٨٨

دراسات عربية في ASEP التربية وعلم النفس

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

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

العدد الثامن و الثمانون .. أغسطس ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني : http://aae2016.com

مستشار النشر الدولي للرابطة :

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

((**هيئة تحرير المجلة**)):

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

((**أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم**)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : ***International Advisory Editorial Board***

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

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*
أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، المانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*
أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*

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

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

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

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

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

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

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

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

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

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

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

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

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

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

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

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

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

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

أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس

أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس

أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس

أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة

أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان

أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان

أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان

أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية

أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان

أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس

أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان

أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر

أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

أ.د / كوثر حسين كوجك - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال:

أ.د / ابتهاج محمود طلبة بدوي - جامعة القاهرة

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف

أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة

أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام

أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية

أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

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

التربية الموسيقية :

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

التربية الرياضية :

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

تكنولوجيا التعليم :

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

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

أصول التربية :

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

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادرالرفاعى شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية

أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

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

تعليم الكبار :

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

علم النفس التعليمى :

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

علم نفس الطفل :

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

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

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

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

التربية الخاصة :

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

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

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

محتويات العدد (٨٨):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز .. د/ ولاء أحمد عبد الفتاح.	٢٣ - ٤٤
٢)	تعلم مهارات السبورة التفاعلية القائم علي المدونات وأثره في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية ومهارات التدريس العملي لدي طالبات كلية التربية بالزلفي واتجاهاتهن نحو التدريس بالسبورة التفاعلية .. د/ إيمان حسن حسن زغلول.	٤٥ - ٧٤
٣)	أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط في منهج الحاسوب .. أ/ فرحان بن محمد حمدان الشمري ، د/ أكرم فتحي مصطفى على.	٧٥ - ١٠٨
٤)	تقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية وسمة الإنفتاح علي التغيير لدي مشرفيها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدي الطالبة المعلمة .. د/ سماح محمود إبراهيم محمود.	١٠٩ - ١٥٧
٥)	فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية .. أ.م. د/ نايفة صالح سليمان العيد.	١٥٩ - ١٩٢
٦)	أثر برنامج تعليمي قائم على التعلّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي .. أ.م. د/ غادة خليل أسعد منسى.	١٩٥٣ - ٢١٦
٧)	واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .. أ. م. د/خالد بن هديبان هلال الحربى.	٢١٧ - ٢٤٢
٨)	اثر استخدام الانشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة .. أ. د/حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين.	٢٤٣ - ٢٦٧
٩)	شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان .. أ/ رشيد حسين على لغبى.	٢٦٩- ٢٩١
١٠)	دراسة تحليلية للقيم التربوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية بقسم المواد العامة بجامعة الملك عبدالعزيز.. د/محمد على الصويركى.	٢٩٣ - ٣٢٤
١١)	العلاقة بين التفكير العقلانى ـ اللاعقلانى والضغوط النفسية لدى طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ـ بالقاهرة .. د/إيمان عبد الوهاب محمود صالح.	٣٢٥ - ٣٥٩
١٢)	دور إدارة المعرفة في تنمية القدرات الابداعية للقيادات الادارية بمؤسسات التعليم العالى "تصور مقترح".. أ. د/إلهام نايف الراجحى .	٣٦١ - ٤٠٠
١٣)	واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل".. أ /محمد على طاهر الصلوي .	٤٠١ - ٤٢٢

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

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

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

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

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2016.com

- **مقدمة العدد** :

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

أولها بعنوان: **فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز..** د/ ولاء أحمد عبد الفتاح.

وثانيها بعنوان : **تعلم مهارات السبورة التفاعلية القائم علي المدونات وأثره في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية ومهارات التدريس العملي لدي طالبات كلية التربية بالزلفي واتجاهاتهن نحو التدريس بالسبورة التفاعلية ..** د/ إيمان حسن حسن زغلول.

وثالثها بعنوان : **أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط في منهج الحاسوب ..** أ/ فرحان بن محمد حمدان الشمري ، د/ أكرم فتحي مصطفي علي.

ورابعها بعنوان : **تقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية وسمة الإنفتاح علي التغيير لدي مشرفيها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدي الطالبة المعلمة . .** د/ سماح محمود إبراهيم محمود.

وخامسها بعنوان: **فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية ..** أ.م. د/ نايفة صالح سليمان العيد.

وسادسها بعنوان : **أثر برنامج تعليمي قائم على التعلُّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي ..** أ.م. د/ غادة خليل أسعد منسي .

وسابعها بعنوان : **واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس..** أ. م. د/خالد بن هديبان هلال الحربي.

وثامنها بعنوان : **اثر استخدام الانشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة ..** أ. د/حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين .

وتاسعها بعنوان : **شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان ..** أ/ رشيد حسين علي لغبي.

وعاشرها بعنوان : **دراسة تحليلية للقيم التربوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية بقسم المواد العامة بجامعة الملك عبدالعزيز ..** د/ محمد علي الصويركي .

والبحث الحادى عشر بعنوان : **العلاقة بين التفكير العقلانى ــ اللاعقلانى والضغوط النفسية لدى طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ــ بالقاهرة ..** د/ إيمان عبد الوهاب محمود صالح .

والبحث الثانى عشر بعنوان : **دور إدارة المعرفة في تنمية القدرات الابداعية للقيادات الادارية بمؤسسات التعليم العالي "تصور مقترح"..** د/إلهام نايف الراجحي.

والبحث الثالث عشر بعنوان : **واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل..** أ/ محمد علي طاهر الصاوي.

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

" فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز "

إعداد :

د/ ولاء أحمد عبد الفتاح

قسم التربية الخاصة بكلية التربية بوادي الدواسر
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

" فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز "

د/ ولاء أحمد عبد الفتاح

• **مستخلص الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ومن أجلِ تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي واختبارا تحصيلا في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة ، تم تطبيقهما في القياسين القبلي والبعدي على عينة الدراسة المكونة من (٣٠) طالبة ، وقد أظهرت نتائج القياس البعدي فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشروعات، مفهوم الذات الأكاديمي، التحصيل الدراسي، التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.

The effectiveness of Project-based Learning Strategy in Teaching Evaluation and Diagnosis in Special Education Course on Academic Self-concept and Academic Achievement among Students of Special Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University

Dr. Walaa A. Abd Elfatah

Abstract:

The present study aims to investigate the effectiveness of projects-based learning strategy in teaching evaluation and diagnosis in special education course on academic self-concept and academic achievement among students of special education at Prince Sattam bin Abdulaziz University, in order to achieve the objectives of the study, the researcher prepare a measure of academic self-concept, and a test in evaluation and diagnosis in special education course, it has been applied in the two measurements pre and post on a sample consisting of (30) students, the results of pre measurement showed the effectiveness of project-based learning strategy on academic self-concept development and increase academic achievement in the evaluation and diagnosis in special education course.

Key Words: Project-based Learning, Academic Self-concept, Academic Achievement, Evaluation and Diagnosis in Special Education

• **مقدمة** :

يتسم العصر الحالي بالتسارع المعلوماتي والانفجار المعرفي الهائل ، والتغيرات السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات ، وهذا بدوره يمثل تحديا كبيرا يواجه

التربويين ، حيث تزداد الحاجة إلي توظيف العديد من الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة للسعي نحو تطوير مهارات الطلاب على التفكير والبحث والنقد إلي الحد الأقصى.

فلم تعد الأهداف الأساسية للتعلم تقتصر على نقل المعلومات للمتعلمين بل تعدت ذلك إلي تعليم الطلاب كيف يتعلمون ، وكيف يكونون فاعلين ونشطين ، بحيث يتم التعلم اعتماداً على المتعلم نفسه فيصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية ، لذلك كان لابد من إيجاد طريقة تدريس تتوافق والتوجه التربوي نحو جعل التعليم أكثر نشاطاً في السعي للحصول على المعلومة ، بما يخدم المتعلم ويعلمه كيف يفكر ويبدع ويحفز طاقاته الكامنة.

وتعد استراتيجية التعلم القائم على المشروعات أحدى الطرق التعليمية الحديثة التي تمثل نمط من أنماط التعلم الذاتي أو التعلم المتمركز حول المتعلم ، حيث يستطيع الطالب الاعتماد على نفسه في عملية التعلم. فهي نظام يشتمل على كافة المواد التعليمية التي تساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية ، وفق قدراتهم وإمكاناتهم بما يراعي الفروق الفردية بينهم.

وطريقة التعلم القائم على المشروعات تُعد فريدة من نوعها ، لأنها ببساطة لا تقدم المادة فقط التي تلم بالموضوع ، ولكنها تقدم سياق ذو معنى لهذه المادة ، مما يجعل خبرات الطالب التي مر بها متواصلة مع بعضها البعض. فهو نموذج تعليمي يدمج الطلاب في بحث وتحقيقات حول مشكلات تقابلهم ، ليصل في النهاية إلي إنتاج حقيقي . ويعتمد تنفيذ المشروعات على العمل في مجموعات صغيرة يتبادل فيها الطلاب المعلومات والآراء ، والتواصل مع زملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات ، وتقع عليهم مسئولية بحثهم عن المعلومات وصياغاتها للوصول إلي حل للمشكلة.

