.٨٧$ وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\infty = ٠.٠٠٥$ وبدرجة حرية $df = ١٣٠.٢٠١$ ومنه تتحقق الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الإنهاك المهني على مستوى نقص تحقيق الذات في العمل وذلك لصالح الإناث.

كما وصلت قيمة t لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين متجانستين (أطباء/طبيبات) لدرجات المقياس الكلي للإنهاك المهني إلى ٦.٤٢٩ عند مستوى دلالة $\infty = 0.001$ وبدرجة حرية $df = 298$ وهذا يعني أن الفرق دال فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس الإنهاك المهني، أي تحقق الفرضية الثانية والتي مفادها وجود فروق جوهرية جنسية في درجات مقياس الإنهاك المهني، وكان هذا الفرق لصالح الإناث بمتوسط حسابي $= 13.43$ مقابل متوسط حسابي للذكور $= 11.31$ وعليه فإن الطبيبات أكثر معاناة مقارنة بالأطباء في المستويات الثلاثة للإنهاك المهني.

وتماشى هذه النتيجة مع تلك التي تحصل عليها شكالي (Chakali, 2000) في دراسته حول تناذر الإنهاك المهني عند الأطباء العاملين في مركز مكافحة السرطان بالبيدة، حيث انتهى إلى أن الطبيبات أكثر إنهاكا من الأطباء، حيث كانت النسبة موزعة كما يلي: بالنسبة لمستوى الإنهاك الانفعالي قدر به ٦٤.٥٪ للذكور (أطباء/ممرضين) و ٦٦.٦٪ للإناث (طبيبات/ممرضات). وبالنسبة لمستوى نقص الشعور التعاطفي فقد قدرت النسبة عند الذكور (أطباء / ممرضين) بـ ٣١٪ وعند الإناث (طبيبات/ممرضات) بـ ٣٧٪، ولكن بالنسبة لمستوى نقص تحقيق الذات في العمل، لم تتفق مع نتيجة بحثنا حيث كانت النسبة للذكور (أطباء / ممرضين) وللإناث (طبيبات/ ممرضات) على التوالي ٣٣.٨٪ و ٢٢٪.

ج. نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: نصت الفرضية الثالثة على ما يلي: توجد فروق جنسية جوهرية في استعمال أساليب المواجهة Coping بين أفراد عينة أطباء مصلحة الاستعجالات. ولفحص هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) t -test وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٨) لقيم f و t لدلالة الفروق لدرجات مقياس أساليب المواجهة لعينة الدراسة

قيمة f	القيمة النظرية	قيم اختبار t	القيمة النظرية	الفرق المتوسطات
٤٢.٠٨٠	٠.٠٠٠	٧.٠٨٣ -	٠.٠٠٠	٥.٥٢٢٣ -
٣٤.١٤٨	٠.٠٠٠	١٢.٣١٢	٠.٠٠٠	١٠.١٩٧٨
١٢.٨٨٠	٠.٠٠٠	٤.٦٧٨	٠.٠٠٠	٤.٦٧٥٥

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه بالنسبة لدرجات المقياس الخاصة بأساليب المواجهة المتمركزة على حل المشكل، وصلت قيمة $t = 7.083$ عند مستوى دلالة $\infty = 0.001$ لاختبار ذو حدين حيثاً المحسوبة أكبر من t النظرية ويعني أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي تتحقق فرضية البحث الثالثة فيما يخص وجود فروق جوهرية جنسية في استعمال أساليب المواجهة المتمركزة حول المشكل لصالح الذكور.

وبالنسبة لدرجات المقياس الخاصة بأساليب المواجهة المتمركزة على الانفعال وصلت قيمة $t = 12.312$ عند مستوى دلالة $\infty = 0.001$ لاختبار ذو حدين حيثاً المحسوبة أكبر من أ النظرية ويعني أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي تتحقق فرضية البحث الثالثة فيما يخص وجود فروق جوهرية جنسية في استعمال أساليب المواجهة المتمركزة حول الانفعال لصالح الإناث.

وعليه فإن هناك فروق في استعمال أساليب المواجهة حسب جنس الطبيب، حيث أن الأطباء يستخدمون استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول حل المشكلة بينما تميل الطبيبات إلى استعمال الإستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال، وهذا ما يوافق العديد من الدراسات كدراسة لپرونوست (Pronost A.M. & Tap, 1996) التي انتهت إلى أن الممرضات اللواتي يعانين من مستويات مرتفعة من الإنهاك المهني يستعملن إستراتيجيات التجنب، الانسحاب والهروب، أما الممرضات ذات المستويات الضعيفة من الإنهاك المهني فيستخدمن إستراتيجيات حل المشكلة، التقييم والبحث عن السند الإجتماعي

• خاتمة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن شدة الإنهاك المهني لدى الأطباء العاملين بمصلحة الاستعجالات لمستشفيات مصطفى باشا، باب الوادي و بينام وفحص مدى وجود فروق بين الجنسين (أطباء/طبيبات) في مستويات الإنهاك المهني وإستراتيجيات المواجهة المستخدمة .

وقد جاءت نتائج الدراسة لتؤكد معاناة الأطباء العاملين بمصلحة الاستعجالات من ارتفاع مستويات الإنهاك المهني مع وجود فروق جنسية جوهرية في درجات الإنهاك المهني لصالح الإناث، حيث اتضح أن الطبيبات أكثر معاناة من هذا التناذر مقارنة بالأطباء، وكذا وجود فروق جنسية جوهرية في استعمال أساليب المواجهة حيث انتهت نتائج الدراسة إلى ميل الطبيبات نحو استخدام أساليب المواجهة المتمركزة حول الانفعال، في حين يلجأ الأطباء إلى استعمال أساليب المواجهة المتمركزة حول المشكلة.

• المراجع :

- شتا علي، المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية، مكتبة الإشعاع الفنية، مصر، ١٩٩٧.
- عيسوي عبد الرحمان، الإحصاء السيكولوجي التطبيقي، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠ .
- Arnetz B.B. Physician's view of their work environment and organisation, in Psychother. Psychosom., 66, 1997, pp.155-162.
- Bertram D.A. & al., Measuring physician mental workload, reliability and validity assessment of a brief instrument, in Med. Care., 30, 1992, pp.95-104.

- Bowman M.A. & Allen D.I., Stress and women physicians, Springer-verlag, New-York, 1985.
- Canoui P., Approche de la souffrance des soignants par l'analyse du concept de l'épuisement professionnel: Le Burn out, Considérations psychologiques et éthiques en réanimation pédiatrique, Thèse de doctorat d'université en éthique médicale et santé publique, Université Descartes, Paris, 1996.
- Canoui P., Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants (SEPS) ou Burn out syndrome, in Le carnet psy, Juin 1998.
- 8.Caplan R.P., Stress, anxiety and depression in hospital consultants, general practitioners, and senior health service managers, in B.M.J., 309, 1994, pp.1261-1263.
- Chakali, Burn out chez le personnel du centre anticancéreux de Blida, 19ème rencontre Franco-maghrébine de psychiatrie, Alger, septembre 2000.
- Deckard G. & al., Physician burnout, an examination of personal, professional and organizational relationships, in Medical care, vol 32, N°7, 1994.
- Dion G. & Tessier R., Validation de la traduction de l'inventaire de l'épuisement professionnel de Maslach et Jackson, in Canadian Journal of Behavioural Science, 1994.
- Dugan J.D. & al., Stressful nurses, the effect on patient outcomes, in Journal of nursing care quality, 10, 1996, pp.46-58.
- Estryn Béhar M. & coll., Stress at work and mental health status among female hospital workers, in British journal of industrial medicine, 1990, pp.20-28.
- Estryn Béhar M. & coll., Le médecin du travail comme pivot d'une observation pluridisciplinaire de la santé mentale dans les populations non demandeuses de soins psychiatriques: l'exemple du personnel para-médical, in Archives de maladies professionnelles, volume 52, N°6, 1991, pp.387-391.
- Fields A.I. & al., Physician burnout in pediatric critical care medicine, in Crit. Care Med., 23, 1995, pp.1425-1429.

- Firth- Cozens J. & al., Stress, psychological problems, and clinical performance, in C.Vincent, M.Ennis & R.Audley (eds), Medical accidents, Oxford press university, 1993, pp.131-149.
- Firth – Cozens J. & al., Doctor's perception of the links between stress and lowered clinical care, in Soc. Sci. Med., 44, 1997, pp.1017-1022.
- Freudenberger H.J., Staff Burn out, in Journal of social issues, N°30, 1, 1974, pp.159-165.
- Gerber L.A., Married to their careers and family dilemmas in doctor's lives, Tavistock, New- York, 1983.
- Graziani P., Spécificité de l'évaluation du vécu émotionnel et du coping des sujets souffrants de troubles anxieux confrontés à des événements stressants, Thèse de doctorat en psychologie, Université Charles de Gaulle, Lille, 2001.
- Hawk J. & Scott C.D., A case of family medicine: sources of stress in residents and physicians in practice, in Scott and Hawk (eds) Heal Thyself: The health of health professionals, Bruder/Mazel, New York, 1986.
- Instruction ministérielle N°18 du 27 octobre 2002 relative à la protection de la santé des personnels de santé.
- Landau K., Psycho-physical strain and the Burnout phenomenon among health care professionals, in L'ergonomie à l'hôpital, Ed. Octares, 1992, pp.331-337.
- Maslach C., The client role in staff burn out, in Journal of social issues, vol 34, 1978, pp.111-124.
- Maslach C., Burnout: The cost of caring, Englewood cliffs, Prentice-Hall, NJ, 1982.
- Maslach C., Jackson S.E., Maslach Burnout Inventory Manual, 2nd edition, Palo Alto, Consulting psychologists press, C A, 1986.
- Maslach C., Jackson S.E & Leiter M.P., Maslach Burnout Inventory Manual, 3rd edition, Palo Alto, Consulting psychologists press, C. A., 1996.
- Mc Cue J.D., The effects of stress on physicians and their medical practice, in N. Engl. J. Med., 1982.

- Paulhan I. & al., La mesure du coping: traduction et validation française de l'échelle de Vitaliano, in Annales Médico-Psychologiques, 152, 1994.
- Pronost A.M. & Tap P., La prévention du Burn out et ses incidences sur les stratégies de coping, in La psychologie française, N°41-2, 1996.
- Rodary C. & coll., Le stress des infirmières, quelles conséquences sur leur santé, IGR info, 1993.
- Saint- Arnaud L. & Coll., Les symptômes psychologiques en milieu hospitalier, in L'ergonomie à l'hôpital, Ed. Octares, 1992, pp.338-342.
- Weinberg A. & Creed F., Stress and psychiatric disorder in healthcare professionals and hospital staff, Lancet, 2000



Research : 9

*The effectiveness of Relevance and Confidence
Motivational Strategies in Developing EFL
Argumentative Writing Skills and Overcoming
Apprehension Among Students Teachers at Faculty
of Education*

By:

*Dr. Hasnaa Sabry Abdel-Hamid Ahmed Helwa
Lecturer at Department of Curriculum and TEFL Instruction
Faculty of Education- Benha University- Egypt*

The effectiveness of Relevance and Confidence Motivational Strategies in Developing EFL Argumentative Writing Skills and Overcoming Apprehension Among Students Teachers at Faculty of Education

Dr. Hasnaa Sabry Abdel-Hamid Ahmed Helwa

• مستخلص الدراسة :

يهدف البحث الحالي الى توضيح فاعلية استخدام استراتيجيات الارتباط و الثقة التحفيزية فى تنمية مهارات الكتابة الجدلية فى اللغة الانجليزية والتغلب على العجز الكتابى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. ويعد هذا البحث من البحوث المختلطة / المدمجة التى دمجت أساليب البحث الكمية والكيفية معا لهذا استخدمت الباحثة مجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ، هذا وقد تم اختبار كلا المجموعتين قبل وبعد اجراء المعالجة. وتكونت عينة الدراسة من خمسين طالب من الطلاب المعلمين تم اختيارهم عشوائيا من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة بنها، جمهورية مصر العربية. وقسمت عينة الدراسة الى مجموعتين : مجموعة تجريبية (٢٥ طالب) ومجموعة ضابطة (٢٥ طالب) . هذا وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات الارتباط و الثقة التحفيزية ، فى حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. واشتملت ادوات الدراسة على اختبار فى مهارات الكتابة الجدلية ، واختبار ديل وميلر فى العجز الكتابى ومقابلة شبه منظمة . وشارت نتائج البحث الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى مهارات الكتابة الجدلية فى اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية . وشارت النتائج ايضا الى وجود وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى العجز الكتابى لصالح المجموعة الضابطة . وترجع هذه النتائج الى فاعلية استخدام استراتيجيات الارتباط و الثقة التحفيزية فى تنمية تلك المهارات.