فهو منهج ديناميكي (نشط) للتدريس يكتشف فيه الطلاب مشكلات وتحديات في العالم المحيط بهم ، وفي نفس الوقت يكتسب الطلاب مهارات العمل في مجموعات تعاونية صغيرة ، لأن هذا النوع من التعلم مليء بالمشاركة ، فإنه يمد الطلاب بمعرفة أعمق بالمواد التي يدرسونها ، حيث تُرسخ المعرفة التي حصل عليها الطالب بالبحث والتجربة الواقعية ، مقارنة بالمعلومة التي كان يحصل عليها بالطرق التقليدية القائمة على التلقين. (Krauss, et al.,2007)

والتعلم القائم على المشروعات يرتكز على أسس علمية تقوم على مبادئ عدة نظريات ، منها النظرية البنائية التي تقوم على فكرة أن الطالب يبني معرفته بنفسه من خلال التجارب الخاصة به، ويتعلم بشكل أفضل عندما يشارك في أنشطة تعليمية بدلاً من تلقي المعلومة بطريقة سلبية. (عمر، ٢٠١٣: ١٣)

فالتعلم القائم على المشروعات يقوم على فكرة رئيسة هي التعلم بالعمل والتعلم حسب رغبة المتعلمين وحاجاتهم من أجل الحياة ، ويجب أن يأتي التعلم

ذاتياً واستقلالياً ، أي المتعلمون مسئولون عن تعلمهم ، ودور المعلم في هذه الطريقة دور إرشادي عند الضرورة. (أبو الهيجاء، ٢٠٠١: ٢٠٣)

ويُعرف التعلم القائم على المشروعات بأنه عمل ميداني يقوم به الطالب ويتسم بالناحية العملية، وتحت إشراف المعلم ، ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية (بدير، ٢٠٠٨: ١١٢). وهو نشاط يقوم به الطالب من أجل تحقيق الأهداف المحددة والمرسومة ، ويقوم به بشكل طبيعي في جو اجتماعي يشبه المناخ الحقيقي للعمل. (الهويدي، ٢٠٠٦: ٢١٧)

كما يعرفه (الناشف، ٢٠٠٩: ١٠٦) بأنه أنشطة غير صفية تتم تحت إشراف المعلم سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها. فهو نشاط أو تجربة أو فعالية ، يقوم بها الطالب بشكل فردي أو جماعي من أجل تحقيق هدف معين. (الأحمد ويوسف، ٢٠٠٥: ١٠٩)

ويمكن النظر للتعلم القائم على المشروعات على أنه نموذج تعليمي يدعم البحث العلمي واستقلالية التعلم لدى الطالب ، فبالإضافة إلي النتائج التقليدية للتعلم فإن التعلم القائم على المشروعات له مميزات وفوائد مهمة تعود على الطالب منها:

- تعود الطالب على البحث المنظم سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها.
- تعود الطلاب على التعلم التعاوني ، الذي يشاركون فيه كل حسب قدراته.
- تتاح الظروف التي تظهر الفروق الفردية بين الطلاب.
- تثير في الطالب حب الاستطلاع والشعور بالمسئولية والثقة بالنفس.
- تعود الطالب على الربط بين النظر والعمل وبين الفكر والممارسة.
- تعزز في الطالب القدرة على العمل والنشاط الذاتي.
- تساعد على تعديل سلوك المتعلم نحو الأفضل.
- تعود الطالب على حب التعاون والعمل الجماعي الهادف. (نبهان، ٢٠٠٨: ١٠٠)

ويشير (دليل التربويين الدوليين، ٢٠٠٨: ٦) إلي أن أهداف التعلم القائم على المشروعات تتمثل في:

- مساعدة الطلاب على التمييز بين المعرفة والقيام بالعمل.
- دعم الطلاب فى التعلم وممارسة المهارات فى حل المشكلات والتواصل وإدارة الذات.
- تشجيع الطلاب على تطوير مستويات التفكير الذهنية المرتبطة بالتعلم وبالمسئولية المدنية والنجاح فى المسار المهنى أو الفردى.
- إدماج المناهج المقررة وتلقين الموضوعات وقضايا المجتمع.
- سد إحتياجات المتعلمين من ذوى المستويات المختلفة من المهارات وأساليب التعلم.
- تقييم القدرة الأدائية على المضامين باستعمال معايير شبيهة بتلك التى نجدها فى عالم العمل مشجعين بذلك البيانات التفسيرية وتحديد

الأهداف وتحسين القدرة الأدائية وبناء تواصل إيجابى وعلاقات تعاونية بين مجموعات مختلفة من الطلاب.

- إشراك وتحفيز الطلاب.

ويمر التعلم القائم على المشروعات بعدة مراحل هي:

- **اختيار المشروع** :

هى أهم مرحلة من مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى نجاح المشروع ، وتبدأ هذه الخطوة بإثارة المعلم موضوعا للنقاش بين الطلاب حول مشكلة أو صعوبة ولذلك يجب مراعاة الأتي عند اختيار المشروع:

- أن يكون المشروع نابعاً من حاجات الطلاب وميولهم.
- أن يكون مناسبا لمستوى الطلاب.
- أن يؤدي إلي خبرة وفيرة متعددة الجوانب.
- أن يراعى عند اختيار المشروعات الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن يراعى التنوع في المشروعات المختارة.
- أن تراعى ظروف الطلاب وإمكانات العمل. (Railsback, 2002: 187)

- **تخطيط المشروع**:

بعد اختيار المشروع يقوم الطلاب بإشراف المعلم وضع مخطط تنفيذه ويراعى فيه ما يلي:

- تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع.
- تحديد نوع النشاط الفردي والجماعي اللازم لتحقيق الأهداف.
- تحديد الطرق والأساليب المتبعة في تنفيذ النشاط.
- تحديد المدى الزمني لتنفيذ المشروع.
- تحديد مراحل تنفيذ المشروع ومتطلبات العمل في كل مرحلة. (عمر، ٢٠١٣: ١٥)

- **تنفيذ المشروع**:

حيث يتم ترجمة الجانب النظرى فى ضوء خطة المشروع إلى واقع عملى محسوس ، ويقوم أفراد المجموعة بتنفيذ خطة العمل ، وهى المرحلة التى تنتقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود ، حيث يبدأ الطلاب بالحركة والعمل ، ويقوم كل طالب بالمسئولية المكلف بها ، ودور المعلم هنا تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوى ويلاحظهم أثناء التنفيذ ويشجعهم على العمل ويجتمع معهم لمناقشة بعض الصعوبات ، ويقوم بالتعديل فى سير الوضوع إذا تطلب الأمر ذلك.
(Posner & Applegrath, 2008: 69)

- **تقويم المشروع**:

التقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وخلال مراحله التالية حتى نهاية المشروع ، حيث يتم عرض المشروع وتقويمه في شكله النهائى

من خلال المعلم ويشارك الطلاب أنفسهم في عملية التقويم الجماعي ، من أجل أن يرى كل طالب نتاج جهده ضمن جهد المجموعة ، وليحكم هو عليه أولاً ، ثم يحكم المعلم والأقران ، حيث يستعرض كل طالب ما قام به من عمل ، والفوائد التى عادت عليه من هذا المشروع. ويمكن بعد عملية التقويم الجماعي أن تعاد خطوة من خطوات المشروع ، أو إعادة المشروع كله بصورة أفضل ، بحيث يعملون على تلافي الأخطاء السابقة. (لاشين ، ٢٠٠٩: ٤٦)

وقد أكدت كثير من البحوث والدراسات على أهمية استخدام التعلم القائم على المشروعات ، ودوره في تعلم الطلاب وتنمية المهارات لديهم ، منها دراسة (Mehmet, 2005) التي توصلت إلي فاعلية التعلم القائم على المشروعات في زيادة التحصيل الدراسي للدراسات الاجتماعية بالصف الخامس الابتدائي بالإضافة إلي تزويد المتعلمين بالمهارات المختلفة ، وجعل التعلم أكثر متعة وترفيه وذا مغزى من وجهة نظر الطلاب. ودراسة (ChanLin, 2008) التي توصلت إلي فاعلية استخدام التكنولوجيا من خلال أنشطة التعلم القائم على المشروعات في مجال العلوم.

وأظهرت نتائج دراسة (الشربيني، ٢٠٠٩) فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية كل من مهارات العمل ، والتحصيل الدراسي ، والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ودراسة Hernandez-Ramos & De La (Paz, 2009) التي أظهرت نتائجها فاعلية التعلم القائم على المشروعات في زيادة التحصيل الدراسي للتاريخ ، وتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وتوصلت دراسة (لاشين، ٢٠٠٩) إلى فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية التنظيم الذاتي ، وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب في مادة الرياضيات. ودراسة (الصعيري، ٢٠١٠) التي توصلت إلي وجود أثر عال لأسلوب التعلم القائم على المشروعات في بناء موقع ويب ، وزيادة التحصيل الدراسي وتنمية مهارة حل المشكلات.

أما دراسة (Bas & Beyhan, 2010) فأظهرت فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة المدعومة باستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ، حيث تبين أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم من خلال استراتيجية التعلم القائم على المشروعات كانوا أكثر فاعلية وأعلى في مستوى الدافعية ، من الطلاب الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية.

وجاءت نتائج دراسة (الطلال، ١٤٣٤) لتأكد فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، لدى الطالبات المسجلات في مقرر توليف الخامات في قسم التربية الفنية بكلية التربية جامعة حائل. ودراسة

(همام، ٢٠١٢) التي توصلت إلي فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة. وأوضحت نتائج دراسة (عقل، ٢٠١٢) فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية المهارات المعرفية ، والمهارات الخاصة بتصميم عناصر التعلم لدى طالبات كلية التربية.

وتوصلت دراسة (محمد، ٢٠١٣) إلي فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة بنها. ودراسة (بركات، ٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية برنامج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. كما أظهرت نتائج دراسة (عمر، ٢٠١٣) فاعلية التعلم القائم على المشروعات في زيادة دافعية الانجاز ، والاتجاه نحو التعلم عبر الويب لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى.

وأكدت نتائج دراسة (Hartatik, 2015) إلي فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تحسين قدرة الطلاب على التحدث والإلقاء دون خجل. أما دراسة (Romera, et al., 2016) فقد أوضحت نتائجها فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي للمعرفة ، وحل المشكلات والمشاركة في صنع القرار. وتوصلت دراسة (Kumari & Nandal, 2016) إلى فاعلية التعلم القائم على المشروعات في التعليم المهني بالتحديد في برنامج إدارة الأعمال ، حيث يساعد على تنمية المهارات المهنية لدى الطلاب ، الأمر الذي ينعكس بدوره على تخفيف عبء الشركات في الحصول على أشخاص مدربين مستقبلا.

وإذا كانت العديد من الدراسات أوضحت أهمية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات التي يستخدمها المعلم مع طلابه كأحد المحددات الهامة للتحصيل الدراسي ، فإن هناك متغير آخر لا تقل أهميته وهو مفهوم الذات الأكاديمي. حيث يلعب مفهوم الذات بوجه عام دورا كبيرا في تأثيره على إتساق السلوك الإنساني والعمليات الأدراكية ، في حين يسهم مفهوم الذات الأكاديمي عند المتعلم في تقدم وتحسن العملية التعليمية ، مما يجعله يؤدي السلوك التربوي الذي يتوقعه الأخرون منه في المواقف التعليمية المختلفة. (الجربوع، ١٤٢٩: ٧٨)

فمفهوم الذات الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد يتضمن إجراء مقارنات خارجية وداخلية ، حيث يقوم المتعلم في المقارنة الخارجية بمقارنة أدائه بأداء زملائه ، وفي المقارنة الداخلية يقوم بمقارنة أدائه في إحدى المجالات مع مجالات الأداء الأخرى. (McCoach & Siegle, 2003) وبذلك يتخذ مفهوم الذات الأكاديمي أهمية خاصة في تشكيل سلوك المتعلم ، حيث يؤثر في توقعات النجاح ، والإنجاز والمثابرة ، وكذلك في اختيار المجال الدراسي المناسب. (Dickha, 2005 :226)

لذا يؤكد عديد من الباحثين على أهمية نمو هذا المفهوم لدى الطلاب لأنه يؤدي دور الوسيط في مساعدتهم على التكيف مع متطلبات البيئة التعليمية ، وتطوير المهارات الأكاديمية المناسبة ، إذ أن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يساعد على نمو المهارات المتنوعة ، في حين يؤدي مفهوم الذات الأكاديمي السلبي إلى انفعالات سلبية تمنع المتعلمين من تحقيق أهدافهم. (Russell, et al.,2002)

وقد أشارات بعض الدراسات إلى ارتباط متغيري مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي كدراسة (الكحالي، ٢٠٠٥) ، ودراسة (Awan, et al., 2011) ودراسة (Marsh & Martin, 2011) ، ودراسة (Matovu, 2012) ، ودراسة (Pinxten, et al., 2013).

ومن الدراسات التي تناولت تنمية مفهوم الذات الأكاديمي من خلال استراتيجيات التدريس المختلفة ، دراسة (صوالحة، ٢٠٠٤) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية التدريس المباشر في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب غرف المصادر. ودراسة (سرحان ونصر الله، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى نمو مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي درست مادة العلوم باستخدام دورة التعلم. ودراسة (عشا وأبو عواد، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

وأكدت دراسة (عبدالرؤوف، ٢٠٠٩) على فاعلية أسلوب دمج مهارات التفكير المتضمنة في برنامج الكورت في المحتوى ، مقارنة بتعلم تلك المهارات منفصلة في المحتوى على نمو مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب. ودراسة (أبو زيتون وعليوات، ٢٠١٠) التي استخدمت برنامج تدريبي لتحسين مهارات الاستماع وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا. ودراسة (سرهيد ٢٠١٢) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية الأسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية المختلفة وإطالة زمن الانتظار في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي في الفيزياء. ودراسة (العتيبي، ١٤٣٤) التي أظهرت فاعلية خرائط التفكير في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية حيث تم تدريس مقرر التقويم التربوي باستخدام خرائط التفكير.

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة قد أكدت على أهمية مفهوم الذات الأكاديمي ، والارتباط الايجابي بينه وبين التحصيل الدراسي ، وعلى أهمية تنميته لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ، مما يؤكد على إمكانية البحث في تأثير استراتيجيات تدريس متنوعة في تنمية هذا المتغير.

وفي حدود ما أتيح للباحثة الإطلاع عليه ، لا توجد أي دراسة استخدمت استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب في أي مرحلة دراسية. كما لاحظت الباحثة من خلال عملها

في مجال التدريس الجامعي ، أن تدريس المقررات يركز ويعني بالمعلومات والاحتفاظ بها أطول فترة ممكنة ، دون الاهتمام باستخدام طرق وأساليب تدريس تعني بتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى المتعلم. وهذا ما دفع الباحثة إلي دراسة فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات.

- **مشكلة الدراسة** :

بمراجعة أهداف ونواتج تعلم مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة نجد أنها تتطلب تطبيق ما تعلمه الطالب من مهارات استخدام أساليب القياس والتقويم المختلفة ، وممارسته حل المشكلات في تفسير النتائج ، واتخاذ القرارات التربوية بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن خلال تدريس الباحثة لهذا المقرر ، لاحظت إن أنسب استراتيجية لمتطلبات هذا المقرر هو التعلم القائم على المشروعات ، الذي يقوم على أساسيات التعلم التعاوني وتوزيع الأدوار ، وممارسة تجارب عملية واقعية تكسب الطلاب مهارات متعددة وقدرة على الانغماس في الحياة العملية.

ومن ثم فإن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي؟

وينبثق من التساؤل الرئيس السابق التساؤلات الفرعية الأتية:

- ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي؟
- ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على التحصيل الدراسي؟
- هل هناك علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة؟

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الأتية:

- الكشف على فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات.
- الكشف على فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

- الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.

- **أهمية الدراسة** :

- **الأهمية النظرية** :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال الأتي:

- انطلاقا من ندرة الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، فإن الباحثة تأمل أن تمثل الدراسة مساهمة متواضعة في إثراء المكتبة العربية بدراسات علمية حول استراتيجية التعلم القائم على المشروعات واستخدامها في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
- تسعى هذه الدراسة إلي إلقاء الضوء على العديد من الجوانب العلمية المتعلقة بمقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة ؛ مما يمكن أن يسهم في تحفيز وتوجيه الباحثين والدارسين إلي إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمجال العلمي الذي يتناوله هذا المقرر.
- تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد المهارات التي يجب تنميتها في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة ، الأمر الذي يمكن أن يساعد مطوري برنامج التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز على إعادة تنظيم وصف وخطة المقرر.

- **الأهمية التطبيقية** :

تبدو أهمية الدراسة التطبيقية في الأتي:

- من خلال سعي الدراسة الحالية إلي الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لمقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة ، فإنها بصورة عملية تسهم في تحسين مهارات وقدرات الطالبات في عملية الكشف والتعرف المبدئي على فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، الأمر الذي يمهد لإعداد برامج التدخل التربوي.
- تسعى الدراسة الحالية إلي تقديم برنامج مقترح وفق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، يمكن للباحثين والأكاديميين الاستفادة منه في تصميم وإنتاج برامج مماثلة لتنمية بعض الجوانب والمهارات الأخرى لدى المتعلمين.
- تفتح الدراسة الحالية المجال أمام دراسات أخرى تتناول استراتيجيات تدريس جديدة لمقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.
- تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد وتطوير أداة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **استراتيجية التعلم القائم على المشروعات Project-based Learning**:

هي طريقة تعلم تقوم على فكرة توزيع الأدوار في إطار من العمل التعاوني وذلك للوصول إلى هدف عام موحد ، ويتم ذلك من خلال ممارسة تجارب

عملية واقعية ومعالجة مشكلات حقيقية ، يقوم فيها الطالب ببناء معرفته بنفسه بالتفاعل مع أفراد فريق عمله ، والمصادر المتاحة ، وأيضاً أستاذ المقرر وفرق العمل الأخرى. (عمر، ٢٠١٣: ٨)

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها طريقة تعلم تقوم على فكرة توزيع الأدوار ، تقوم فيها الطالبة في إطار من العمل الجماعي التعاوني بإعداد وتطوير مقياس لتقييم وتشخيص إحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة ، تحت إشراف أستاذة المقرر.

- **مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-Concept**:

هو تكوين معرفي منظم للتقييمات المتحصلة لدى الطالب عن ذاته في الناحية الأكاديمية من خلال مقارنة نفسه بأقرانه في نفس العمر والصف. (علاونة وحمد، ٢٠١٠: ٥٤)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه تقييم الطالبة لذاتها ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.

- **التحصيل الدراسي Academic Achievement**:

هو الدرجة المكتسبة أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه الطالب في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريبي معين. (علام، ٢٠٠٠: ٣٠٥)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي أحرزتها الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء أهداف الدراسة الحالية وخلفيتها النظرية ، والدراسات والبحوث السابقة ، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية وفقا للأتي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات المسجلات بمقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي لدى الطالبات المسجلات بمقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، لصالح الأداء البعدي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.

- **محددات الدراسة**:

تتحدد الدراسة الحالية بالأتي:

- **أولا: محددات منهجية:**

- عينة الدراسة: طالبات تخصص التربية الخاصة بكلية التربية (شطر الطالبات) بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز والمسجلات في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ ـ ٢٠١٦/٢٠١٧م.
- أدوات الدراسة:
  - ✓ مقياس مفهوم الذات الأكاديمي. (إعداد/ الباحثة)
  - ✓ اختبار تحصيلي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. (إعداد/ الباحثة)

- **ثانيا: محددات زمانية:**

الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ ـ ٢٠١٦/٢٠١٧م.

- **ثالثا: محددات مكانية:**

كلية التربية (شطر الطالبات) بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

- **المنهج والإجراءات:**

- **أولا: منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة ، مستخدمة في ذلك التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة حيث يتم حساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لتلك المجموعة.

- **ثانيا: عينة الدراسة:**

انقسمت عينة الدراسة الحالية إلي:

- **عينة الخصائص السيكومترية:** الهدف منها دراسة الخصائص السيكومترية (الصدق ، الثبات) للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية. وقد تكونت العينة من (٣٠) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية (شطر الطالبات) بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز والمسجلات في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ ـ ٢٠١٥/٢٠١٦م ، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٩ ـ ٢٢) سنة بمتوسط عمر زمني قدره(١٩,٨٠) ، وانحراف معياري قدره (٠,٩٦).
- **عينة الدراسة الأساسية:** الهدف منها اختبار فروض الدراسة الحالية ، وقد تكونت العينة من(٢٧) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية (شطر الطالبات) بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

والمسجلات في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ ـ ٢٠١٦/٢٠١٧م ، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٩ــ٢٣) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٢٠,٠) ، وانحراف معياري قدره (١,٢٤).

- **ثالثا : أدوات الدراسة :**

- **مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:**

من أجل التحقق من فروض الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري في هذا المجال ، حيث قامت الباحثة بوضعه مستفيدة من الأطر النظرية لمقاييس مفهوم الذات الأكاديمي الملحقة ببعض الدراسات السابقة كدراسات (أبو زيتون، ٢٠٠٤) ، (أبو زيد، ٢٠٠٥) ، (سرهيد، ٢٠١٢). وتكونت أداة الدراسة الحالية في صورتها المبدئية من (٣٠) عبارة بواقع (٢٢) عبارة موجبة و (٨) عبارات سالبة ، وقد تم توزيع استجابات الطالبات على عبارات المقياس وفقا للتدرج الثلاثي التالي: (دائما، أحيانا، نادرا) ، بحيث تعطى الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي لاستجابات الطالبات على العبارات الموجبة للمقياس ، ويعكس هذا التدرج في حالة العبارات السالبة ، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (٩٠ ـ ٣٠) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

للتأكد من مناسبة المقياس كأداة للدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

- **صدق المحتوى:** قامت الباحثة بعرض الصورة المبدئية للمقياس على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس لتحديد مدى صلاحية البنود لقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، ومدى وضوح صياغة كل بند من بنود المقياس. وعقب الانتهاء من تحكيم الصورة المبدئية للمقياس قامت الباحثة بالتقدير الكمي والكيفي لآراء المحكمين حول عبارات المقياس ، حيث جاءت نسبة اتفاقهم على مدى مناسبة بنود المقياس (١٠٠ ٪) على جميع البنود التي يتكون منها المقياس ، وبالتالي لم يتم حذف أي من بنود الصورة المبدئية للمقياس بالصورة النهائية . كما قامت الباحثة بإعادة صياغة البنود التي أجمع أكثر من (٢٠ ٪) من المحكمين على تعديلها.
- **الثبات بإعادة التطبيق:** تم إعادة التطبيق للمقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٦٩) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- **الثبات بالتجزئة النصفية:** جاءت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار(٠,٧٥) ، وبتصحيح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان ـ براون أصبحت قيمة معامل الثبات (٠,٨٦) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **الاختبار التحصيلي**:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة ، مكون من (٣٠) سؤال في المستويات المعرفية (تذكر ـ فهم ـ تطبيق) ، ولقد أعدت الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد ، إذ تعد من أفضل الاختبارات وأكثرها استخداماً فهي تمتاز بالصدق والثبات وتغطي كمية كبيرة من المادة التعليمية (نشوان، ١٩٩٩ : ٢٣١). وقد تم توزيع بنود الاختبار بما يتناسب مع الوزن النسبي للوحدة الدراسية ، كما يوضحها الجدول (١):