الكلمات الرئيسية: مهارات الكتابة الجدلية فى اللغة الانجليزية – العجز الكتابى – استراتيجيات الارتباط و الثقة التحفيزية

Abstract :

The aim of this research was to investigate the effectiveness of a relevance and confidence motivational strategies in developing EFL argumentative writing skills and overcoming writing apprehension among student teachers at Faculty of Education. The design of the research was a mixed research methodology. It combined both quantitative and qualitative modes of inquiry . The researcher used two groups: an experimental group and a control group. Both groups were tested before and after the intervention. Subjects of the present research consisted of fifty students who were chosen randomly from fourth year students enrolled in English section at Faculty of Education, Benha University, Egypt. They were divided into two groups: an experimental group (N=25) students who were taught through relevance and confidence motivational strategies and a control group (N=25) students who were taught in the regular way. The instruments of the research included an EFL argumentative writing skills test, the Daly-Miller Writing Apprehension Test (WAT) and a semi-structured interview. Results of the research revealed a statistically significant difference between the mean score of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL argumentative writing skills in favor of the experimental group. Also, students' writing apprehension was decreased.

These results were ascribed to using relevance and confidence motivational strategies.

Keywords: *EFL Argumentative Writing Skills- Writing Apprehension-Relevance and Confidence Motivational Strategies.*

Introduction

Writing is one of the most authentic and interactive ways of transferring thoughts and ideas to others. It is a negotiative and explanatory act, requiring great judgement. Learning to write efficiently a text is a long process that requires much practice and sometimes explicit and formal instruction. The act of writing creates an environment for the development of cognitive and organizational strategies whereby students link new concepts with familiar ones, synthesize knowledge, explore relations and implications, outline information, and strengthen conceptual frameworks. Thus, it involves self-monitoring, planning, concept-building, and the review of information processes, which promote the building of knowledge domain.

Writers must show some form of cohesion and coherence in their presentation of ideas. At the discourse level, analysis of cohesion provides a useful measure of the effectiveness and quality of written text. In addition to having knowledge about the internal features of written texts, familiarity with different genres can affect writing quality of the learners to a large extent. Argumentative writing is a fundamental writing style which is required in higher education to compose various writing tasks. The goal of argumentative writing is to convince an audience, and it is done in a situation where there exists a conflict between the beliefs and attitudes of the writer/speaker and the reader/audience. The writing of formal argument places heavy cognitive demands on the writer. It involves logical and coherent reasoning, which are acquired in cognitive development (Dastjerdi and Samian ,2011).

Argumentative writing is the genre of writing in which an author opinion on a controversial issue and supports opinion with arguments for the purpose of getting the audience to change their mind on the controversial issue to reflect point of view. It demands

that the writer makes the audience aware of why his or her understanding of the issue is credible. Ultimately, the writer is successful when the audience accepts his or her beliefs on the grounds of his or her discourse. It is a crucial skill during the school years and beyond. Academically, written argumentation helps students acquire knowledge. It can lead to an increase in intrinsic motivation and problem-solving performance in the academic setting. It requires students to embrace a particular point of view and try to convince the reader to adopt the same perspective or perform a certain action. Thus, the skill of argumentation has long been recognized as essential in academic studies at various levels (Chase, 2011, Moore, 2009, Qin, 2009).

Argumentative essay presents a point of view about something and explains the reasons in order to win readers' agreement. It is built around a specific statement (or main premise) that is debatable within the field in which students are studying. In other words, at the center of an argumentative essay is a statement with which readers may disagree. The argumentative essay will need to support that statement in a manner that convinces the readers of its truth. It mainly strives to convince the reader of the writer's point of view, using reasonable and ethical methods. The process of argument composition varies from writer to writer, most writers follow these three stages: forming an argument, which can consist of discovering a motive for writing and identifying an audience to address, discovering and sharpening a position, and developing an appropriate style; supporting the argument; and reviewing the argument, which can include considering the image projected by argument, making substantial additions or deletions to a first draft, and adding an introduction and conclusion (Cheng and Chen 2009, Day, 1997, Liu, 2005, Mayberry, 2009).

Thus, Connor (1990) identifies four features of argumentative texts that are unique to this genre. The first feature is superstructure which refers to the organizational plan of any text and the linear progression of the text. The second feature is the quality of logical reasoning which is assessed by analyzing the interrelationships of writers' assertions and the

associated support or data provided to substantiate those claims. The third feature is identified as persuasive appeal, including affective appeal and establishment of writer credibility. Finally, she notes that audience awareness is an important characteristic of successful argumentative writing. The writer must observe an awareness of the reader's perspective by dealing implicitly or explicitly with possible counterarguments

In addition, the writer must also aware of the various elements that are specific to the genre of argumentation. According to Toulmin (1958), argumentation is composed of the following elements: a) claim, which is an assertion presented in response to a problems, b) data, which includes the evidence or grounds on which claims are made, c) warrant, which supports the link between the claim and data, d) backing, known as support of the warrant, e) qualifier, which is a term indicating the probable nature of the claim, and f) a reservation, which refers to the conditions under which the warrant will not hold and cannot support the claim .These elements represent the basis of argumentative discourse and an organizational framework for argumentative essay writing (Chase, 2011).

Chase (2011) clarifies that the components of argumentative writing are categorized as functional and nonfunctional elements. The functional elements are: standpoint (i.e., claim or premise) for or against the topic, reasons (i.e., data) to support the premise or contrasting premise or to refute counterarguments, elaborations (i.e., warrant and backing) for the reason and standpoint, alternative standpoint for or against the topic; reason for the alternative standpoint, counterargument, rebuttal, introductions, conclusions, and rhetorically functional repetitions. In contrast, nonfunctional elements comprise of: repetitions that do not serve some rhetorical purpose and information included in the essay that is not relevant to the topic.

Therefore, at the university level, there is a great demand for reading and writing arguments. Regarding reading arguments, students need to learn how to critically judge, evaluate, and respond to propositions presented in texts; in terms of writing

arguments, students are often required to express their own points of view in academically appropriate forms and strategies (Qin and Karabacak ,2010).

Writing apprehension is the individual's tendency to avoid a situation that is perceived to require doing writing assignments that may be accompanied by some form of evaluation. Highly apprehensive writers view writing as an unrewarding experience. They fear the evaluation of their writing as they expect to be negatively rated. Consequently, they avoid writing as much as they can in order to maintain their self-esteem. Writing apprehension affects students' expectations of success in writing and their willingness to study future writing courses. It is an antecedent psychological condition that is associated with resistance, a failure or refusal to write. It is negatively correlated with self-efficacy, again making apprehension a powerful indicator of future writing success and one which links both self-efficacy and resistance theories (Pappalardo, 2010, Salem , 2007).

Thus, Chuo (2004) defined writing apprehension as language-skill-specific anxiety, unique to written communication. It is a phenomenon certain individuals experience when confronted by a task that requires writing. Different individuals have different levels of writing apprehension. People with high writing apprehension avoid writing when possible and, when forced to write, do so with great anxiety. Reio (2010) indicated that students with high writing apprehension avoid writing, especially when it is to be evaluated in some way. They expect negative evaluations of their written work and thus avoid classes and tasks that involve writing. Daly and Miller described apprehensive writers as people who fear being evaluated for their written work because they expect the evaluations to be negative. As a result, they actively avoid writing, both in the courses they take and the occupations they pursue, and become anxious and unhappy if they find themselves in situations where writing is required.

Levels of writing anxiety vary, ranging from very high to very low. In the lower ranges, apprehension can be a positive influence, leading students to put more effort into their writing.

Apprehension may be a problem only when it becomes all-encompassing and enervating. Both lower levels of anxiety and the higher levels may originate from outside concerns such as fear of making errors and fear of evaluation. Writing apprehension influenced students at all levels. It is a complex term because of the complexity of writing. Writing tasks tend to increase students' anxiety levels because anxiety can lead students to be demotivated in writing, which in turn may cause them to have negative attitudes towards writing (Ayodele and Akinlana,2012, Hanna,2009).

Therefore, it is important that composition instructors realize the importance of motivational and strive to create a positive learning environment in which the students can be successful risk takers in writing and gain confidence from their successes. Thus, providing specific motivational strategies, relevance and confidence, from Keller's (1983) ARCS model would help students to reduce writing apprehension, increase motivational level and improve their writing performance. The motivational strategies, relevance and confidence, were based on John Keller's (1983) ARCS model that was designed to be a systematic approach to enhance learning through motivation. The ARCS model includes four components: Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction (Spain,2009).

Thus, if learning tasks were designed from easy to more difficult ones, the students could produce more writing without fear of poor evaluation. Each time the students gain a level of competency by successfully completing the tasks, their confidence in their ability to learn more complicated material should increase. Therefore, it is important that composition instructors realize the importance of motivational and strive to create a positive learning environment in which the students can be successful risk takers in writing and gain confidence from their successes. This is especially true for inexperienced writers who need both the knowledge and the motivational to select, apply, and monitor their use of strategies. Therefore, effective writing instruction begins with providing a positive learning environment, getting the students' attention, showing students the importance

and relevance of what they will be learning, and designing easy to difficult tasks to create confidence and build self-efficacy.

The motivational strategies are included for any composition instructor who wants to revive a positive learning environment in which students might achieve the goal of becoming better academic writers. Students need both confidence in their ability to learn new skills and understanding of the relevance of the material that can add value to their learning certain tasks. Motivational strategies are techniques that promote the individual's goal-related behavior. They refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect (Falout, 2010).

Confidence can be defined as students' positive expectations of success with reasonable effort and risk. It contributes to sustaining motivation, where motivation is accomplished through identifying the learning requirements, providing opportunities for success, and offering the student personal control with the instructional materials. Confidence strategies can be defined as the strategies that allow students to develop confidence by being successful. Students received a strategy that allowed for meaningful success under both learning and performance conditions. The instructor demonstrated how the students' expended effort directly influenced the consequences. The strategy was designed to generate positive expectations. The instructor provided feedback and supported internal attributions for success. He/she assisted students to estimate the probability of success by presenting performance requirements and evaluation criteria (Spain,2009).

Jokelova (2012) defined confidence strategies as teaching strategies that enhance students' feeling of personal control and expectancy for success. These strategies included clarity of requirements, appropriate difficulty of tasks, instructor's assurance that the students can be successful with certain amount of effort, and attributing students' success to their own effort. Huett (2006) states that Keller's ARCS model (1979) lists confidence (expectancy for success), along with attention, relevance, and

satisfaction, as one of four general subsections that must be considered to influence student motivation to learn. Within the larger framework of confidence, Keller provides three components that can be manipulated to reduce a sense of helplessness and increase learner confidence: learning requirements, success opportunities, and personal control. Confidence can be increased by examining learning requirements to give students knowledge of what is expected of them. It can also be increased by providing for success opportunities that are meaningful, are challenging and avoid boredom. Lastly, to improve confidence, Keller advocates a sense of personal control where the learner is allowed as much control of the learning experience as possible.

Moller (1993) described confidence as the learner's subjective belief in the probability that expending effort will lead to goal attainment .It has an influential role in motivation and the resulting action because confidence influences the choice of tasks and effort levels. An appropriate amount of confidence contributes to sustaining motivation. The importance of confidence can be further shown when learners are lacking confidence. A lack of confidence is also likely to lead to anxiety. Anxiety is basically an unpleasant feeling similar to fear or apprehension. In a learning situation, when learners are anxious or fearful of how well they will do, anxiety could have a negative effect on learning by misdirecting effort from learning to task-irrelevant concerns. Thus, confidence is the combined result of the learners knowing the learning requirements, having opportunities for success, and being provided with a sense of personal control that their efforts and abilities will be the determining factor in obtaining their goal.

Students with a poor perception of their abilities may become anxious and perform less than their counterparts with higher confidence in their abilities. Moller (1993) describes learners with high anxiety as often misdirecting effort from learning to task-irrelevant concerns. Learners high in anxiety are often low in self-esteem and, as such, avoid evaluative situations. In contrast, learners with normal anxiety levels feel more confident and motivated in situations where they must be evaluated.

Spain (2009) defined relevance as the connection of the instructional content to things that are meaningful to the students; the perception that instruction fulfills a personal need. Relevance strategies are defined as using concrete language and examples with which students are familiar. Provide examples and concepts that are related to students' previous experiences and values. Present goal orienting statements and objectives. Explain the utility of instruction for both present and future uses. Relevance is defined as meeting the personal needs/goals of the student to effect motivation. It is anything that teachers ask students to learn that helps them to achieve their goals that support their identity. Brophy (2004) wrote that motivation increases among students when the learning activities related to the students' experiences. Relevance-enhancing strategies have been shown more effective in enhancing motivational and learning performance than other embedded strategies.