جدول (١)جدول المواصفات

الموضوعات	عدد الصفحات	الوزن النسبي للموضوع	النسبة المئوية للمحتوى	التذكر ٣٣,٣٪	الفهم ٤٠٪	التطبيق ٢٦,٧٪
موضوع ١	٢٨	٣٠,٤٪	٣٠٪	٣	٣	٣
موضوع ٢	٢٦	٢٨,٣٪	٣٠٪	٣	٤	٢
موضوع ٣	٣٨	٤١,٣٪	٤٠٪	٤	٥	٣

- **الخصائص السيكومترية للاختبار**:

- **صدق الاختبار:** قامت الباحثة بعرض الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في التربية الخاصة لتحديد مدى صلاحية بنود الاختبار ووضوحها ، ومدى مناسبة الزمن المحدد للإجابة على الاختبار. بعد ذلك قامت الباحثة بالتقدير الكمي والكيفي لآراء الخبراء حول بنود الاختبار حيث تم الإبقاء على البنود التي جاءت نسبة الاتفاق عليها (٨٠٪) فأكثر وبالتالي لم يتم حذف أي بند من بنود الصورة المبدئية للاختبار بالصورة النهائية . كما قامت الباحثة بإعادة صياغة البنود وتغيير بعض البدائل التي أجمع أكثر من (٢٠ ٪) من الخبراء على تعديلها.
- **معامل الصعوبة:** ويعبر عن النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من العدد الكلي للعينة ، وقد تراوح معامل الصعوبة لبنود الاختبار ما بين (٢٣,٣٪ ـ ٨٣,٣٪) وهو معامل صعوبة مقبول.
- **معامل التمييز:** ويعبر عن مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذي القدرة العالية والطالب الضعيف ، بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة ، فبعد أن تم تصحيح الاختبار التحصيلي لعينة الخصائص السيكومترية تم ترتيب درجات العينة تنازليا ثم قسمت العينة إلي فئتين ، الفئة العليا ونسبتها (٥٠٪) من العينة الكلية ، الفئة الدنيا ونسبتها (٥٠٪) من العينة الكلية ، بعد ذلك تم حصر طلاب الفئة العليا الذين أجابوا على بنود الاختبار بصورة صحيحة ، وطلاب الفئة الدنيا الذين أجابوا على بنود الاختبار بصورة صحيحة ، وقسمة الفرق بين المجموعتين على عدد أفراد إحدى المجموعتين ، وقد تراوح معامل التمييز لبنود الاختبار ما بين (٠,٣٠ ـ ٠,٦٥) وهو معامل تمييز مقبول.
- **فاعلية البدائل:** عند احتساب فاعلية البدائل غير الصحيحة أظهرت النتائج أنها جذبت عدد من طلاب الفئة الدنيا أكثر من جذبها لطلاب الفئة العليا.

- **ثبات الاختبار:** قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث جاءت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار(٠,٥٤) وبتصحيح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان ـ براون أصبحت قيمة معامل الثبات (٠,٧٠) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **رابعا : البرنامج التعليمي:**
- **الهدف العام للبرنامج:** يهدف البرنامج إلي إكساب الطالبات مهارة إعداد أدوات قياس وتشخيص فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- **المبادئ النظرية التي يقوم عليها البرنامج:** تم إعداد البرنامج التعليمي وفقاً لاستراتيجية التعلم القائم على المشروعات والنظريات التربوية والتعليمية التي يقوم عليها (النظرية البنائية، الذكاءات المتعددة، التعليم التعاوني التعلم بالاكتشاف، التعلم بحل المشكلات).
- **مراحل إعداد البرنامج:** المرحلة الأولى: مرحلة اختيار المشروع ..حيث تم عقد لقاءات مع الطالبات تناولت:
  - ✓ التعريف بأهداف ونواتج تعلم مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.
  - ✓ التعريف بأهمية أدوات القياس والتشخيص في اتخاذ القرارات التربوية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
  - ✓ صياغة المشروع التعليمي المقترح في صورة مشكلة.
- المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط للمشروع .. وتم فيها:
  - ✓ تهيئة الطالبات للمشروع وتعريفهم بالاستراتيجية وإجراءات تنفيذها.
  - ✓ تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة العدد من (٥ ـ ٦) طالبات.
  - ✓ توجيه المجموعات إلى اختيار قائدة لكل فريق وتوزيع المهام فيما بينهن.
  - ✓ تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع المقترح.
  - ✓ تحديد المدى الزمني لتنفيذ المشروع.
  - ✓ تحديد الموضوع والمحتوى التعليمي الذي سيتناوله المشروع الخاص بكل مجموعة.
  - ✓ التأكد من إتاحة مصادر المعلومات لتفعيل الاستفادة منها في تنفيذ خطوات المشروع.
  - ✓ وضع مخطط للعمل بالمشروع موزعاً على المدى الزمني الخاص بالمشروع.
- المرحلة الثالثة: تنفيذ المشروع ..مر تنفيذ المشروع بالخطوات فى جدول (٢).
- المرحلة الرابعة: تقويم المشروع ..عملية التقويم سارت بصورة مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وخلال مراحله التالية حتى نهاية المشروع ، حيث قامت الباحثة بتقويم أداء المجموعات خلال كل خطوة من خطوات التنفيذ بالإضافة إلي تقييم المحكمين الخارجيين (أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة) للمقاييس المعدة من قبل المجموعات في الأسبوع الثالث

من تنفيذ المشروع. وفي النهاية جاء التقويم النهائي للمشروع من خلال استعراض قائدة كل مجموعة ما تم إنجازه خلال مراحل إعداد وتطوير المقياس للوصول للصورة النهائية القابلة للاستخدام الفعلي في عملية تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، مع إتاحة الفرصة للجميع لتقديم مقترحات لتطوير المقياس.

جدول (٢) خطوات تنفيذ المشروع

الأسبوع	خطة العمل
الأول	التهيئة واختيار المشاريع
الثاني	إعداد الصورة المبدئية للمقياس
الثالث	عرض المقياس للتحكيم في صورته المبدئية (صدق المحكمين)
الرابع	تعديل المقياس بناء على قرار التحكيم
الخامس	إعداد الصورة النهائية للمقياس
السادس	تطبيق المقياس على عينة التقنين
السابع	فاصل زمني يفصل بين التطبيقين
الثامن	إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين
التاسع	حساب الخصائص السيكومترية للمقياس
العاشر	إعداد دليل المقياس

- **خامسا : خطوات إجراء الدراسة :**

قامت الباحثة بعملية القياس القبلي من خلال تطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي واختبار تحصيلي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على عينة الدراسة الحالية ، وذلك قبل البدء في البرنامج التعليمي المستند على استراتيجية التعلم القائم على المشروعات. بعد ذلك تم تطبيق البرنامج التعليمي لمدة (عشرة أسابيع) ، وبعد انتهاء البرنامج التعليمي قامت الباحثة بعملية القياس البعدي من خلال إعادة تطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والاختبار التحصيلي ، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي والوقوف على الأثر الفعلي للبرنامج.

- **سادسا : المعالجة الإحصائية :**

في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض، وقد تمثلت هذه الأساليب في:

- اختبار (ت) Paired Sample T Test.
- معامل ارتباط بيرسون ثنائي الاتجاه.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Black Modified Gain Ratio.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها :**

نتائج الفرض الأول وينص على: "**توجد فروق دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات المسجلات بمقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، لصالح القياس البعدي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم (ت) الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي ، كما يوضحها الجدول (٣):

جدول (٣) قيم (ت) الإحصائية لمتوسطي درجات العينة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلى	٦٥,٥١	٧,٠٥	٣,٠٤	٢٦	٠,٠٠٥
البعدى	٦٨,٩٦	٧,٩١			

من الجدول (٣) يتضح وجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات المسجلات بمقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة لصالح القياس البعدي ، مما يعني تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية.

وللتأكد من فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Black Modified Gain Ratio ، باستخدام معادلة الكسب المعدل ، كما يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) نسبة الكسب المعدل لمتغير مفهوم الذات الأكاديمي

القياس	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
قبلى	٦٥,٥١	٩٠	١,٦٣
بعدى	٦٨,٩٦		

من الجدول (٤) يتضح أن نسبة الكسب المعدل لمتغير مفهوم الذات الأكاديمي أعلى من (١,٢) وهو الحد الذي أقترحه بلاك لاعتبار فاعلية البرنامج مقبولة وهذه النتيجة تؤدي إلي تأكيد قبول الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية. وتعزو الباحثة هذا التغير الإيجابي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة الحالية إلي فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، حيث أصبحت الطالبة في هذه الاستراتيجية محور العملية التعليمية ، حيث قامت بالمشاركة في صياغة أهداف المشروع ، والتخطيط له وتنظيم إجراءات التنفيذ في جو من التعاون والمشاركة داخل فريق العمل ، مما ساعد على تحفيزها في توظيف مهاراتها العقلية ، وشعورها بالمسئولية والثقة بالنفس ، وإشعارها بقدرتها على العمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (صوالحة، ٢٠٠٤) (سرحان ونصر الله، ٢٠٠٧) ، (عشا وأبو عواد، ٢٠٠٨) ، (عبدالرؤوف، ٢٠٠٩) ، (أبو زيتون وعليوات، ٢٠١٠) ، (سرهيد، ٢٠١٢) ، (العتيبي، ١٤٣٤) التي توصلت نتائجها إلى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي من خلال استراتيجيات التدريس المختلفة.

نتائج الفرض الثاني وينص على: "**توجد فروق دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي لدى الطالبات المسجلات بمقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة**

قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، لصالح الأداء البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم (ت) الإحصائية لمتوسطي درجات عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي في الأدائين القبلي والبعدي ، كما يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥) قيم (ت) الإحصائية لمتوسطي درجات العينة على الاختبار التحصيلي في الأدائين القبلي والبعدي

الأداء	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	٩,٠٧	٢,٤١	٥,٧٤	٢٦	٠,٠٠٠
البعدي	١١,٣٧	١,٥٨			

من الجدول (٥)يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأدائين القبلي والبعدي لعينة الدراسة الحالية على الاختبار التحصيلي لصالح الأداء البعدي ، مما يعني تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة الحالية.