Jokelova (2012) defined relevance strategies as teaching strategies that enhance students' sense of meaningful connection between the instruction and their goals. These strategies included building on students' previous experience; showing the present worth and future usefulness of the instruction; accommodating students' needs for achievement, power, and affiliation; presenting current students with exemplary former students and their achievements; and presenting students with choices.

According to Brophy (2004), the first step to enhance learning performance is to create conditions in the classroom to foster a learning community. That meant the instructor should select learning tasks that are worth learning and develop this content in ways that help students to appreciate their significance and application potential to analyze the students and identify learning styles, such as active or reflective students. These learning styles can be categorized with the relevance portion of Keller's ARCS model because they assist in matching a student's motives.

The first subcategory in relevance strategies is goal orientation. Relevance strategies highlight how the students' previous experiences and skills can be used to help them understand, learn

new concepts, and link to students' needs, interests, and motives. This strategy can help teach the concept of writing academic summaries, which are essential to incorporating sources in argument essays. Instructional strategies should include presenting clear objectives to the students, allowing students some way to capitalize on their learning styles, and encouraging students to build on their own experience and understanding.

The second subcategory is motive matching. This strategy clearly states how the instruction has current value for the student. Motive matching uses instructional strategies that match the motive profiles of the students. Those who learn to write well improve their ability to think, and those who write well generally score higher on essay tests than those who do not. The third subcategory for relevance strategy is familiarity through goal orientation. This strategy ties current instructional goals to future goals. It helps the student to relate the instruction as important to success not only in other .Therefore, if students do not believe they can successfully learn the instructional objectives, they lose motivational and are reluctant to participate .In other words, if the students do not feel that their efforts will be rewarded, then they resign themselves to failure.

As a result, Huett (2006) and Spain (2009) clarified different strategies of confidence as follows: Learning requirements are clear, well-structured instructional objectives for the students. Short-term and long-term goals need to be stipulated before the instruction begins. The syllabus should be very precise about requirements, due dates, grading, policies, and appointment time. The students need examples of unacceptable and acceptable work and explain grading rubrics. An important point is to make the students aware of prerequisites that are required in order to meet the instructional objectives. Success opportunities build confidence in successive small steps. As less significant objectives are learned successfully, the student's confidence usually grows. The students' motivation increases when they accomplish simple tasks and advance to more difficult and complex learning tasks. The concept is to build each new objective on previous objectives that the student has already

successfully acquired. Writing for an audience has certain demands that must be met for clear understanding. Group activity allows students to anticipate and create questions that audiences might have about particular topics.

Personal control, or realistic expectations, helps students plan their work more realistically to avoid waiting until the last minute to begin a project. However, if the students are aware that they have control of their successful completion of a writing assignment, then their motivational may increase. The instructor can provide the students with a time planning device, such as a monitoring chart, that shows how much time that each objective may take . According to relevance motivational strategy , if individuals could see value of a task or assignment in their present and future life, then they would be more motivated to persist at that task (Spain,2009).

According to Spain (2009) , the present study focused on relevance and confidence motivational strategies because of two reasons. First, college students are more willing to complete assignments when they understand the practical value for them. Second, students who were confident in their ability were more willing to accept learning new challenges. Thus, the study focused on the combination of relevance and confidence motivational strategies to determine whether college students might respond more positively about improving their argumentative writing skills and overcome writing apprehension. He confirmed that relevance and confidence strategies were incorporated with standard process-oriented writing instruction. Then , the students wrote an argumentative essay. Students needed to be motivated . In addition, when students understand they may gain personal benefits from assignments, they frequently apply themselves more seriously to the tasks. When they have confidence in their ability to learn the material, their willingness to attempt the task is higher and writing apprehension decreased.

Context of the problem

Moreover, most EFL students hate to write as they have no experience, no confidence, maybe no ideas, a slender vocabulary,

skewed grammar and probably vague notion of punctuation. So, students should practice, practice and still more practice to learn writing. They are always hesitant to write because they cannot generate ideas and they are afraid of making mistakes (Abdel-Hack, 2009:255).

Therefore, it is important to help students to be familiar with writing and how it works as a tool of learning and self-expression. Thus, teachers should provide opportunities for students to share their own experiences to develop their confidence and autonomy in writing. Students should be encouraged to write cohesively and coherently. Teachers' feedback plays a crucial role in improving and enhancing the quality of students' written essays (Helwa,2013).

Students who were less motivated often reacted indifferently or were reluctant to persevere when the tasks become difficult. To document the problem, the researcher conducted a pilot study on twenty five students from fourth year students enrolled in English section at faculty of Education, Benha University, Egypt. The pilot study consisted of an EFL argumentative writing test, the Daly-Miller Writing Apprehension Test (WAT) and unstructured interview. The results of the test revealed that some students have problems in choosing topics to write about (i.e., planning and prewriting), with the actual act of writing words and ideas on paper (i.e., translating and drafting), with identifying unsupported or unclear ideas that need to be modified (i.e., revising), with grammatical, punctuation, and spelling errors (i.e., editing), and/or with critically thinking about the feedback given by others (i.e., evaluating). In addition, students must tend to the specific demands for each form of writing. The results of the Daly-Miller Writing Apprehension Test (WAT) revealed that students fear from making errors and fear of evaluation when they write. They have higher level of writing apprehension. The interviews elicited information about participants' backgrounds and oral reports concerning participants' difficulties, processes, and strategies when performing the argumentative writing task.

Statement of the problem

In spite the importance of EFL argumentative writing skills, fourth students enrolled in English section at Benha faculty of

Education have difficulties in writing argumentative essays. They also have high level of writing apprehension. The present research aims at examining the effectiveness of relevance and confidence motivational strategies in developing EFL argumentative writing skills and overcoming writing apprehension among students teachers at Faculty of Education.

Questions of the study

1. What are the features of relevance and confidence motivational strategies for developing EFL argumentative writing skills and overcoming writing apprehension among students teachers at Faculty of Education?
2. How far are relevance and confidence motivational strategies effective in developing EFL argumentative writing skills among students teachers at Faculty of Education?
3. How far are relevance and confidence motivational strategies effective in overcoming writing apprehension among students teachers at Faculty of Education?

Review of Literature

Understanding the important elements in argument essays can enable students to construct arguments that are more logical and ultimately write more persuasively. Learning to write effective arguments can also help them think more clearly about complex issues that at some point demand a reasoned opinion based on logical, empirical, or mixed evidence. Argumentative writing is one of the writing modes which promote reasoning and critical thinking skills. In argumentative writing, students consider diverse points of view and accurately reconstruct them. It requires that writers develop logical relationships between ideas and build a deep understanding of the topic. Students process information deeply. Thus, college students should be prepared to challenge ideas, critique them , argue with them , express their own points of view and convincingly support their view (Ali, 2011).

Therefore, argumentative writing allows students the freedom to get their thoughts on paper without penalty. In addition, it allows them to take risks and be reflective. The instructors can reduce

apprehension in writing by asking students to write about any topic they want. If learning tasks were designed from easy to more difficult ones, the students could produce more writing without fear of poor evaluation. Each time the students gain a level of competency by successfully completing the tasks, their confidence in their ability to learn more complicated material should increase. There are different causes for writing apprehension such as fear of evaluation, lack of confidence in writing ability and potential, lack of understanding of the process or subject matter and anticipation that writing is hard work. In order to reduce those anxieties; provide writing assignments that are not graded, non-threatening feedback, freedom to revise graded essays, and one on one conference. Using relevance and confidence motivational strategies as instructional methods could lessen the apprehension and increase writing performance (Spain, 2009).

A number of studies have investigated the variables of this study as follows

Cahyono (2000) investigated the use of rhetorical strategies in English persuasive essays written by Indonesian university students of English as a foreign language. He examined to what extent overall proficiency in English composition was predictive of the rhetorical strategies used in English persuasive essays. Two groups of undergraduate students were involved: the first- and fourth-year students in the English department of the State University of Malang, Indonesia. The results showed that there was a statistically significant difference between the rhetorical strategies used in English persuasive essays written by the first and fourth-year students. In general, the fourth-year students were more successful than the first-year students in using the superstructure of argument, the Toulmin model of informal reasoning, and the persuasive appeals. Therefore, there was a positive significant correlation between the students' overall proficiency in English composition and the rhetorical strategies used in English persuasive essays.

Zhu (2001) examined the difficulties a group of Mexican graduate students encountered when engaged in an argumenta-

tive writing task as well as their writing processes and strategies. Participants in this study were 14 Mexican graduate students who had been admitted into an MA program in teaching English as a second language offered at a US. Data were collected from individual interviews with the participants and from participants' written essays. Data analysis indicated that most participants perceived the rhetorical aspects of English argumentative writing as difficult. It also indicated that participants mainly used cognitive, social, and search strategies, whereas metacognitive strategies were used infrequently. The results provide some insights into the difficulties, processes, and strategies of second-language writers learning to do English argumentative writing.

Chuo (2004) investigated the effect of the Webquest based instruction (WWI) on students' writing performance and writing apprehension. The sample of the study consisted of students in two junior college second-year classes at a college of foreign languages in southern Taiwan. One class (N = 52), as the control group, received traditional classroom writing instruction. The other class (N = 51), the experimental group, received the WWI. Both groups used the process writing approach. In the control group, teacher-directed oral discussion in the traditional classroom provided the primary writing input. In the experiment group, the Webquest lessons directed students to surf web resources for writing input. Data collected included a writing performance test and a writing apprehension test administered to both groups. The results indicated that the WWI improved students' writing performance significantly more than the traditional writing instruction. The WWI class also experienced significant reduction in writing apprehension.

Salem (2007) conducted a study to investigate the effect of journal writing as a communicative technique on written performance, writing apprehension, perceived sense of writing abilities, and attitudes of Egyptian EFL English majors. The participants in this study were 50 third-year English Department male students in the College of Education, Al-Azhar University in Cairo, Egypt. They were divided into the experimental group

included 25 whereas the control group included 25 students. Both groups studied an Essay and Composition course for a semester. The experimental group did an extra assignment in which each student wrote a minimum 200-word journal entry. The instruments of the study included writing test and the Writing Apprehension Test prepared by Daly and Miller (1975). The findings revealed significant differences between the experimental group and the control group in written performance in favor of the experimental group. Moreover, journal writing had positive effects on decreasing writing apprehension and developing students' perceived sense of their writing abilities.

Cheng and Chen (2009) conducted a study to describe Taiwanese students' ability to compose English argumentative writing and gain a comprehensive understanding of cultural effects on rhetorical features. A cross-language and cross-nationality comparison design has been adopted through comparing Taiwanese students' English writing not only with their own Chinese writing but also with the argumentative texts of their American counterparts. Participants included 40 Taiwanese and 39 US college students. The Taiwanese participants were freshman English majors in Taiwan, who have received one-semester of instruction on English expository writing at a college level, but have yet to receive any instruction on English argumentation. An equal number of US freshmen enrolled in a required composition class in a large comprehensive university participated in the study. The results indicated that Taiwanese student arguments are less extended and complex, and display a limited range and quantity of argumentative structure in comparison to American arguments.

Moore (2009) conducted a study to examine the effects of two peer group activities, observing readers and being readers, on fifth grade students' argumentative writing quality, revision quality and type, and ability to include argumentative elements in writing. Students were randomly assigned at the student level within each classroom to one of three groups: readers, observers, or the control group. The reader group participants read, discussed and

evaluated other students' argumentative writing prior to revising their own writing. The observer group participants listened to the reader group read, discuss and evaluate other students' argumentative writing prior to revising their own writing. The control group practiced writing to another argumentative writing task prior to revising their own writing. All participants wrote an initial draft to an argumentative writing topic prior to participating in the experimental or control activities. After participation in the experimental and control activities, all participants had the opportunity to revise their initial drafts using what they learned during the experimental or control activity. The results indicated that the reader and observer groups would produce more persuasive texts, would make higher quality revisions, and would include more text elements characteristic of argumentative texts than the control group both immediately after instruction. The results also revealed that the reader group made significantly greater gains than the control group in overall persuasive quality immediately after participation in the experimental.

Qin (2009) aimed at analyzing structures of English and Chinese argumentative papers written by Chinese English as a foreign language (EFL) university students and also examining how these students used source texts in English argumentative writing. Specifically, based on the adapted Toulmin model of argument structure , it analyzed the use of Toulmin elements in English and Chinese argumentative papers and examined how the uses of Toulmin elements were related to the quality of argumentative papers. Furthermore, student use of source texts was analyzed based on the two broad categories of verbatim and paraphrase. The sample of the study consisted of one hundred and thirty-three Chinese sophomores majoring in English and 99 Chinese English-major graduate students studying at Chinese universities participated in the study. The results of the study indicated , the majority of English argumentative papers displayed the two fundamental Toulmin elements, data and claim, although the uses of the secondary Toulmin elements, namely, counterargument claim, counterargument data, rebuttal claim, and rebuttal data were much less frequent.