وللتأكد من فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في زيادة التحصيل الدراسي قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Black Modified Gain Ratio ، باستخدام معادلة الكسب المعدل ، كما يوضحها الجدول (٦):

جدول (٦) نسبة الكسب المعدل لمتغير التحصيل الدراسي

القياس	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
قبلي	٩,٠٧	١٥	١,٧٤
بعدي	١١,٣٧		

من الجدول (٦) يتضح أن نسبة الكسب المعدل لمتغير التحصيل الدراسي أعلى من (١,٢) وهو الحد الذي أقترحه بلاك لاعتبار فاعلية البرنامج مقبولة ، وهذه النتيجة تؤدي إلي تأكيد قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Mehmet, 2005)، (الشربيني، ٢٠٠٩) (Hernandez-Ramos & De La Paz, 2009) ، (لاشين، ٢٠٠٩) ، (الصعيري ٢٠١٠). وتعزو الباحثة هذا التغير الإيجابي في المستوى التحصيلي للطالبات في المقرر إلي فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، حيث أن ممارسة التكليفات الخاصة بالمشروع قد ساعد على زيادة الدافعية للتعلم من خلال التعلم النشط الفعال المعتمد على الطالبة التي شعرت بأهمية الدور الذي تقوم به في منظومة متكاملة للتعلم من خلال العمل. كما أن التعلم القائم على المشروعات أدى إلى زيادة توضيح المفاهيم المتعلقة بالقياس والتشخيص التي تدرسها الطالبة ، مقارنة بالمعلومات التي تحصل عليها بالطريقة التقليدية القائمة على التلقين ، والوصول إلى المفاهيم العلمية عن طريق التطبيقات العملية بالمشروع ، كان له أثر كبير في ترسيخ هذه المفاهيم وتوضيحها.

وقد ساعد توزيع الطالبات إلى مجموعات صغيرة متباينة في المستوى التحصيلي على زيادة فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، فدمج طالبات متفوقات دراسيا في مجموعة واحدة مع طالبات ذوات مستويات تحصيلية متوسطة وضعيفة ، ساعد على زيادة النمو المعرفي والتحصيل الدراسي لديهن ، من خلال التحفيز والمعرفة المتبادلة. كما أن تعدد المجموعات المشاركة في المشاريع قد أدى إلى وجود منافسة قوية بين الطالبات ، ساعدت على زيادة الدافعية لديهن للتعلم والتفوق.

نتائج الفرض الثالث وينص على: "**توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة**".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ودرجاتهن على الاختبار التحصيلي ، كما يوضحها الجدول(٧):

جدول (٧) قيم معامل ارتباط بيرسون بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة

المتغير	المتوسط	الإنحراف المعيارى	العدد	معامل الارتباط
مفهوم الذات الأكاديمي	٦٧.٦	٧.٥٥	٢٧	٠.٠٣٦ ❖
التحصيل الدراسي	١٠.٢	٢.٣٣	٢٧	

❖ مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ن = ٢٧

من الجدول (٧) يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ودرجاتهن على الاختبار التحصيلي ، مما يعني تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الكحالي، ٢٠٠٥) ، (Awan, et al., 2011) ، (Marsh & Martin, 2011) ، (Matovu, 2012) ، (Pinxten, et al., 2013). وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى وجود علاقة تأثيرية متبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المتعلم ودرجة تحصيله الدراسي ، فالطلابِ الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي إيجابي يكون تحصيلهم الدراسي مرتفعاً ، حيث يتخذ مفهوم الذات الأكاديمي أهمية خاصة في تشكيل سلوك المتعلم ، وفي توقعات النجاح والتفوق ، والإنجاز والمثابرة ، وتعزيز المكانة الاجتماعية. كما أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يتسمون بمفاهيم إيجابية عن ذواتهم ، حيث يشعرون بالنجاح والتفوق والثقة بالنفس.

- **التوصيات**:

◂◂ في ضوء حدود الدراسة الحالية ، وما توصلت إليه من نتائج يمكن صياغة التوصيات التالية:

- التوسع في استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات داخل المؤسسات التعليمية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس الجامعيين في كيفية توظيف استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس المقررات الدراسية.
- التركيز على المهارات الأدائية في المقررات الدراسية ، وتوجيه المعلمين وأعضاء هيئة التدريس الجامعيين إلى تنميتها بطريقة منظمة ومقصودة.
- إعادة صياغة محتوى المقررات الدراسية ببرنامج التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بحيث تتضمن ممارسات أدائية إلى جانب النواحي النظرية التي غالباً لا يتذكرها المتعلم بسهولة.

- **المراجع** :

- الأحمد، ردينة ويوسف، حزام (٢٠٠٥). طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة). عمان: دار المناهج.
- أبو زيتون، جمال عبدالله (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- أبو زيتون، جمال عبدالله و عليوات، شادن (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا. مجلة جامعة دمشق ٢٦(٤) ، ٢١٥ -٢٥٠.
- أبو زيد، هيثم يوسف (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للانجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- أبو الهيجاء، فؤاد حسن (٢٠٠١). أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- بدير، كريمان محمد (٢٠٠٨). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بركات، زياد سعيد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية.
- الجربوع، عبدالرحمن عبدالله (١٤٢٩هـ). أثر تفاعل نمطين للتغذية الراجعة ومستوى الذكاء على مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- دليل التربويين الدوليين (٢٠٠٨). دليل التعلم المبني على المشروع (مسودة أولية).
- سرحان، غسان عبدالعزيز ونصرالله، زكريا حسن (٢٠٠٧). استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم وأثره على التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في فلسطين. المجلة التربوية ، العدد ٨٤، ١٦٩ -٢٢٥.
- الشربيني، أحلام الباز (٢٠٠٩). فاعلية نموذج للتعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم. المؤتمر

العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية العملية (التربية العملية: المنهج والمعلم والكتاب دعوة للمراجعة)، القاهرة.

- الصعيري، هيفاء سعيد (٢٠١٠). التعلم بالمشاريع القائم على الويب وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل في مادة الحاسب الآلي. المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)، القاهرة.
- صوالحة، عونية عطا (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر في تحصيل تلاميذ غرف المصادر في الرياضيات وتنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الطلال، أشواق فرج (١٤٣٣هـ). أثر التعلم المستند للمشروع في مقرر توليف خامات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عبد الرؤوف، عزت (٢٠٠٩). أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقة (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) ، القاهرة، المجلد الثالث ٩٨٤ -١٠٢٣.
- عشا، انتصار خليل وأبو عواد، فريال محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. المجلة العربية للتربية، ٢٨(٢)، ٩ـ ٣٧.
- عقل، مجدي سعيد (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية الإدارة والأنشطة والتفاعلات الإليكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم بمستودعات التعلم الإليكتروني لدى طلبة الجامعة الإسلامية. رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاونة، شفيق فلاح وحمد، علي أحمد (٢٠١٠). أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١(١)، ٤٣ -٦٤.
- عمر، أمل نصر الدين سليمان (٢٠١٣). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإليكتروني والتعلم عن بعد، الرياض .
- لاشين، سحر عبد الفتاح (٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٥١) ، ١٣٥ -١٦٧.
- محمد، نبيل السيد (٢٠١٣). تصميم حقيبة إليكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. كلية التربية ، جامعة بنها.
- الناشف، سلمى زكي (٢٠٠٨). المفاهيم العلمية وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج.
- نبهان، يحيى محمد (٢٠٠٨). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- نشوان، يعقوب حسن (١٩٩٩). أساليب تدريس العلوم. عمان: منشوارات جامعة القدس المفتوحة.

- همام، داليا محمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الهويدي، زيد (٢٠٠٦). أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- Awan, R.; Ghazala, N. & Anjum, N. (2011). A study of relationship between achievement motivation, academic self concept and achievement in English and mathematics at secondary level. International Education Studies, 4(3), 72-79.
- Bas. G. & Beyhan, O. (2010). Effects of Multiple Intelligences Supported Project-Based Learning on Students' Achievement Levels and Attitudes towards English Lesson. International Electronic Journal of Elementary Education, 2(3), 365-386.
- ChanLin, L. (2008). Technology integration applied to project-based learning in science. Innovations in Education and Teaching International, 45(1), 55-65.
- Dickha, O. (2005). Teachers' inferences about students' self-concepts the role of dimensional comparison. Learning and Instruction, 15, 225-235.
- Hartatik, F. (2015). Project based-learning (PBL): An offered solution for speaking class. A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics, 2(2), 1-9.
- Hernandez-Ramos, P. & De La Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. Journal of Research on Technology in Education, 42(2), 151-173.
- Krauss J., Conery L., Boss S. (2007). Reinventing project-based learning: your field guide to real-world projects in the digital age. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Kumari, S. & Nandal, S. (2016). Emergence of project based learning in professional education. Scholedge International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies, 3(10), 208-214.
- Marsh, H. & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. The British Journal of Educational Psychology, 81(1), 59-77.
- Matovu, M. (2012). Academic self-concept and academic achievement among university students. International Online Journal of Educational Sciences, 4(1), 107-116.

- McMoach, B. & Siegle, D.(2003).The structure and function of academic self concept in gifted and general education students. Roeper Review, 25(2), 61-65.
- Mehmet, G. (2005). The Effect of Project Based Learning on Learning Outcomes in the 5th Grade Social Studies Course in Primary Education. Educational Sciences: Theory & Practice, 5(2), 548-556.
- Pinxten, M.; De Fraine, B.; Damme, J. & D'Haenens, E. (2013). Student achievement and academic self-concept among secondary students in Flanders: gender and changes over time. Irish Educational Studies, 32(2), 157-178.
- Posner, K. & Applegarth (2008). Project Management Pocketbook. 2nd edition, Management Pocketbook Ltd, UK.
- Railsback J. (2002). Project-based learning Instruction: Creating Excitement for Learning. Northwest Regional Education Laboratory.
- Romera, E. M.; Gomez-Ortiz, O.; Ortega-Ruiz, R. & Viejo, C. (2016). Anthropologist, 25(3), 199-206.
- Russell, L.; Bornholt, L & Ouvrier, R. (2002). Brief cognitive screening and self-concepts for children with low intellectual functioning. British Journal of Clinical Psychology,41(1),93-104.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" تعلم مهارات السبورة التفاعلية القائم علي المدونات وأثره في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية ومهارات التدريس العملي لدي طالبات كلية التربية بالزلفي واتجاهاتهن نحو التدريس بالسبورة التفاعلية "

إعداد :

د/ إيمان حسن حسن زغلول

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة حلوان

" تعلم مهارات السبورة التفاعلية القائم علي المدونات وأثره في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية ومهارات التدريس العملي لدي طالبات كلية التربية بالزلفي واتجاهاتهن نحو التدريس بالسبورة التفاعلية "