Spain (2009) investigated writing apprehension, motivational levels, and writing performance of 68 undergraduates enrolled in four freshman composition courses during one semester. He also determined whether a correlation exists between relevance and confidence strategies as motivational factors on writing apprehension , motivational level, and writing performance. Participants in the treatment groups received relevance, confidence, or a combination of relevance and confidence motivational strategies based on Keller's ARCS model. The instruments of the study consisted of Daly-Miller's (1975) Writing Apprehension Test (WAT), writing performance test and motivational strategies scale. Results of the study revealed that there is an improvement among Relevance/Confidence group (extrinsic goal orientation, self-efficacy, and test anxiety) and the confidence group (task value) in writing performance and decreasing writing apprehension.

Qin and Karabacak (2010) conducted a descriptive study to analyze structures of argumentative papers written by second language (L2) university students, based on the adapted Toulmin model of argument structure constituting six elements (i.e., claim, data , counter argument claim, counterargument data , rebuttal claim, and rebuttal data). They also investigated how the uses of these Toulmin elements are related to the overall quality of argumentative papers. One hundred and thirty-three second-year university English-majors in a Chinese university wrote an argumentative paper in English after reading two preselected English opinion pieces with opposing views on the same controversial topic. The Toulmin elements in the students' papers were analyzed and the quality of papers was assessed. It was found that an average paper had at least one claim supported by four pieces of data . However, there were far fewer uses of counterargument claim, counterargument data , rebuttal claim , and rebuttal data in the papers, although their uses were significant predictors of the overall quality of argumentative papers.

Ali (2011) conducted a study to investigate the effect of a suggested multiple intelligences based training program on

developing some argumentative writing skills. The participants of the study consisted of thirty fourth year primary education prospective teachers of English. The tools of the study included an EFL argumentative writing test. The results of the study revealed that MI-based instruction gave students more chance to argue debatable issues that are closely related to their real life situations that helped them to develop argumentative writing skills.

Chase (2011) conducted a study to determine to what extent the argumentative essays written by community college remedial students are inclusive of functional argumentative elements, coherent, cohesive, and of high quality; and to what extent the written components (i.e., coherence, cohesion, inclusion of functional elements, length) and demographic characteristics of the writer (i.e., reading ability, science interest, science knowledge, gender, native language) contribute to the overall quality of argumentative essays. The sample of the study consisted of analyzing about 112 students' writing samples. It was found that on average, the argumentation in the essays was only partially developed and coherent; the essays contained a relatively moderate amount of functional elements and included a minimal amount of cohesive ties. The results also indicated that the written components of the argumentative essays and the demographic characteristics of the writer, when combined, significantly contribute to the overall quality of the argumentative essays. Therefore there is a need for instruction focusing largely on essay coherence, as well as argumentation development, in order to improve argumentative writing quality.

Dastjerdi and Samian (2011) investigated cohesive devices used in argumentative essays composed by Iranian graduate non-English majors, and the relationship between the use of cohesive devices and quality of their essays. An analysis of forty argumentative essays written by forty Iranian graduate non-English majors showed that the students were familiar with various cohesive devices and used them in their writings. Among the cohesive devices used lexical devices had the largest percentage of the total number of cohesive devices, followed by

reference devices and conjunction devices. Furthermore, it was found that there was no significant relationship between the number of cohesive devices used and quality of writing. The findings of the study have some important implications for EFL writing teachers and learners.

Jokelova (2012) conducted a study to examine whether the components of Relevance and Confidence from the ARCS motivational model affect academic performance and course satisfaction differently. He also examined the educational impact of the motivational categories of Relevance and Confidence on academic performance and course satisfaction of online students of the public speaking course. The participants were students of an online public speaking course at a southern U.S. public university. They were divided into three groups, Relevance, Confidence, and Control. The participants completed an initial questionnaire. The experimental groups were then exposed to the treatment consisting of Relevance or Confidence-enhancing strategies. At the end of the semester, the participants completed a final questionnaire and their grades and scores were recorded and analyzed. The responses from questionnaires were analyzed between groups and within groups. The results revealed that the components of Relevance and Confidence affect academic performance and course satisfaction differently.

Hypotheses of the Study

Based on the related studies and research questions the following hypotheses were formulated:

1. There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL overall argumentative writing skills in favor of the former.
2. There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL overall argumentative writing sub-skills in favor of the former.
3. There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group and that of the control group

in the post test of writing apprehension test in favor of the former.

Methodology

A. Participants

Participants of the present research consisted of fifty students (N=50). They were chosen randomly from fourth year students enrolled in English section at Faculty of Education, Benha University, Egypt. They were divided into two groups: an experimental group (N=25) students who were taught through relevance and confidence motivational strategies and a control group (N=25) students who were taught in the regular way. To make sure that both groups were equivalent in the EFL argumentative writing skills, the EFL argumentative writing skills test was administered to the control group and the experimental group before implementing the program. Mean, standard deviation and "t" value of the two groups were computed.

Table 1. "t" test between the control group and the experimental group in the pre-test of the overall EFL argumentative writing skills

Test	Group	N	Mean	S.D	T-Value	D.F	Sig.
EFL argumentative writing skills	Cont.	٢٥	27.200	2.754	0.114	48	N.S.
	Exp.	٢٥	27.120	2.186			

Table (1) indicates that there is no significant difference between the mean scores of the two groups on the overall EFL argumentative writing skills pre-test, where "t" value is (0.114), which is not significant at (0.01) level of significance. This means that the two groups are equivalent in their EFL argumentative writing skills.

B. Design

The present research is a partially mixed research methodology. It combines both quantitative and qualitative modes of inquiry to help bridge the gap between quantitative and qualitative research. According to El-Sweedy (2012), the present research is a partially mixed research because both the qualitative phase and quantitative one are included in the overall research to provide unified understanding of the combination of relevance and confidence motivational strategies and argumentative writing

skills. Therefore, to conduct the quantitative analysis the pre- post control group design was used.

C. Instruments

In order to fulfill the purposes of the study, the following instruments were designed.

A .EFL Argumentative Writing Skills Test

The EFL argumentative writing skills test was prepared by the researcher to measure argumentative writing skills among fourth year students at Faculty of Education, Benha University, Egypt. It was used as a pre-post test. The test consisted of two questions (writing two essays) suitable for students' level and background knowledge (see appendix B). The students are required to write two argumentative essays. The time of the EFL argumentative writing skills test lasted one hour .It was counted through getting the mean between the fastest student and the lowest one in answering the test questions. The test was graded by the researcher through using a rubric prepared by her. The rubric consists of four parts; each part has three items ranging from "3" marks to "1" mark. The students were given "3" marks when their performance is high and "1" mark when their performance is low (see appendix C).

B. Writing Apprehension Test (WAT)

The researcher adopted Daly and Miller writing apprehension test (WAT) to assess the level of apprehension in students about writing (see Appendix D). The WAT contains 26 statements using a five-point Likert scale with responses from (strongly agree to strongly disagree). The high reliability estimate measured with Cronbach's alpha coefficient ranged from .89 to .94 .Daly and Miller's WAT has been used extensively and is considered an accurate tool for measuring students' writing apprehension. As scores get higher, the level of apprehension decreases.The converse is true as scores get lower, the score for writing apprehension increases. The range is from 46 to 96. Students who have high levels of apprehension often lack confidence that they can perform well even if they have the necessary skills. Using the WAT as a pre and post strategy measurement determined changes in the students' writing apprehension.

C .Semi-Structured Interview

The interview was constructed to examine the importance of the combination of relevance and confidence motivational strategies among fourth year students enrolled in English section at Faculty of Education , Benha University, Egypt and its effectiveness in developing EFL argumentative writing skills and overcoming writing apprehension. The interview took the format of face to face semi-structured interview. The researcher interviewed students once at the beginning of the study, once in the middle, and once at the end of the study, to gain greater insight on their argumentative writing development and decreasing writing apprehension, throughout the eight weeks. The researcher generally asked the pupils about their participation in the program. She used open ended questions to avoid responding with yes-no (See Appendix E). Five pupils participated in the interview and their responses were video recorded. The interview lasted for one hour. At the beginning of the interview, the researcher greeted the pupils and asked them to give brief self-introduction as a way to set the goal for the interview. Then, she told them the purpose of the interview and their own roles. If pupils did not understand any question, she could simplify it or change it .At the end of the interview, the researcher thanked the pupils for their participation.

Determining the Validity of the Research Instruments

The EFL argumentative writing skills test , Dally and Miller writing apprehension test (WAT), and semi-structured interview were submitted to a jury member (see appendix F) , they were asked to determine the validity of the instruments in terms of clear instructions , items and its suitability for the students' level. They indicated that the tests instructions were clear and suitable for students' levels and background knowledge. Therefore, the tests and the semi-structured interview were a valid measure of argumentative writing skills and writing apprehension (Face Validity).To ensure the content validity of the tests, they were developed in the light of a systematic and accurate of literature and previous studies. This accurate and systematic review determined the general form of the tests, their form of questions

and how they should be corrected. Therefore, the content of the tests was representative of the skills that were intended to be measured. Thus, the tests were valid and having a content validity.

Determining the Reliability of the Research Instruments

The reliability of the instruments was measured by using the test-retest method. The instruments were administered to a group of fourth year students (N=30) enrolled in English section at Faculty of Education, Benha University, Egypt. Then, they were administered to the same group again after two weeks. The Pearson correlation between the two administrations was (0.88) at the 0.01 level. Therefore, the instruments were reliable.

The Treatment

For achieving the purpose of the research, the researcher designed a program based on relevance and confidence motivational strategies. After assessing fourth year students' enrolled in English section at Faculty of Education, Benha University, Egypt argumentative writing skills and writing apprehension , the experimental group students were required to attend the combination of relevance and confidence motivational strategies based program (See Appendix G).

Objectives of the Program based on Relevance and Confidence Motivational Strategies

The program aimed at developing EFL argumentative writing skills and overcoming writing apprehension among fourth year students enrolled in English section at Faculty of Education, Benha University, Egypt.

Content of the Program based on Relevance and Confidence Motivational Strategies

The topics chosen for the program were selected from books and studies enriched with topics that motivate students. They contained variety of topics , pictures and stories designed for developing argumentative writing skills and decreasing writing apprehension .They are suitable for the fourth year students'

enrolled in English section at Faculty of Education, Benha University, Egypt levels such as Zhu (2001), Salem (2007), Mayberry (2009), Moore (2009) and Spain (2009).

Framework of the Program based on relevance and Confidence Motivational Strategies

The treatment began on 20th March 2014 and continued through 15th May 2014. The researcher met the students for two hours twice a week for eight weeks. Week 1 was used for pre-testing and week 8 was used for post testing. Each session was devoted to the following: introduction , objectives, procedures, the role of the researcher and student and finally the performance. During the instructional procedures, different sessions had different learning goals and different methods were applied.

The program was taught to the experimental by the researcher herself. It lasted for eight weeks with twenty four instructional sessions and each session lasted for two hours. At the beginning of the program, the researcher introduced to the students what they are going to do. First, she told them about the objectives of the program and what they are supposed to gain as a result of their participation in the program (Goal Setting). After that she told them about the importance of writing skills in general then EFL argumentative writing skills and writing apprehension. Then she began to introduce the concept of relevance and confidence motivational strategies and its importance for language learning and EFL argumentative writing skills and writing apprehension.

Following the introduction of the program, the rest of the program were instructional sessions through which the EFL argumentative writing skills and writing apprehension were introduced .At the beginning of each session the researcher told students the objectives of the session, the researcher's role, the student's role, the instructional materials that will be used, the activities they will perform and ways of evaluating their progress .At the end of the each session, the researcher gave students some activities related to what they had learned in order to be sure that they mastered the skills in each session (formative

evaluation). At the end of the program, the researcher assessed the students' achievement after implementing the program using the EFL argumentative writing skills test and writing apprehension test (summative evaluation).

Findings of the Study

A .Findings of the Quantitative Analysis

The findings of the present research are presented in the light of the hypotheses of the research using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The findings are stated as follows:

Hypothesis 1

The first hypothesis states "there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL overall argumentative writing skills in favor of the experimental group". Table (2) presents the students' mean scores, standard deviations, t -value and level of significance of the pre and post assessment of the control group and the experimental group in EFL argumentative writing skills.