د/ إيمان حسن حسن زغلول

• **ملخص البحث** :

إن استخدام وتوظيف التقنية الحديثة مثل السبورة التفاعلية من المجالات الهامة التي دخلت نظم التعليم الإلكتروني وحققت العديد من الأهداف التربوية ويهدف هذا البحث إلى استقصاء أثر تعلم مهارات استخدام السبورة التفاعلية من خلال المدونات في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية ومهارات التدريس العملي لدي طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة وقد استخدمت الباحثة المنهج التطويري في بناء المدونة التعليمية والمنهج الشبه تجريبي لبحث أثر متغير البحث المستقل وهي تعلم مهارات استخدام السبورة التفاعلية القائم علي المدونات علي المتغيرات التابعة وهي: مهارات تصميم الدروس الالكترونية، مهارات التدريس العملي، واتجاهات الطالبات نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية وقد تم إعداد أدوات البحث وهي اختبار تحصيلي لمهارات تصميم الدروس الالكترونية باستخدام السبورة التفاعلية، بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس العملي باستخدام السبورة التفاعلية، مقياس اتجاهات نحو استخدام السبورة التفاعلية في التدريس. وتم تطبيق التجربة باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة حيث تم تطبيق القياس القبلي ثم المعالجة التجريبية، ثم القياس البعدي بواسطة أدوات البحث وكانت النتائج كالتالي: أولا: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم الدروس الالكترونية لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية، ثانيا: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب التطبيقي لمهارات التدريس بواسطة السبورة التفاعلية لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية، ثالثا: توجد اتجاهات ايجابية لدي الطالبات في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية، رابعا: لا توجد علاقة موجبة أو سالبة بين المتغيرات الثلاث التابعة للبحث وهي درجات الاختبار التحصيل المعرفي للمهارات، درجات بطاقة الملاحظة للجانب العملي لمهارات التدريس ودرجات مقياس الاتجاهات نحو استخدام السبورة التفاعلية.

كلمات مفتاحية : مهارات السبوة التفاعلية – المدونات – مهارات تصميم الدروس الإلكترونية – مهارات التدريس العلمي – طالبات كلية التربية .

Interactive whiteboard learning skills based on blogs and its impact on the development design skills of e-lessons and skills practical teaching of the students of the Faculty of Education of Majmaa University & their trends towards the use of interactive whiteboard in teaching.

Dr. Eman Hasan Hasan Zaghlol

Research Summary:

The use and employment of modern technology such as interactive whiteboard of important areas that have entered the e-learning systems and achieved many of the educational goals. the aims of this research into the

impact of learning skills of interactive whiteboard through blogs in the development of skills design of e-lessons and skills practical teaching of the students of the Faculty of Education of Majmaa University. the researcher has used the developmental method in building educational blog and used Quasi-experimental method to discuss the impact of the independent variable which is learning the skills to use interactive whiteboard based on blogs on the on the dependent variables which is acquiring the skills of design the e-lessons & practical teaching skills, the attitudes of students towards teaching using interactive whiteboard . the research tools are achievement test the skills of using the electronic interactive whiteboard lessons design, note card for practical teaching skills using interactive whiteboard and trends scale towards the use of interactive whiteboard in teaching. the application of experience using the One-group experimental design where the application of the tribal measurement and experimental treatment, then post measurement by search tools and the results were as follows: First, there is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the students in the Pretest and posttest grades side cognitive skills to design the e-lessons for the benefit of post measurement due to the impact of the use of interactive whiteboard. Second, there is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the students in measuring pre and post card note the practical side of teaching skills through interactive whiteboard for post measurement due to the impact of the use of interactive whiteboard Third: There are positive trends for students in the scale trend toward teaching using interactive whiteboard, Fourth: There are no positive or negative relationship between the three of the search variables.

Keywords : Interactive whiteboard skills – Blogs - Design skills of e-lessons- skills of practical teaching- students of the Faculty of Education

- **المقدمة** :

يعتبر المعلم أهم مكونات منظومة التدريس، وحجر الزاوية في العملية التعليمية وذلك من منطلق أن التدريس لم يعد يقتصر علي المعرفة المنقولة من المعلم إلى المتعلمين مستخدماً طريقة الإلقاء أو التلقين، بل أصبح يشمل جميع الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في الموقف التعليمي من أجل تحقيق الأهداف التعليمية في ظل الانفتاح المعرفي والثورة التكنولوجية وما يصاحبها من تطورات في تكنولوجيا التعليم، فالعالم يعيش في الوقت الراهن جملة من المستحدثات التقنية والتغيرات المتلاحقة التي تؤثر علي النظم التعليمية، وتحتم مثل هذه المستحدثات علي المعلمين النظر إلى العملية التربوية كعملية دائمة التطور حتي تواكب هذه العملية الحاجات التعليمية الضرورية لتمكين الفرد من التكيف مع بيئته وما يستجد من تغيرات متلاحقة ويستدعي هذا التكيف تعلم المعلم لمهارات جديدة، واستخدام المستحدثات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية.

وعملية التدريس باعتبارها عملية اتصال بين المعلم والمتعلمين يحاول المعلم فيها إكساب الطلاب الخبرات التعليمية المطلوبة وذلك باستخدام الطرق

والوسائل المناسبة، ومهارات التدريس هي مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم مثل مهارات التخطيط والتنفيذ، والتقويم، وهي تحدد قدرة المعلم علي إحداث التعلم، فهي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التدريسي، وتنمو هذه المهارات بالإعداد التربوي المناسب من خلال ما تقدمه كليات التربية من برامج ومساقات تربوية (الكلثم، ٢٠١٦: ٥٧).

وتعد مهارات استخدام التقنيات التعليمية من أهم المهارات التدريسية التي يجب أن يتدرب عليها المعلم بشكل أساسي لكي يوظفها التوظيف السليم في مختلف المواقف التعليمية حيث يستعين بها لتوضيح الأفكار والمجردات والمفاهيم، وتعد السبورات التفاعلية من أحدث التقنيات التعليمية المتطورة في مجال تكنولوجيا التعليم فهي الجيل الجديد لأجهزة التعلم الرقمية، وهي أحدث تقنية عرض تعليمية فهي تعتبر ثورة في مجال التعليم حيث حلت مكان السبورة التقليدية ذات الطباشير التي دامت لمئات السنين، وهي نوع خاص من اللوحات أو السبورات التفاعلية البيضاء كبيرة المساحة، والحساسة للمس ويتم استخدامها لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات، ومصادر تعليمية رقمية، وتستخدم السبورات التفاعلية في الفصول الدراسية، الاجتماعات المؤتمرات، الندوات، وورش العمل، كما تستخدم في التواصل من خلال الانترنت، ولكي يوظف المعلم إمكانات هذه التقنية الحديثة لابد من معرفة مميزاتها والتدريب علي مهارات استخدامها، ومعرفة كيفية توظيفها في مجال التدريس سواء في مرحلة تصميم الدرس أو في مرحلة تنفيذه في الصف الدراسي.

ومن جهة أخري تعتبر أدوات الويب ٢ من أهم مصادر التعلم في شبكة الانترنت التي يمكن تستخدم في التعلم والتدريب ومنها المدونات وهي تعمل من خلال نظام لإدارة المحتوى، وهي عبارةٍ عن صفحة ويبٍ على شبكة الإنترنت تظهر عليها تدوينات مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا ينشرها مدير أو ناشر المدونة (عزمي، ٢٠١٤: ٥٧٥)، والمدونات "Blogs" تعد أحد أشهر أمثلة الشبكات والمواقع الاجتماعية، ويرجع السبب في شهرتها وسرعة انتشارها، تميزها بالتفاعلية، والوصول المباشر من قبل المستفيدين إليها، وتشكيل التجمعات الإلكترونية بين محرريها والمستفيدين منها، وذلك بصورة أكثر فعالية من غيرها من وسائل الاتصال الأخرى مثل البريد الإلكتروني والقوائم البريدية كما أنها تعتبر مصدرا هاما للحصول علي المعلومات وإنتاجها والتشارك بها وهي من الأدوات الهامة التي توظف في العملية التعليمية في نظم التعليم والتدريب الإلكتروني.

- **مشكلة البحث** :

ينطلق هذا البحث من التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة تطوير التعليم الجامعي عن طريق توظيف التكنولوجية الحديثة، في سبيل النهوض بمستوى تدريس المقررات الدراسية في معظم المؤسسات التعليمية المنوط بها إعداد المعلم.

إن توظيف السبورة التفاعلية بواسطة برامج تعليمية مصممة وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط يمكن أن تشجع على تحسين التعلم في بيئات التعليم الجماعي، وهو النمط السائد في معظم القاعات الدراسية بالوطن العربي، ولذلك فهي من أفضل الأدوات التكنولوجية المساعدة لمواجهة المشكلات الناجمة عن التعليم للأعداد المتزايدة من المتعلمين، وقد تناولت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة السبورة التفاعلية وطبيعة البرامج التي تعرضها سواء من ناحية أهميتها في تحسين أداء المعلم وممارساته داخل القاعات الدراسية مما ينعكس على مستوى تحصيل طلابه، أو من خلال أهمية التدريب عليها، حيث أشار (Al-Qirim, N., 2010) إلى أن الاستخدام المنظم للسبورة التفاعلية داخل القاعات الدراسية يسهم في تسهيل عملية التعلم، وزيادة التفاعل بين المتعلمين عبر ما تقدمه من برامج تفاعلية تعتمد على إيجابية الطالب وممارساته للتعلم النشط.

كما أنه بدأ يقل استخدام السبورات التقليدية، من سبورات طباشيرية أوسبورات بيضاء مروراً بالسبورة الضوئية (جهاز العرض العلوي) إلى التوسع في استخدام السبورة الإلكترونية المتصلة بجهاز الحاسوب الشخصي أو الحاسوب المحمول، والأجهزة الرقمية اللوحية، لذا فإننا في الوقت الراهن نجد أن معظم المدارس أصبحت تستبدل لوحات العرض التعليمية التقليدية بالسبورات التفاعلية بمختلف أنواعها لما لها من مميزات تعليمية مثل؛ توفير وقت المعلم الذي يحتاجه للكتابة على السبورة حيث يمكن كتابة الدروس مسبقاً وإضافة التعليقات والملاحظات أثناء الشرح، ولا يحتاج المتعلم لنقل ما يكتبه المعلم على السبورة، حيث يمكن طباعته وتوزيعه على الطلاب أو حفظه وإرساله لهم عبر البريد الإلكتروني كما تتميز بتوفر عنصر الحركة في البرامج التعليمية متعددة الوسائط حيث يمكن للمتعلم نقل وتحريك الرسومات والأشكال.