Table (2): "t" test between the control group and the experimental group in the post-test of the EFL overall argumentative writing skills

Skill	Group	N	Mean	S.D	T-Value	D.F	Sig.
EFL argumentative writing	Cont.	٢٥	30.040	1.767	35.906	48	0.01
	Exp.	٢٥	51.920	2.482			

Table (2) shows that the experimental group outperformed the control group in the overall argumentative writing skills, where "t-value" is (35.906) which is significant at the (0.01) level .Thus, the first hypothesis was verified.

Hypothesis (2)

The second hypothesis states "there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL argumentative writing sub-skills in favor of the experimental group". Table (3) presents the students' mean scores, standard deviations, t -value and level of significance of the pre and post assessment of the control group and the experimental group in EFL argumentative writing sub-skills.

The second hypothesis has the following sub-hypotheses

1. There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL grammar skills in favor of the experimental group.
2. There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL mechanics skills in favor of the experimental group.
3. There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL vocabulary choice skills in favor of the experimental group.
4. There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and that of the control group in the post test of EFL organization skills in favor of the experimental group.

Table (3): "t" test between the control group and the experimental group in the post-test of the EFL argumentative writing sub-skills

Skills	Group	N	Mean	S.D	T-Value	D.F	Sig.
Grammar Skills	Cont.	٢٥	6.280	1.100	15.289	48	0.01
	Exp.	٢٥	10.480	0.823			
Mechanics Skills	Cont.	٢٥	9.200	0.913	17.134	48	0.01
	Exp.	٢٥	15.240	1.508			
Vocabulary Choice Skills	Cont.	٢٥	5.240	0.723	22.816	48	0.01
	Exp.	٢٥	10.670	0.969			
Organization Skills	Cont.	٢٥	9.320	0.748	19.646	48	0.01
	Exp.	٢٥	15.680	1.435			

Thus, table (3) indicates that the experimental group was much better than their counterparts in EFL argumentative writing sub-skills where "t" value is (15.289) for EFL grammar skills, (17.134) for EFL mechanics skills, (22.816) for EFL vocabulary choice skills and (19.646) for organization skills, which is significant at the level of significance. Therefore, the second hypothesis was confirmed.

Therefore, English argumentative writing has the goal of convincing an audience in a situation where there exists a conflict between the beliefs and attitudes of the writer/speaker and the reader/audience .As a result , student should use the grammatical

rules correctly (e.g. verb tenses, subject \ verb agreement, pronouns, articles, conjunctions, prepositions and plural form and apply correct sentence structures when they write any argumentative essay. They should also apply correct punctuation marks and capitalization rules. They apply paragraph indentation, leaving spaces between words, syllable division and use correct word spelling. In addition, they should convey the meaning correctly and clearly, use precise, correct word forms and use correct and appropriate idioms and expressions. They also write suitable introduction and conclusion to the argumentative essays; develop a body that contains one central idea and enough supporting details and examples of argumentative essays ;use transition words and phrases, lexical connectors and adequate coherence marks; set the beginning, middle and end of the argumentative essay definitely; use logical transitions for ensuring smooth of ideas and logical sequence of sentences or ideas and combine paragraphs of the to create an effective argumentative essay. These results are consistent with Chen and Chengs' study (2009) , Dastjerdi and Samians' study (2011).

Hypothesis (3)

The third hypothesis states "there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and that of the control group in the post test of writing apprehension in favor of the control group". Table (4) presents the students' mean scores, standard deviations, t -value and level of significance of the pre and post assessment of the control group and the experimental group in writing apprehension.

Table (4): "t" test between the control group and the experimental group in the post-test of the writing Apprehension

Skill	Group	N	Mean	S.D	T-Value	D.F	Sig.
Writing apprehension	Cont.	٢٥	75.800	4.143	0.099	48	0.01
	Exp.	٢٥	74.880	46.137			

Table (4) indicates that the mean scores of the control group are higher than that of the experimental group where "t" value is (0.099) which is significant at the level of significance. Before implementing the program most of the students are anxious and avoid writing. They did not have enough vocabulary, grammar and

organization. After the implementation, they became motivated and enjoyed writing. Therefore, the third hypothesis was confirmed.

B .Findings of the Qualitative Analysis

At the beginning of the program, the students fear from writing and their writing full of mistakes, no meaning and boring. Moreover, most EFL students hate to write as they have no experience, no confidence, maybe no ideas, a slender vocabulary, skewed grammar and probably vague notion of punctuation. So, students should practice, practice and still more practice to learn writing. They are always hesitant to write because they cannot generate ideas and they are afraid of making mistakes. (Abdel-Hack, 2009: 255).

After participating in the relevance and confidence motivational strategies program, students' writing apprehension began to decrease. In the interview data, five students had similar positive reaction towards relevance and confidence motivational strategies program. They felt that their writing in English developed because they became more confident and were able to organize their writing, use suitable expression and vocabulary. The researcher interviewed five students in the experimental group with questions based on the procedures of the relevance and confidence motivational strategies program. They were asked about the various aspects of the relevance and confidence motivational strategies and their perceptions of the progress made in argumentative writing and writing apprehension after the instruction.

Participants perceived performing the argumentative writing task as a learning experience through which they learned about their own writing abilities as well as about different aspects of English argumentative writing (e.g., to organize ideas, to be direct, to support their position, to acknowledge arguments from the opposition). For example, five participants said that they learned about the important parts of the argumentative essay and about how to sequence ideas. Three of the five, however, indicated that although they learned to produce better structured argumentative essays in English as judged by external criteria, they did not like their essays because they felt detached from their own writing.

To understand how students perceived the importance of relevance and confidence motivational strategies in developing argumentative writing and decreasing writing apprehension, some interview questions were asked. An excerpt from the researcher's transcripts provided insight into the students' perception about the activities in relevance and confidence motivational strategies program.

Students (1) : when we were going over the writing and participating in the program I realized that I didn't have some of those things related to argumentative writing and that I should go back and revise and make sure I added them or made sure that I had them. I enjoyed writing argumentative essay.

Students (2): writing argumentative essay was hard but it was fun and everything .I like hearing other people's opinions.

Student (3): The program was good practice to help with argumentative writing.

Before, implementing the program, students with a poor perception of their abilities may become anxious and perform less well than their counterparts with higher confidence in their abilities. Some students were afraid of writing as they did not have enough vocabulary and idioms. They also lack the mechanics of writing any type of essay. Therefore, they avoid writing. After participating in the program, they became confident enough and have feeling of personal control and expectancy for success. It helps students to achieve their goals that support their identity. One of Relevance strategies is goal orientation. It highlights how the students' previous experiences and skills can be used to help them understand, learn new concepts, and link to students' needs, interests, and motives. This strategy can help teach the concept of writing academic summaries, which are essential to incorporating sources in argument essays.

Student (4): "Goal orientation". This strategy is useful. I enjoyed it and became more confident in writing. Really , my writing became well.

Student (5): Not "Goal orientation" alone. All the strategies we studied help us more. Our writing improved and we did not afraid from anything while writing any essay.

Therefore, relevance and confidence strategies were incorporated with standard process-oriented writing instruction. Then , the students wrote an argumentative essay. In addition, when students understand they may gain personal benefits from assignments, they frequently apply themselves more seriously to the tasks. When they have confidence in their ability to learn the material, their willingness to attempt the task is higher and writing apprehension decreased.

Discussion of the Results

The primary purpose of this study is to develop EFL argumentative writing skills and overcome writing apprehension among fourth year students enrolled in English section at Faculty of Education, Benha University, Egypt through using program based on the combination of relevance and confidence motivational strategies. The program included variety of tasks and activities for helping students to enhance their EFL argumentative writing skills and reducing their writing apprehension .The results of the study reveals that, the program proved to be statistically and educationally significant in developing student teachers' EFL argumentative writing skills and reducing writing apprehension.

As a result, students are encouraged for being responsible for their own work, by giving some control over what, how and when they learn. Therefore, they will be able to set realistic goals, plan programs of work, develop strategies for coping with new situations, evaluate and assess their own work. They are able to learn how to learn from their own successes and failures in ways, which will help them to be efficient learners in the future.

Through participating in the program, students were given the rights to tell their opinions freely, choose the topics or activities in writing classes, if they feel under pressure about the deadlines or accuracy of the assignments, if they are provided with enough informative feedback, if they have the opportunity to have an effective and sufficient interaction with the researcher through using different strategies such as motive matching goal orientation and familiarity. Therefore, students have the right to choose the

objectives, activities, materials, methods and topics; the opportunity to ask questions and express their thoughts freely; the flexibility about the deadlines of the writing assignments; and, the chance to plan, be responsible for and evaluate their own learning during the writing instruction process. Thus, their writing apprehension decreased and become more confident.

Therefore, it is important to help students to be familiar with writing and how it works as a tool of learning and self-expression. Thus, teachers should provide opportunities for students to share their own experiences to develop their confidence in writing. Students should be encouraged to write cohesively and coherently. Learners have to feel motivated and confident that they have something worth communicating. They need to understand that writing is a learning process learnt only by writing and by exploring how language, purpose and meaning are related. It requires some conscious mental efforts, because writers are writing for a reader who is not present, and in some cases may not even be known to them.

Conclusions

The results of the study revealed that the participants' EFL argumentative writing skills developed after the implementation of the combination of relevance and confidence motivational strategies based program. In addition, their writing apprehension was decreased, they became much more motivated and encourage to express their own opinions and points of view in writing without fearing from anything. The effectiveness of the combination of relevance and confidence motivational strategies may be due to the various activities, tasks and strategies the researcher presented to the students. Learning requirements for example are clear, well-structured instructional objectives for the students. Thus, students were aware of prerequisites that are required in order to meet the instructional objectives. Success opportunities build confidence in successive small steps. The students' motivation increases when they accomplish simple tasks and advance to more difficult and complex learning tasks. Group activity allows students to anticipate and create questions that audiences might have about particular topics. Personal control, or

realistic expectations, helps students plan their work more realistically to avoid waiting until the last minute to begin a project.

Students needed to be motivated to learn. In addition, when students understand they may gain personal benefits from assignments, they frequently apply themselves more seriously to the tasks. When they have confidence in their ability to learn the material, their willingness to attempt the task is higher and writing apprehension decreased. Goal orientation helps students to use their previous experience while writing .

Therefore, the significance differences found in favor of the post assessment of the EFL argumentative writing skills and the pre assessment of the writing apprehension can be ascribed to the implementation of the combination of relevance and confidence motivational strategies based program. Thus, the program proved to be effective in developing EFL argumentative writing skills and overcoming writing apprehension among the participants of the study .

Recommendations of the Study

In the light of previous results, the following recommendations could be presented:

1. Teachers of English language should train on using relevance and confidence motivational strategies while teaching English to their students in different educational stages.
2. English language teacher should emphasize the development of the students' argumentative writing skills in the early educational stages to develop them in the following stages.
3. Curriculum designers should make use of relevance and confidence motivational strategies when designing English language courses and overcoming writing apprehension.

Suggestions for Further Research

Based on the findings of the present research, the following implications for further research were suggested:-

1. Investigating the effectiveness of relevance and confidence motivational strategies in English language learning among secondary school students.

2. Clarifying the influence of relevance and confidence motivational strategies on other language skills such as speaking.
3. Investigating the effectiveness of relevance and confidence motivational strategies in decreasing students' speaking anxiety.
4. Clarifying the effect of using other strategies on developing students' EFL argumentative writing skills and overcoming writing apprehension.

References

- Abdel-Hack, E.M. (2009).Task-based learning as an off shoot of communicative language teaching: implications in writing production. In, A.A. El-Marasafy and E.M. Abdel-Hack (Eds), NEW TRENDS IN TEACHING READING AND WRITING ,(pp.211-270). Benha, Egypt: Middle East Center for Educational Services.
- Ali, A.A.H.(2011). The effect of a suggested multiple intelligences based training program on developing some argumentative writing skills of primary education prospective teachers of English at Sohag faculty of Education. Unpublished master's thesis, Faculty of Education , Sohag University , Egypt.
- Ayodele ,K.O.& Akinlana ,T. (2012). Writing apprehension and Nigerian undergraduates' interest in dissertation's writing: the moderator effects of self-efficacy, emotional intelligence and academic optimism. The African Symposium: An online journal of the African Educational Research Network,12(1),46-56.
- Cahyono ,B.Y.(2000).Rhetorical Strategies Used in the English Persuasive Essays of Indonesian University Students of EFL.PETRA ,2 (1),31-39.
- Chase,B.J. 2011). An Analysis of the Argumentative Writing Skills of Academically Underprepared College Students. Unpublished doctoral dissertation , Columbia University, Columbia.
- Cheng , F.W.and Chen, Y.M. (2009). Taiwanese argumentation skills: Contrastive rhetoric perspective. Taiwan International ESP Journal, 1(1), 23-50.
- Chuo, T.W.I. (2004). The effect of the webquest writing instruction on EFL learners' writing performance, writing apprehension, and perception. Unpublished doctoral dissertation , La Sierra University, Taiwan.