ولاحظت الباحثة أن الطالبات اللاتي يدرسن مقرر "تقنيات التعليم" يجدن صعوبة في تعلم مهارات الشاشة التفاعلية مثل صعوبة الكتابة وضبط اليد أثناء الشرح عليها، عدم وجود الوقت الكافي للتدريب على الخيارات والأوامر الخاصة بالشاشة، كما أن الطالبة لا توظف مهارات استخدام الشاشة في تحضير الدروس الالكترونية في التربية الميدانية في الوقت الذي توفر المدارس فصول وقاعات بها الشاشة التفاعلية وتكتفي الطالبات بعمل العروض التقديمية أثناء شرح الدرس، لذلك فإنه من الضروري على كل معلمة أن تكون ملمة بمهارات استخدام السبورة التفاعلية وإتقانها وتوظيفها داخل الفصول الدراسية لما لها من قيم تربوية ومميزات تعليمية.

وتراءي للباحثة أن تقدم مدونة تعليمية لتدريب وتعلم الطالبات على مهارات السبورة التفاعلية ومن ثم توظيفها في تصميم وإنتاج الدرس الإلكتروني الذي ستشرحه الطالبات في الفصل المدرسي خلال التربية العملية.

وتتضح مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما التصور المقترح لمدونة تعليمية لتعلم مهارات استخدام السبورة التفاعلية؟
- ما أثر تعلم استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية؟
- ما أثر تعلم استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التدريس العملي؟
- ما اتجاهات الطالبات نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية؟

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى استقصاء أثر تعلم مهارات استخدام السبورة التفاعلية من خلال المدونات في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية ومهارات التدريس العملي لدي طالبات كلية التربية بالزلفي واتجاهاتهن نحوها وتتحدد أهداف البحث فيما يلي:

- تحديد مهارات استخدام السبورة التفاعلية.
- تحديد مهارات تصميم درس إلكتروني.
- تحديد مهارات التدريس العملي.
- تحديد التصور المقترح للمدونة التعليمية.
- تحديد أثر استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية.
- تحديد أثر استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التدريس العملي.
- تحديد اتجاهات الطالبات نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية.

- **أهمية البحث** :

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

- بيان مدى فاعلية السبورة التفاعلية في تنمية مهارة تصميم الدرس الإلكتروني للطالبات المعلمات.
- تحديد فاعلية السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التدريس العملي للطالبات المعلمات.
- فعالية المدونات الالكترونية في التعلم الذاتي للمهارات واعتبارها مقترح لأسلوب تعليم وتدريب الطالبات المعلمات عن بعد.
- تقديم نموذج عملي لكيفية استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية كأداة تعليمية تفاعلية في الفصول الدراسية.

- **حدود البحث وعينته** :

يتناول البحث مجال استخدام السبورة التفاعلية كأداة تعليمية ويتم تطبيقه على طالبات كلية التربية بالزلفي ـ جامعة المجمعة.

- **منهج البحث** :

يقوم البحث على كل من:

- **المنهج التطويري**:

حيث تستخدم الباحثة هذا المنهج بهدف تصميم وإنتاج مدونة تعليمية وفق المعايير الخاصة بتصميم المصادر الإلكترونية حيث تشتمل على المعلومات والمهارات اللازمة لتعلم الطالبات عينة البحث.

- **المنهج شبه التجريبي**:

يهتم هذا المنهج بالعلاقات السببية بين المتغيرات حيث تستخدم الباحثة هذا المنهج لدراسة أثر المتغيرات المستقلة للبحث على المتغيرات التابعة بواسطة تقديم المعالجة التجريبية وطرحها على عينة تمثل المجتمع الأصلي للظاهرة موضوع البحث والحصول على النتائج ومعالجتها إحصائيا.

ويتناول البحث المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة: تعلم مهارات استخدام السبورة التفاعلية.
- المتغيرات التابعة:
  - ✓ مهارات تصميم الدروس الالكترونية.
  - ✓ مهارات التدريس العملي.
  - ✓ اتجاهات الطالبات نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية.

- **أدوات البحث** :

- اختبار تحصيلي لمهارات تصميم الدروس الالكترونية باستخدام السبورة التفاعلية.
- بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس العملي باستخدام السبورة التفاعلية.
- مقياس اتجاهات نحو استخدام السبورة التفاعلية في التدريس.

- **التصميم التجريبي** :

يعتمد البحث على التصميم ذو المجموعة التجريبية الواحدة حيث يتم تطبيق أدوات البحث في القياس القبلي، والقياس البعدي كما يتضح فى الجدول (١):

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

القياس القبلى	المعالجة التجريبية	القياس البعدى
اختبار تحصيلي للمهارات. بطاقة ملاحظة للجانب التطبيقي للمهارات.	تعلم مهارات تصميم الدرس الالكتروني والتدريس بواسطة السبورة التفاعلية. (القائم علي المدونة)	اختبار تحصيلي للمهارات. بطاقة ملاحظة للجانب التطبيقي للمهارات. مقياس الاتجاهات.

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للمهارات

(تصميم الدرس والتدريس بواسطة السبورة التفاعلية) لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب التطبيقي لمهارات التدريس بواسطة السبورة التفاعلية لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية.
- توجد اتجاهات ايجابية لدي الطالبات في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية.
- توجد علاقة موجبة بين درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي للمهارات ودرجات بطاقة الملاحظة للجانب العملي للمهارات ودرجات مقياس الاتجاهات نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

- **مصطلحات البحث** :

- **السبورة التفاعلية** :

شاشة عرض الكترونية حساسة بيضاء يتم التعامل معها باستخدام حاسة اللمس (بأصابع اليد) أو من خلال الحبر الرقمي ويتم توصيلها بجهاز (C.P.U) وجهاز عارض البيانات "Data Projector" وطابعة حيث تعرض جميع البرامج المحوسبة المخزنة هلي الحاسب وشبكة الانترنت بشكل مباشر أو من بعد (عادل سرايا، ٢٠١٢: ص٢٨١).

- **الدرس الإلكتروني**:

يعرف اجرائيا بأنه "مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط وتقدم من خلال الحاسوب وشبكة الانترنت مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين الطلاب وكل من المحتوي، أقرانهم، ومعلميهم (عبد المولي، ٢٠١٢).

- **المدونات الالكترونية**:

صفحة انترنت ديناميكية تتغير زمنياً تباعاً حسب تاريخ نشر الموضوعات المطروحة فيها وتتداول المدونات في مختلف المجالات (عزمي، ٢٠١٤: ٥٧٦).

- **الإطار النظري للبحث** :

- **أولا: السبورة التفاعلية** :

بدأ ظهور السبورة التفاعلية عام ١٩٨٧م علي يد "نانسي نولتون" وزوجها "ديفيد مارتن" اللذان يعملان في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في تكنولوجيا التعليم في كندا، وتدور فكرتها حول إمكانية ربط الكمبيوتر بشاشة عرض (لوحة) حساسة تعمل كبديل لشاشة الكمبيوتر ولكن بدون استخدام الفأرة ولوحة المفاتيح حيث يتم استخدام نظام اللمس في التنقل، وقد كان الإنتاج الفعلي لأول سبورة ذكية وظهورها في الأسواق من قبل شركة سمارت في بداية عام ١٩٩١م وسميت السبورة البيضاء التفاعلية (Interactive Whiteboard)، وقد

مرت السبورة التفاعلية بمراحل تطوير عديدة خلال السنوات الأخيرة حتى أصبحت كما نراها حاليا (سالم،٢٠١٠: ٢٣٩).

وأطلقت الشركات الموزعة مجموعة متنوعة من المسميات الدعائية للسبورة التفاعلية منها:

- السبورة الذكية "Smart Board".
- السبورة الإلكترونية "Electronic Board e-board".
- السبورة الرقمية "Digital Board".
- السبورة البيضاء التفاعلية "Interactive whiteboard".

والسبورة التفاعلية عبارة عن شاشة عرض إلكترونية بيضاء اللون كبيرة المساحة بديلة عن شاشة الكمبيوتر بكل ما يتصف به الكمبيوتر من مميزات وتستخدم معها حاسة اللمس سواء من خلال أصابع اليد أو أقلام ليس بها حبر ولكنها نوع خاص من الأقلام الرقمية حيث يستطيع المستخدم فتح الملفات وتخزين المعلومات وإرسالها، كما يمكن الكتابة بها على المساحة المخصصة وطباعتها، وتقوم الشاشة الإلكترونية بتحويل المساحة الخاصة بالمستخدم إلى بيئة تفاعلية تعليمية وتدريبية وذلك من خلال توصيلها مع جهاز عارض البيانات (Data show projector)، ومع جهاز الحاسوب، حيث يتم توجيه الصورة الصادرة من جهاز الحاسوب إلى الشاشة التفاعلية من خلال جهاز العرض (سرايا، ٢٠١٢: ٢٨١) وفي حالة الرغبة في استخدام مؤتمرات الفيديو يتم تركيب كاميرا وسماعات للصوت (سعد،٢٠١٦: ٢٦٠).

والتكنولوجيا المستخدمة في الشاشة التفاعلية هي نفسها التي يتم استخدامها مع أجهزة المساعد الرقمي الشخصي مما يمكنها لتكون قادرة على معالجة حركة الإصبع أو القلم عندما تلامس السطح، وهنالك أنواع أخرى تستطيع تحديد حركة الأصبع بشكل بصري من خلال مجسات للحركة مثبتة في أماكن محددة (عبد الحق، ٢٠١٢).

وتتميز السبورات التفاعلية بإمكانية استخدام معظم برامج سطح المكتب وتمكن من الإبحار في الانترنت بكل حرية مما يسهم بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة تساعد في توسيع خبرات المتعلمين، وتيسير بناء المفاهيم، واستثارة اهتمام المتعلم، وإشباع حاجته للتعلم لكونها تعرض المادة بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة كما تمكن من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها وذلك من خلال إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم، مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع معدل الأداء عند الطلبة أو المتدربين.

وتعد أهم ميزة تعزز من أهمية استخدام تقنية السبورة التفاعلية هي إمكانية استخدامها في التعلم عن بعد، باستخدام خاصية (مؤتمرات الفيديو) video "conference" أو (مؤتمرات الانترنت) "net meeting" والتي تمكننا من عرض الندوات والورش والمؤتمرات بين الدول المختلفة عن طريق شبكة الانترنت (الأمين وحسين،٢٠١٦: ٢٦٩).