- Connor, U. (1990)."Linguistic/Rhetorical measures for International persuasive student writing". Research in the Teaching of English, 24, 67-87.
- Daly, B.(1997).Writing argumentative essays. Melbourne, Australia :Victoria University of Technology (TAFE) Press.
- Dastjerdi ,H.V.and Samian, S.H. (2011). Quality of Iranian EFL Learners' Argumentative Essays: Cohesive Devices in Focus. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2(2),65-76.
- El-Sweedy,N.A.A.A.(2012). The effects of a suggested program on developing beliefs and teaching skills related to writing among EFL prospective teachers. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Benha University, Egypt.
- Falout, J.(2010).Strategies for teacher motivation. THE LANGUAGE TEACHER, 34(6),27-32.
- Hanna,K.J.(2009). Student perceptions of teacher comments: relationships between specific aspects of teacher comments and writing apprehension. Unpublished doctoral dissertation, University of North Dakota.
- Helwa, H.S.A.A.(2013). The Effectiveness of a Self- Autonomy Based Program in Developing EFL Student Teachers' Communicative Competence. Unpublished doctoral dissertation , Benha University, Egypt.
- Huett,J.B. (2006). The effects of arcs-based confidence strategies on learner confidence and performance in distance education. Unpublished doctoral dissertation , University of North Texas, U.S.A..
- Jokelova (2012). Effects of relevance- and confidence-enhancing motivational strategies, suggested strategies, and statements on academic performance and course satisfaction in undergraduate students of a blended public speaking course.Unpublished doctoral dissertation , University of South Alabama.
- Liu, L.(2005). Rhetorical education through writing instruction across cultures: A comparative analysis of select online instructional materials on argumentative writing. Journal of Second Language Writing,14,1-18.
- Mayberry,K.J.(2009). Everyday arguments :a guide to writing and reading effective arguments. New York:Houghton Mifflin.
- Moller,L.A. (1993). The effects of confidence building strategies on learner motivation and achievement. Unpublished doctoral dissertation , Purdue University.
- Moore, N.S. (2009).The effects of being a reader and of observing readers on fifth grade students' argumentative writing. Unpublished doctoral dissertation , University of Delaware.

- Pappalardo, P.(2010). Teacher behavior and attitude and student writing apprehension. Unpublished doctoral dissertation , Indiana University of Pennsylvania.
- Qin ,J. and Karabacak,E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. System 38 , 444 - 456.
- Qin, J.(2009). The Analysis of Toulmin Elements and Use of Sources in Chinese University EFL Argumentative Writing. Unpublished doctoral dissertation , Northern Arizona University.
- Reio, J.S.(2010). Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Salem, M.S.A.(2007). The effect of journal writing on written performance, writing apprehension, and attitudes of Egyptian English majors. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Spain,L.M. (2009). The effects of relevance and confidence strategies on writing apprehension, motivational levels, and writing performance on undergraduate freshman composition students. Unpublished doctoral dissertation , the university of South Alabama, college of education.
- Zhu ,W. (2001).Performing Argumentative Writing in English: Difficulties, Processes and Strategies. TESL CANADA JOURNAUREVUE TESL DU CANADA, 19(1), 34-50.

Research : 10

A Critical Review of English Teachers Education Programs

By :

***Dr. Sara Mohamed Naguib Mohamed Abd El-Razek
Assistant Lecturer at the Department of Curriculum and Instruction,
Faculty of Education, Port Said University.***

***Dr. El-Sayed Mohamad Dadour
Professor of English Curriculum and Instruction, Faculty of
Education, Damietta University.***

***Dr. Jehan Mahmoud El-Bassuony
Assistant Professor of English Curriculum and Instruction, Faculty of
Education, Port Said University.***

A Critical Review of English Teachers Education Programs

Dr. Sara Mohamed Naguib Mohamed

Dr. El-Sayed Mohamad Dadour

Dr. Jehan Mahmoud El-Bassuony

• مستخلص باللغة العربية :

تهدف هذه الورقة البحثية إلى ثلاث نقاط رئيسية: تقديم وصف لبرامج إعداد معلمى اللغة الإنجليزية الحالية التى توفرها كليات التربية فى مصر، وإلى توضيح معايير الإعداد الجيد الذى يضمن جودة وكفاءة وقدرة المعلم التنافسية، وكذلك إلى إقتراح بعض التوصيات التى قد تساهم فى تطوير برامج الإعداد الحالية. فهذه الورقة البحثية تناقش الفجوة بين ما يجب أن يكون عليه برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية وواقعته الضلعى ، وما ينتج عن ذلك من ضعف فى مهارات المعلم التدريسية والمهنية بوجه عام وعدم قدرته على استكمال المهام الموكلة إليه. فكلية التربية تعنى بإعداد الطالب المعلم فى ثلاث نواحي رئيسية: الناحية الأكاديمية والثقافية والمهنية وتتكامل النواحي الثلاث لتحقيق مستوى لخريج الكلية يتناسب مع احتياجات سوق العمل والمجتمع. ورغم ذلك تظهر بعض المعوقات أمام برامج الإعداد منها إهمال الإعداد المهني وعدم الوفاء بمعايير جودة الأداء.

Abstract :

The aim of this paper is threefold: providing an overview on the kind of preparation EFL prospective teachers receive at Faculties of Education, describing the criteria of competent teacher education programs, and presenting some recommendations for improving teacher education programs in the Egyptian context.

Keywords: *pre-service teacher preparation, English prospective teachers, Faculties of Education , criteria of competent education programs.*

1- Preparation of EFL Prospective Teachers

Well preparation helps teachers face the difficulties of the profession and accomplish their responsibilities. Some obstacles may relate to the fact that teaching is one of the most stressful jobs in comparison to other occupations, for many reasons, as Adams(2001, p.223) stresses. One of these reasons is that the combination of all new ideas for better teaching have left the individual teacher feeling more accountable than before, yet more confused, and arguably less supported (Claxton, 1989). Other reasons for the difficulty and stress of the teaching profession include the inability to manage the learning environment, the undefined work roles and work overload, and the difficulty of applying the recommended teaching methods and practices. These previous reasons make teachers have little control over their occupational environment, planning, and decision-making

and lead them to refer to their teaching as stressful (Adams, 2001; Austin, Shah, and Muncer, 2005; Kyriacou, 2001). Such difficulties can be faced only if teachers are armed with well- preparation

In addition to the difficulties educators in general may face, teachers of foreign languages have other specific problems. For example, according to Mousavi (2007, p.33), EFL teachers are expected to empathize with learners, try to motivate them and encourage them to participate in classroom activities, and generally speaking, to help facilitate learning. However, in addition to all these roles, they also need to engage in many other tasks such as paperwork, evaluating students, preparing for the class, remaining up-to-date with their teaching area and preparing their teaching materials. At the same time, they might have positive or negative encounters, with parents, colleagues, administrative authorities and students, which can affect them psychologically. In addition, as Arnold (1999, p.6) highlights, teachers need to communicate and engage with students more than before and to care for their inner worlds. That is they are no longer looked at as the mere transferors of knowledge but as individuals who need to communicate.

To meet these responsibilities, there have been in the last two decades various calls for reform in teacher education programs to address the needs of students (Dykes, Gilliam, Neel, and Everling , 2012, p.2). Consequently, many teacher education or preparation programs are being reviewed and reconstructed to meet the needs of the teacher of the 21st century.

According to Tedick (2005, p.7), Faculties of Education prepare student teachers in three main categories: academic, cultural, and professional. Academic preparation of student-teachers is concerned with the field of specialization that they will teach in the future. As for cultural preparation, it is related to general knowledge that reflects the characteristics of the age. Concerning professional preparation, it considers the necessary skills of the teaching profession that enable teachers to accomplish their mission as facilitators and guides.

Academic preparation is basically required; as Hill (2007, p.111) indicates high-quality preparation programs target a specific content-knowledge, subject-matter-specific instruction, and

/or student learning. Also, Sawchuk (2012, p.2) agrees that teacher education standards should include content knowledge of the subject matter. Clearly, academic preparation of teachers in all fields of specializations consider mainly the content-knowledge of the subject matter. The same case with EFL future teachers, they have to be well-prepared in all English language skills.

Many EFL teacher preparation programs as stated by Shaila and Trudell (2010, p.4) focus on the academic preparation by adopting strategies for integrating the four skills. The task of integrating the speaking/listening and writing/reading classes was informed by Rebecca Oxford's image of a language class as a tapestry woven of different strands, where the primary skills of listening, speaking, reading, and writing are "one of the most crucial of these strands" (Oxford, 2001, p. 2). In addition, if these four skills are separated from one another, a language is taught; however, if they are integrated with each other, authentic communication is taught.

However, there are other skills that should be mastered by EFL teachers beside English language skills or rather, the academic skills. Abdel-Halim (2008), Ban Eric (2004), Caires and Alemida (2005), El-Dib (2003), El Okda (2005), Herman (2004), Mostafa (2005), and Saey (2006) agree that preparing EFL teachers is no more limited to improving the four main skills of English language. The process of improving these skills is related to the academic preparation. However, improving professional skills should necessarily receive similar attention. Otherwise, as concluded by Berry (2004) and Hebert and Worthy (2001), innovice teachers go through a reality shock as they come to realize that they are ill-prepared to meet the challenges they face when they first begin teaching.

Faculties of Education seek the actual application of the three preparation domains. Yet, there are identified problems. Despite the new approaches and teaching methods recommended in the most up-to-date researches, nothing actually changes in reality, that is in teacher preparation program. In this concern, Harwell (2003, p.1) states: " Formal teacher education has changed

remarkably little over the years, despite a steady stream of new educational theories, constant refinement and updating of degree plans at colleges of education. Likewise, teachers are doing in the classroom more or less the same thing they did a generation ago." According to Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll, and Serrano (1999), regardless of the structure of the school or the culture of the community, teachers continue to use very traditional teaching methods.

As long as this is the case, education reform will continue to be largely ineffective. Thus, students are not expected to change what they do if teachers continue doing what they have always done. Teachers will change what they do only if they have high-quality teacher professional development. When teachers are given the opportunity, via high-quality professional development, to learn new strategies for teaching to rigorous standards, they report changing their teaching in the classroom (Alexander, Heaviside, and Farris, 1998).

2- Criteria of Competent Teacher Preparation Programs

Because teachers are the most important single element of the educational system, as Hammond and Lieberman (2012, p. 2) state, significant emphasis is laid on teachers' preparation program. Abdel-Halim (2008, p.22) argue that teaching is seen as a craft which has a set of specialized and skilled physical techniques that teachers have to master during their education. In other words; to get teachers who are able to overcome the stress of the profession, preparation programs should provide student teachers with the necessary teaching skills especially, as Adams(2001, p.224) mentions, with the heavier responsibilities that EFL/ESL teachers along with teachers in other fields have nowadays. Clearly, preparation program is vitally important in covering the requirements or the expectations of the profession.

In teachers' preparation program, they are supposed to be well-prepared in all domains related to the teaching profession. Armour-Thomas, Clay, Domanico, Bruno, and Allen (1989) and Ferguson (1991) agree that the end result of all education reform should be student improvement. Yet, every reform initiative, if it is

to succeed, must begin with recognition of the importance of teachers in raising student performance. In other words, "student achievement is the product of formal study by educators" (Joyce and Showers, 2002, p. 3).

According to Loeb, Miller, and Strunk (2009, p.212), teacher education policies have the potential to greatly affect teachers' abilities to teach and, as a result, students' abilities to learn. Moreover, as El Dib(1993, p. 22) indicates, "teachers are what teacher preparation programs make them". Consequently, awareness of the reliabilities of teacher preparation is a prerequisite for any serious reform to take place. In this concern, El-bassuony (2011, p.2) confirms that a key element in any educational reform is the development of teacher professionalism since teachers are considered the main change agents in these reforms.

Betts, Andrew, and Rice (2003) stress that there is a strong relation between student outcome gains and teachers' undergraduate preparation. As teachers performance in teaching their specialization is influenced by pre-service academic and pedagogic preparation. Thus teachers perform significantly better if they are well prepared.

Harwell (2003, p.3) summarizes the problem in the following word: "education reform initiatives of the last twenty years have improved student performance very little. The main reason is that too little attention has been paid to what actually goes on in the classroom." Clearly to follow up several studies recommendations will benefit the preparation program. Among them is the variety in presentation.

Cross (1995, p.34) indicates that student teacher training program should have a variety in its presentation, just as there should be a variety of approaches in schools. The training modes might include: (a) The frontal mode, often called the teacher-centered mode; (b) The experiential mode, in which trainees sample teacher and learner roles in peer teaching and micro teaching situations; (c) The workshop mode, which suits materials

production, lesson planning, textbook analysis, the design of tests, the development of visual aids, etc; (d) The group/pair work mode, which is most likely to involve most of the trainees for most of the time; and (e) The individualized mode, which allows trainees to take responsibility for their own learning.

In a related issue, Louden and Rohel (2006, p. 67) reveal that there are three main aspects through which one can judge student teachers development after finishing a course or training program. These aspects are: student teachers' initial conception of teaching and learning, understanding subject matter, and conceptions of learning to teach.

DED (2006, p. 13) adds that teachers should be prepared in seven major domains to be competent in the profession. The seven domains are: (a) social regard for learning; (b); learning environment; (c) diversity of learners; (d) curriculum; (e) planning, assessing, and reporting; (f) community linkages; and (g) personal growth and development. In that sense, Faculties of Education have to follow a systematic plan that guarantee preparing student teachers competently in the three major preparation domains. In the process of preparation all recommendations, aspects, new approaches, or models should be considered. Still, overcoming expected problems that might appear should not be neglected in order to prepare a teacher who is competent to the teaching profession.

Clearly, the solution for competent professional preparation is following a competent criteria depending on highly considered and recommended items. Harwell (2003, p.1) suggests that in order to improve student performance sufficient attention has to be paid to what actually goes on in the classroom.

The following four strategies, as mentioned by Shaila and Trudell(2010, pp.4-5), implement a successful four-skill integration for preparing EFL teachers: (a) Coordinate the curriculum for all classes; (b) Provide oral and written feedback on writing; (c) Maintain guided journals; (d) Institute peer review activities.

Focusing on important professional skills needed in the actual school setting is considered to be a crucial part of pre-service teacher education. According to Clift and Brady (2005, p.314); Loeb, Miller, and Strunk (2009, p.219) ; and Wilson, Floden, and Ferrini-Mundy (2002, p.192), nearly all preparation programs must include field experiences, such as student teaching, where skills may be learned and practiced. Thus, as concluded by many close observers of teacher education, field experiences exert an important influence on teacher preparation. Moreover, reflection should be taught and practiced. The ability to reflect is often, as Martin and Satterthwait (2000, P. 29) mention, a held up or an important attribute of an effective teacher. It is often stated for instance, that reflection is needed to transform a person from a novice to an expert.

In addition, active learning should be applied in teachers' preparation programs. According to Pepper, Blackwell, Monroe, and Coskey (2012, p. 2), preparation programs should stress the role of active learning. They elaborated that modeling active learning strategies has an influence on participants' later use of active learning strategies in their classrooms as practicing teachers. Another item to be reviewed is widening the circle of knowledge to include important conceptions. Wallace (1991, p. 133) states "Different conceptions of teaching have different implications for teacher education."

In this concern, Richards (2005, p.6) lists a number of conceptualizations that lead to different approaches to teacher education as follows: (a)Teacher learning as skill learning, considering teacher learning as the development of a range of different discrete skills; (b)Teacher learning as a cognitive process, emphasizing that teachers are active thinking decision-makers who make instructional choices; (c)Teacher learning as personal construction, focusing on the belief that knowledge is actively constructed by learners and not passively received so on teachers' individual and personal contribution to learning and on the development of self-awareness and personal interpretation; and (d) Teacher learning as reflective practice, adopting the

notion of reflective teaching, that is teaching accompanied by collecting information on one's teaching as the basis for critical reflection.

Similarly, different educational philosophies should be reviewed. Pfister (2001, p.40) indicates that teachers can usefully learn from procedures drawn from different educational philosophies. This item is considered a vital solution to improve the teaching/learning process in general. Moreover, Maynard and Furlong (1994, p. 24) mention that student-teachers learn by modeling, thinking, studying, doing, and reflecting; by collaborating with other colleagues or teachers; by looking closely at their students and their work; and by sharing what they see. Consequently, competent professional preparation should take into consideration the application of such a variety.

Concerning the issue of the characteristics of sufficient competent professional preparation, Marzano, Pickering, and Pollock (2001, p.3) have identified nine research documented practices that improve student performance. These practices should also be applied to the improvement of teacher effectiveness via professional development and student teachers via early professional development. The following table summarizes the practices:

Table1. Categories of Instructional Strategies Affecting Student Achievement

Identifying similarities and differences	Nonlinguistic representations
Summarizing and note taking	Cooperative learning
Reinforcing effort and providing recognition	Setting objectives and providing feedback
Homework and practice	Generating and testing hypotheses
Questions, cues, and advance organizers	

(Source: Marzano, Pickering, and Pollock, 2001, p.3)

Joyce and Showers (2002, p.5), in relation to promoting practices, mention that professional development should be designed around research-documented practices that enable educators to develop the skills necessary to implement what they

are learning. Thus, the choice of high cognitive practices has a remarkable influence on developing necessary professional skills for the teaching profession. Concerning recommended practices, Hammond and Lieberman (2012, p. 2) mention that competent teacher preparation programs should focus on the following practices: (1) emphasis on the preparation, induction, support and assessment of new teachers; (2) focus on teacher retention, teacher's professional knowledge and continuing professional development; and (3) curriculum change and critical policies.

The process of early and on-going professional development should also be based on sound educational practices such as contextual teaching. According to Harwell (2003, p.5) , contextual teaching presents useful information within familiar contexts. It is effective because it takes advantage of the fact that learning occurs best when learners process new information or knowledge in such a way that it makes sense to them in their own frames of reference. Contextual teaching is consistent with the way the mind naturally functions, as articulated, for example, in Caine, Caine, and Crowell's (1999) twelve principles of brain-based learning listed below:

1. The brain is a living system - a collection of parts that functions as a whole.
2. The brain/mind is social.
3. The search for meaning is innate.
4. The search for meaning occurs through patterning.
5. Emotions are critical for patterning.
6. Every brain simultaneously perceives and creates wholes and parts.
7. Learning involves both focused attention and peripheral perception.
8. Learning always involves conscious and unconscious processes.
9. We have at least two ways of organizing memory—static memory and dynamic memory.

10. Learning is developmental.
11. Complex learning is enhanced by challenge and inhibited by threat associated with a sense of helplessness or fatigue.
12. Every brain is uniquely organized.

Contextual teaching recognizes the fact that learning with understanding (as opposed to rote memorization) involves five processes known collectively (after their acronym) as the REACT strategies (CORD, 1999). These processes are: (a) Relating: Learning in the context of life experience. The process of relating abstract concepts to familiar ideas and situations utilizes the potential of the dynamic (as opposed to static) memory systems of our brains; (b) Experiencing: Learning in the context of exploration, discovery, and invention. Through experience students find meaning in learning abstract concepts. Recognition of the need to know encourages the brain to function at higher cognitive levels; (c) Applying: Applying concepts and information in useful contexts. Real-world applications encountered through mentorships, apprenticeships, or other work-based experiences provide contexts in which the usefulness of abstract concepts becomes evident; (d) Cooperating: Learning in the context of sharing, responding, and communicating with other learners. The brain is social. Learning occurs at much higher cognitive levels when learners interact; and (e) Transferring: Learning in the context of existing knowledge, using and building upon prior learning and experience. Learners are able to process new information when they can transfer what they already know to unfamiliar situations and problems.

The REACT strategies are not just about how students learn; rather, they are about teachers as well. For example, when professional development provides opportunities for participants to interact “cooperating” or serve as peer resources, what the participants learn in the professional development transfers into behaviors that are observable in the classroom (Birman, Desimone, Porter, and Garet, 2000, p.28). Professional development in which participants are given the opportunity to learn new classroom practices in the contexts within which those

practices will be used is far more effective than more traditional methods of professional development. In other words, contextual teaching via professional development can be as effective in changing teacher behaviors as contextual teaching in the classroom is in improving student behaviors.

According to Harwell (2003, p.7) , professional development that is designed to take full advantage of the potential of contextual teaching is characterized by the following:(a) It supports interaction among master teachers; (b) It takes place over an extended period of time (rather than in one-shot workshops and seminars); and (c) It provides opportunities for teachers to try new behaviors in safe environments and receive feedback from peers.

In another respect, the question of how student teachers are most appropriately prepared for their work as teachers is related to the three major models of professional teacher education. Each one highlights certain aspects of the process of learning to teach. According to Richards (2005, p.3) and Arends (2007, p.3), the models are: (a) The Craft Model: This model gives due value to the experiential aspect of professional development. The young trainee learns by imitating the expert's techniques and by following the expert's instruction and advice; (b) The Applied Science Model: This model gives due value to the scientific knowledge at the expense of the experiential aspects. The findings of scientific knowledge and experimentation are conveyed to the trainee by those who are experts in the relevant areas; and (c) The Reflective Model: This model, on contrary to the previous two models, gives due weight to scientific knowledge and experience of the profession.

The models distinguish two kinds of knowledge: Received knowledge (related to language and language teaching) and Experiential knowledge (knowledge in-action by practice of the profession). Clearly, the models, known as the three major models of professional teacher education, should be taken into account in designing and modifying programs which target the preparation of a competent English teacher.

In brief, as Abdel-Halim (2008, p.24) concludes, training for the teaching profession generally has a theoretical content and also a period of practice within a professional setting. This combination of theory and practice within actual teaching setting promote the development of various professional skills. Christopher and Rigden (2002, P. 20) claim that a significant aim of professional education in addition to the acquisition of appropriate knowledge is the acquisition of a professional ideology: that ideology is about the desire to continue to learn in order to be the master of the professional knowledge upon which the practice is founded. In this respect Harwell (2003, p.4) states: "Professional development can succeed only in settings, or contexts, that support it." Thus, it is very important for the student teacher to practice the professional skills inside the classroom and the actual school setting.

3- Recommendations for Improvement

For the purpose of improving EFL pre-service teachers preparation program and improving the professionalism of EFL teachers, two major recommendations are suggested. First, stressing the relationship between professional development of in-service teachers and early professional development of prospective teachers. Second, concentrating on applicable considerations in teachers' preparation. Both recommendations are presented in detail within the following lines :

Stressing the Relationship Between Professional Development of In-service Teachers and Early Professional Development of Prospective teachers

It is clear that what student teachers learn in pre-service preparation directly affects their performance in the teaching profession. In other words, the professional skills that pre-service preparation program provides have a future effect on the profession development. For example, the ability to reflect on teaching practices and to apply action research, which are considered extremely important professional skills, are very difficult tasks for unprepared teachers. In this concern, Harmer (2007, p.12) mentions that teacher development relies on

reflection and evaluation for both students and tutors. Teachers can not reflect if they are not prepared on the complex process of the reflection practice. In addition to reflection, action research that influences professional development of teachers is considered difficult if not learned and practiced in earlier preparation. Such practices have a tremendous effect on the instruction process and the students' learning.

This last mentioned point illustrates that there is a basic similarity between professional development of teachers and early professional development of student-teachers : Both, as declared by Loeb, Miller, and Strunk (2009, p.213), are quests for improving student outcomes, and means to improve teaching. Developing teacher's skills is considered to be the most successful element in improving students' education. Harwell (2003, p.5) states: "For the most part, improving schools is ultimately about improving student performance. Contrary to popular thought, student achievement is not tied directly to higher expectations, more accountability, high-stakes tests, more time on task, new curricula and materials, more computers, or sophisticated lab equipment. Improved student performance is the result of improved teaching skills focused on average students."

The difference between the two lies in the target subject. Loeb, Miller, and Strunk (2009, p.214) explain that pre-service professional preparation policies begin with pre-service and licensure requirements that affect teachers before they enter the teaching force. In other words, the target subject is the student-teacher. Induction and mentoring policies aim to support teachers in their workforce and during their first years of teaching. Ongoing professional development programs, thus, serve more experienced teachers. Another major similarity is that pre-service education, sometimes called early professional development, accompanied by ongoing professional development comprise the formation process of competent teachers. According to Loeb, Miller, and Strunk (2009, p.215), there are four types of professional development related to the prescribed goals and example strategies which are shown in table 2.

Loeb, Miller, and Strunk (2009, p.215) illustrate that teachers begin their experiences with professional development when they are first enrolled in a pre-service education program. Most new teachers continue to enter the labor force through the traditional route of completing an undergraduate or a graduate teacher preparation program. Teacher education programs are significant means that can influence teachers' qualifications and educational opportunities. Because teacher education program is highly important, it should contain, as it is the case in in-service teacher programs, special focus on the professional skills required from the teacher or in other words: teacher professionalism. According to Danielson (2001), Darling-Hammond (2005), and Mpahla (2009), professionalism has been reported as one of the most important and evolving areas of concern for pre-service, novice, and in-service teachers.

Early professional development has an important advantage which deals with providing student teachers with leaders or instructors who help and/or guide them. According to Harwell (2003, p.4) , the most important ingredient of professional development is leaders. In other words, early professional development presented to student teachers during pre-service preparation provide instructors, monitors, supervisors, organizers, and leaders whose main focus is presenting help and guidance for the future teacher, who may not receive afterwards similar guided help.

Early professional development achieves another benefit which is changing teaching behaviors according to the situation because sometimes theoretical conceptions could not be applied practically. In relation to the flexibility of teaching performance Harwell (2003, p.4) states: " there is urgency of providing teacher professional development that changes teacher behaviors in ways that lead to improvement in student performance." It is clear that early , as well as ongoing professional development, has an influence on teaching performance. This influence is exercised in the countless decisions teachers make and actions they take.

Table 2. Professional Development Goals and Strategies

Type	Pre-service Education	Induction/ Mentoring	Ongoing Professional Development	Evaluating and Resulting Professional Development
Goal	-Prepare future teachers to teach public school students	-Assist new teachers in transitioning to classroom practice	-Keep teachers abreast of new curriculum and policies	-Assess teachers' continuing professional growth and provide ongoing assistance
Strategies	-Quantity of subject matter coursework -Field experience and student teaching -Methods of holding teacher preparation programs accountable for teacher quality	-Minimum length of participation -Mentor eligibility criteria -Resources provided to beginning teachers -Resources provided to mentors -Completion requirements -Link to licensure	-Minimum professional development credits/hours in specific amounts of time -Approval of professional development standards	-Plan requirements (i.e., inclusion of student performance) -Frequency of evaluations -Actions following unsatisfactory review -Evaluator

(Source: Loeb, Miller, and Strunk , 2009, p. 215).

What increase the importance of early professional development are the various problems ongoing professional development face. These problems limit its possibility and effectiveness. According to Hill(2007, p.113), effective ongoing professional development programs usually require large time commitments and are linked to the district's or school's instructional goals, curriculum, and materials. Most professional development programs do not share these features. On the contrary, these problems to a great extent are settled in early professional development.

Finally, early professional development shares the well-known advantages of ongoing professional development which are , as

listed by Harwell (2003, p.3), (a) refocusing attention on the classroom; (b) changing teachers' classroom behaviors in ways that lead to improvement in student performance; (c) giving participating individuals opportunities to practice what they learn over relatively extended periods of time; and (d) providing an ideal environment for interaction among participants. Clearly, as recommended by El-bassuony (2011, p.34), early professional development or what is known as pre-service teachers programs should be improved to prepare EFL teachers for life-long professional development through their teaching career.

Concentrating on Applicable Considerations in Teachers' Preparation:

There is a contradiction between what preparation should include to outcome a competent EFL teacher and what is actually presented in Faculties of Education preparation programs. As mentioned earlier, such preparation programs should include an activated early professional development preparation accompanied by the taken-for granted academic and cultural preparation. Moreover, there are some applicable considerations to be taken into account in carrying out the preparation program. These considerations as recommended in this paper include the following:

1. Teacher preparation programs should adopt a variety of professional development strategies to outcome competent teachers.
2. The practicum that prospective teachers go through must guarantee a strong connection between the faculty and its representatives and the school and its administrators.
3. The purpose of practicum should be providing the opportunity for prospective teachers to practice all the roles in-service teachers are expected to perform, of course the first step in this process will be acknowledging such roles with the help of professionals.
4. More time should be provided for practice in the real school setting, once a week duration may be insufficient specially with the load of theoretical study .

5. The concept of professionalism and professional skills may receive more focus on teachers education programs.
6. The schools that proved to be more successful and cooperative should be chosen for pre-service teachers practicum, such schools are expected to appreciate professional activities which increase prospective teachers' motivation.
7. University regulations ought to be modified to present fair distribution of time and focus for the professional dimension of preparation.
8. Available communication between pre-service and in-service teachers must be encouraged for better awareness of the job challenges.
9. Reflective practices have to be well-identified for both in-service teachers and prospective teachers.
10. Self-assessment and peer assessment should be referred to in the process of evaluating teachers at the end of practicum.
11. Faculty representatives and Ministry of Education inspectors can coordinate their instructions to avoid any expected contradiction.
12. The proper supervision approach is to be adopted during training with all its learner-centered principles.
13. Other out-class tasks accomplished can be announced and rewarded to stress their importance .
14. Opportunities for self-improvement have to be well-identified for continuous following up of new teaching strategies, techniques, trends, problems, and creative innovations.
15. Programs in the field of teachers' professional development are to be implemented by Faculties of Education for a serious change in the competency of outcomes.

4- Conclusion

There is a gap in teacher's education programs offered by Faculties of Education, concerning what it really is and what it should be. Prospective teachers typically experience conflicts

between their ideas of teaching and learning and their experiences in practice. These conflicts reflect a serious problem in teachers' preparation program which is the lack of a competent professional preparation. Actually, teachers must have preparation opportunities and acquire sufficient skills to teach students via the highest standards. This cannot be done if teachers have not got the minimum level of the required professional skills. Following a systematic preparation that caters for all aspects of professionalism is the suggested solution to achieve any desired progress.

References

- Abdel-Halim, S. (2008). The Effect of Using Some Professional Development Strategies on Improving the Teaching Performance of English Language Student Teacher at the Faculty of Education, Helwan University in the light of Pre- Service Teacher Standards. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Helwan university.
- Adams, E.(2001). A Proposed Causal Model of Vocational Teacher Stress. *Journal of Vocational Education and Training*, 53, (2), 223-246.
- Alexander, D.; Heaviside, S.; & Farris, E. (1998). Status of Education Reform in Public Elementary and Secondary Schools: Teachers' Perspectives. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Arends, I. (2007). *Learning to Teach* . Mc Graw- Hill, New York, USA.
- Armour-Thomas, E.; Clay, C.; Domanico, R.; Bruno, K.; & Allen, B. (1989). An outlier study of elementary and middle schools in New York City: Final Report. New York: New York City Board of Education.
- Arnold, J.(1999). *Affect in Language Learning*.Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, V.; Shah, S. ; & Muncer, S. (2005). Teacher Stress and Coping Strategies Used to reduce Stress. *Occupational Therapy International*, 12, (2), 63-80.

- BanEric, J. (2004). The Professional Context for Student Teacher Learning: Instructional Coaching Conversations. EdD. Indian University (0093). DAI, 66-04A, 1322.
- Berry, B. (2004). Recruiting and Retaining "Highly Qualified Teachers" for Hard-to-staff Schools. NASSP Bulletin, 88, (638), 5-27.
- Betts, J. , Andrew, C., & Rice, L. (2003). Determinants of Student Achievement: New evidence from San Diego. San Diego: Public Policy Institute of California.
- Birman, B.; Desimone, L., Porter, A.; & Garet, M. (2000). Designing Professional Development That Works. Educational Leadership, 57, (8), 28–33.
- Caine, G.; Caine, R.; & Crowell, S. (1999). Mindshifts: A Brain-Compatible Process for Professional Development and the Renewal of Education. Tucson, Arizona: Zephyr Press.
- Caires, S. & Alemedia, S. (2005). Teaching Practice in Initial Teacher Education its Impact on Student Teachers' Professional Skills and Development. Journal of Education for Teaching , 31, (2), 111- 120.
- Christopher, I. & Rigden, D. (2002). Improving Teacher Quality. American School Board Journal ,189, (4), 20-37 .
- Claxton, G. (1989). Being A Teacher: A Positive Approach to Change and Stress. London: Cassell.
- Clift, R. & Brady, p.(2005). Research on methods courses and field experiences. In Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education, edited by M. Cochran-Smith and K. Zeichner, pp. 309–424. Mahwah, NJ:Erlbaum.
- CORD : Center for Occupational Research and Development (1999). Teaching science contextually. Waco, Tx: CORD Communications.
- Cross, D. (1995). Language Teacher Preparation in Developing Countries: Structuring Pre-service Teacher Training Programs. Forum, 33 , (4) , 34-39.
- Danielson, C. (2001). New Trends in Teacher Evaluation. Educational Leadership, 58, (5), 12-15
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development. Phi Delta Kappan, 87, (3), 237-240.

- DED: Department of Education (2006). National Competency-based Teacher Standards(NCBTS) A Professional Development Guide for Filipino Teachers . Republic of the Philippines: Department of Education.
- Dykes, O., Gilliam, B., Neel, J., & Everling, K. (2012). Peeking inside Pandora's Box: One University's Journey into the Redesign of Teacher Educator Preparation. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ978290).
- El-bassuony, J. (2011). Using Collaborative Action Research and Facebook to Develop EFL Pre-service Teachers' Professionalism in the Light of STEPS Standards. *Studies in Curriculum and Instruction*, 176, 1-48.
- El-Dib, M. (1993). Teaching Practice Imprisonment or Empowerment. CDELT Proceedings 13th National symposium on ELT. Feb 1992. Ain Shams University.
- El- Dib, M. (2003). Effects of an Action. Research Program on Prospective Teachers' Action Research Skills, Teacher Efficacy and Reflective Thinking. *Egypt TESOL Journal*, 2 , (1).
- El-Okda, M. (2005). Evaluating an EFL WEBCT supported practicum. *Educational Science Journal*, Educational research institute ,10.
- Ferguson, R. (1991). Paying for Public Education: New Evidence on How and Why Money Matters. *Harvard Journal of Legislation*, 28.
- Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices. *Teacher Quality and School Development*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED530535).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th Edition). Longman Handbooks for Language Teachers.
- Harwell, S. (2003). Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process. *CORD*.
- Heber, E. & Worthy, T. (2001). Does the First Year of Teaching Have to Be a Bad One? A Case Study of Success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- Herman, G. (2004). North Dakota STUDENT Teacher Performance Based on the INTASC Model Standards and the Qualifications of Cooperating Teachers. Published Doctoral Dissertation, University of North Dakota. DAI, 65-08A, 2955.

- Hill, H. (2007). Learning in The Teaching Workforce. *Future of Children*, 17 , (1), 111–28.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD).
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review* , 53, (1), 27-35.
- Loeb, S., Miller, L., & Strunk, K. (2009). The State Role in Teacher Professional Development and Education Throughout Teachers' Careers. *American Education Finance Association*, 212-228.
- Louden, W. & Rohl, M. (2006) Too Many Instruction and not Enough Instruction: Perceptions of Preservice Teacher Preparation for Literacy Teaching in Australian Schools, *Literacy*, 40,66-78.
- Maynard. T. & Furlong, J. (1994). Learning to Teach and Models of Mentoring in: D. McIntyre. H. Hagger & M.Wilkin (eds) *Mentoring: Perspectives on School- Based Teacher Education*. London: Kogen page.
- Martin, M. & Satterthwait, D. (2000). The Disciplining of Pre-service Teachers: Reflections on The Teaching of Reflective Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28, (1), 28-40
- Marzano, R.; Pickering, D.; & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction That Works*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.(ASCD).
- Mostafa, A. (2005). Exploring Pre and In-service EFL Teachers' Prevalent Levels of Reflection and Their Relationship to Teaching Performance. *Ain Shames University: CDELT Occasional Papers*, 39.
- Mousavi, E. (2007). Exploring Teacher Stress in Non-native and Native Teachers of EFL. *ELTED*, 10, 33-40
- Mpahla, N. (2009). An Investigation of Teachers' Perceptions of their Professionalism: A Case Study of Three Schools in the Butterworth Districts Eastern Cap. Unpublished masters' thesis, University of Fort Hare.
- Oxford, R. (2001). *Integrated skills in the ESL/EFL classroom*. Washington, DC: ERIC Clearing-house for Languages and Linguistics. ERIC Digest Reproduction Service ED456670.

- Pepper, K. , Blackwell, S. , Monroe, A. , & Coskey, S. (2012). Transfer of Active Learning Strategies from the Teacher Education Classroom to PreK-12th Grade Classrooms. *Current Issues in Education*, 15, (3) , 1-23.
- Pfister, C. (2001). Developing ESP Vocabulary in the ESL Classrooms. In Burns, A. and Desilva, H. (Eds), *Teacher voices* (15-23). Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Richards, C. (2005). *Professional Development of Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Saey, M. (2006). The effect of Using Reflective Teaching on Developing EFL Student Teachers Teaching Skills. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain shams University.
- Sawchuk, S. (2012). Teacher-Prep Accreditor Appoints Panel to
- Set Performance Standards. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ973154).
- Shaila, M., & Trudell, B. (2010). From Passive Learners to Critical Thinkers: Preparing EFL Students for University Success. *English Teaching Forum*, (3), pp.2-9
- Stigler, J.; Gonzales, P.; Kawanaka, T.; Knoll, S.; & Serrano, A. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, NCES 99-074. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Tedick, D. (2005). *Second Language Teacher Education International Perspectives*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED493807).
- Wallace, J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