كما يضيف كل من (سرايا، ٢٠١٢: ٢٨٦)، (مندور، ٢٠١٠: ١٥٦)، (Campbell, 2010) المميزات التالية:

- توفير وقت وجهد المعلم: فبدلاً من إعداد الوسائل التعليمية التقليدية كالصور والرسوم والخرائط وما إلي ذلك من مواد مطبوعة يستطيع المعلم باستخدام برامج محوسبة استدعاء أي صورة أو رسم باستخدام برنامج السبورة التفاعلية أو من خلال الاتصال بالإنترنت إضافة إلي توفير عنصر الوقت في عملية طباعة ما يكتبه المعلم علي السبورة وتوزيعه علي الطلاب.
- تركيز الانتباه علي مضمون البرنامج التعليمي: الذي تعرضه السبورة التفاعلية مما يزيد من درجة التفاعل بين هذا المضمون والمتعلم الأمر الذي يسهم في إحداث التعلم، علي عكس تشتيت الانتباه حول استخدام المعلم لأكثر من أداة عرض في الفصل المدرسي كاللوحات التعليمية أو المجسمات أو الرسوم التعليمية .
- عرض الموضوعات الدراسية لجميع المقررات بطريقة مشوقة وجذابة: نظراً لتوفر عناصر (الصوت ـ الحركة ـ الصورة) مما يُحدث تفاعل صفي إيجابي بين المعلم والمتعلمين من ناحية وبين محتوى الموضوع الدراسي المعروض والمتعلمين من ناحية أخرى وكذلك توفر الكتابة علي معظم تطبيقات الميكروسوفت والتجوال في مواقع الإنترنت ذات الصلة بالموضوع الدراسي هذا بالإضافة إلي توفر إمكانية مشاهدة صوراً كبيرة تنبض بالحياة علي الشاشة والتفاعل مع محتوياتها يدوياً.
- تخزين المعلومات المكتوبة وطباعتها وذلك عن طريق نسخ أجزاء من الشاشة أو كامل الشاشة ومن ثم نقلها إلى برنامج السبورة الذكية لتتمكن من تحريرها أو تخزينها.
- تُمكن المتعلم والمعلم من نقل وتحريك الرسومات والأشكال والرموز المتضمنة في البرنامج التعليمي المعروض عليها وكذلك تكوين أشكال افتراضية مع وجود الأشكال الأصلية.
- تسهم في القضاء علي خجل وانعزالية بعض الطلاب وخوفهم من التكنولوجيا؛ مما يحفزهم علي التعاون والتواصل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي.
- تسهم في تبسيط المفاهيم المجردة في المقررات الدراسية مثل الرياضيات والعلوم من خلال توفر أكثر من عنصر للوسائط المتعددة.

- توفر إمكانية تسجيل الدروس وإعادتها : حيث نستطيع باستخدام السبورة التفاعلية من تسجيل الدرس التعليمي وإعادة عرضه بعد حفظه ليستفيد منه الطلاب الغائبين أو يمكن طباعة الدرس كاملاً أو إرساله عبر الإنترنت بالبريد الإلكتروني.

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة السبورة التفاعلية وطبيعة البرامج التي تعرضها سواء من ناحية أهميتها في تحسين أداء المعلم وممارساته داخل القاعات الدراسية مما ينعكس على مستوى تحصيل طلابه، أو من خلال أهمية التدريب عليها، منها دراسة (Cuthell,2006) التتبعية -التي استغرقت ثلاث سنوات - أكدت علي التأثير الإيجابي الملحوظ لاستخدام السبورات البيضاء التفاعلية في تحسن أداء المعلمين وخاصة عند اعتماد برامجها على توظيف استراتيجيات التعلم النشط.

وأثبتت نتائج دراسة (Branzburg, 2007) أن توظيف السبورة التفاعلية في العملية التعليمية جعلت الفصول الدراسية أكثر فعالية، وذلك لإمكانية عرض برامج تعليمية مدعومة بالصور والرسوم الثابتة والمتحركة بصورة مباشرة عليها مع إتاحة الفرصة للمتعلمين التفاعل معها باستخدام حاسة اللمس بدلاً من "الفأرة" لفتح وتشغيل الملفات والبرامج وتحريك النوافذ أثناء عملية العرض وكلها تدخل ضمن مهام وممارسات التعلم النشط، كما هدفت دراسة (Mechling, Gast, Krupa 2007) إلى فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارة القراءة الجهرية والتعلم بالملاحظة لدي طلاب التربية الفكرية القابلين للتعلم حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال احصائياً لدي المجموعة التجريبية للقياس القبلي والبعدي لاختبار القراءة والتعرف علي الكلمات وبطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية لصالح القياس البعدي.

وأكدت دراسة (Swan, Schenker, Kratcoski, 2008) على فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية التحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية بأحد المدارس بمنطقة شمال "أوهايو" الامريكية وذلك مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي درست المادتين نفسيهما بالطريقة التقليدية، وأكدت دراسة (Wey, S., 2014) فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات نطق اللغة الإنجليزية لدي طلاب الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم اللغوي لمدة ثماني أسابيع وأظهرت النتائج وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام السبورة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة العادية لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت هذه المجموعة ثقة بالنفس ودافعية أكثر للتعلم.

وعلي الصعيد العربي فقد أثبتت دراسة (سويدان، ٢٠٠٨) فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية لمعلمات رياض

الأطفال في ضوء احتياجاتهن التدريبية، وأثبتت دراسة (الزعبي،٢٠١١) فاعلية برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدي طلاب الصف الخامس الابتدائي مقارنة بالطريقة التقليدية، وشاركتها النتائج دراسة (أبو العينين ٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة أثر السبورة التفاعلية على تحصيل الطلبة الأجانب غير الناطقين في مادة اللغة العربية للمستوى المبتدئ في المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية وقدمت السبورة التفاعلية بشكل أساسي مع المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) في أداء أفراد عينة الدراسة بالاختبار التحصيلي في اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (الأسمري، ٢٠١١) دراسة هدفت للمقارنة بين أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية والتدريس باستخدام السبورة التقليدية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري ولصالح المتغير المستقل في المجموعة التجريبية وهو السبورة التفاعلية بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل بين المجموعة التجريبية والضابطة.

كذلك هدفت دراسة (شفيق، ٢٠١٢: ص٣٨) إلى تحديد فاعلية السبورة التفاعلية في تعليم مهارات الرسم والتلوين والتفكير الابتكاري لدي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة حيث صمم الباحث نموذجا لتدريب الأطفال علي مهارات الرسم والتلوين من خلال السبورة التفاعلية ثم طبق اختبارات لقياس مهارات الرسم والتفكير الابتكاري لدي الأطفال وأشارت نتائج دراسته الي تقدم المجموعة التجريبية في القياس البعدي في كل من مهارات الرسم والتفكير الابتكاري وأيضا أظهرت نتائج دراسة (العبدلي، ٢٠١٢: ٩) فاعلية السبورة التفاعلية في تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات حيث استخدم طريقة التدريس بالسبورة التفاعلية مقابل التدريس بالطريقة التقليدية علي عينة مكونة من (٤٣) طالب كما أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب نحو التعلم من السبورة التفاعلية كانت كلها ايجابية بنسبة ٩٨٪.

وأشارت دراسة (Hamdan,K.,2012) أن استخدام السبورة التفاعلية يزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم، ويفيد في إعطاء المعلم صورة واضحة عن عناصر الموضوع الدراسي ومكوناته، كما يثري تعلم الطلاب وأوضحت نتائج الدراسة وجود اتجاهات ايجابية نحو التعلم بالسبورة التفاعلية لدي الطلاب بنسبة (٧٣٪) بالإضافة الي نتائج دراسة (Ling, L., 2014) التي أثبتت فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مادة التربية الأخلاقية لدي طلاب المدارس الابتدائية في ماليزيا.

- **ثانياً: توظيف السبورة التفاعلية لتنمية مهارات التدريس:**

إن التدريس نشاط تواصلي يهدف الي اثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المعلم، وتتكون مهارات التدريس التي يقوم بها المعلم من ثلاث مهارات أساسية وهي:

- مهارة التخطيط للدرس وهي تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وانشطة وإجراءات واستخدام أجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الاهداف التربوية المرغوبة، ويعرف (صبري،٢٠٠٨) التخطيط للتدريس أنه إعداد مخطط تفصيلي لأهداف وإجراءات وأساليب ووسائل التدريس التي ينبغي الالتزام بها عند تنفيذ عملية التدريس، ويتألف التخطيط للتدريس العناصر التالية: الاهداف، تحليل المحتوي، الأساليب والانشطة، والتقويم.
- مهارة تنفيذ الدرس والتي تبدأ داخل الفصل الدراسي وهي مهارة تنفيذ الموقف التعليمي كما خطط له مسبقاً وهي سلسة من الأفعال والانشطة من اجل اكساب الطلاب الاهداف المطلوبة وتشتمل هذه المهارة علي عدة مهارات فرعية مثل؛ مهارة التهيئة، مهارة شرح المحتوي، مهارة اثارة الدافعية مهارة توجيه الاسئلة، مهارة استخدام الوسائل، مهارة التفاعل مع الطلاب وادارة الصف، ومهارة غلق أو إنهاء الدرس.
- مهارة التقويم وهي تقويم نتاجات أو مخرجات التدريس حيث تكمل هذه المهارة مثلث التدريس بأبعاده الثلاثة التخطيط والتنفيذ فالتقويم يسعي للتأكد من أن كل ذلك أصبح حقيقة ملموسة وقد تم إنجازه بطريقة سليمة، وتكمن أهمية هذه المرحلة في أنها تعتبر المحك الأساسي الذي يمكننا من الحكم علي فعالية العملية التعليمية، ولتقويم نتاجات التدريس أساليب عديدة منها؛ الاسئلة، المناقشة، الملاحظة، الاختبارات بأنواعها، وملف إنجاز الطالب (الكلثم، ٢٠١٦: ٥٧،١٠٠،١٧٧).

وتعتبر مهارات استخدام التقنيات التعليمية من المهارات الهامة الفرعية التي يوظفها المعلم في المراحل التدريسية الثلاث حيث تمكنه من التخطيط والتصميم للدرس وتساعده علي التنفيذ العملي للدرس في الصف الدراسي مع المتعلمين وتمكنه أيضا من تقويم المتعلمين وفق الأهداف التعليمية، والدروس الإلكترونية التفاعلية من المصادر الهامة المستخدمة في التدريس وهي تعرف بأنها "مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط وتقدم من خلال الحاسوب وشبكة الانترنت مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين الطلاب وكل من المحتوي، أقرانهم، ومعلميهم (عبد المولي،٢٠١٢)، ويعرفها (عمار،٢٠٠٧: ١٩) بأنها "برنامج تعليمي يرتكز علي الوسائط المتعددة والفائقة يستخدم خصائص ومصادر الويب بغرض تقديم تعلم ذا معني حيث يسرع خطي التعلم ويدعمه" كما تعرف (الباز،٢٠١٣: ١١٩) مهارات التدريس الإلكترونية بأنها "قدرة المعلم

علي القيام بالممارسات والأنشطة التي تساعده علي التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه كم خلال الحاسب الألي وشبكة الأنترنت وتقنيات الويب بكفاءة عالية"، وتأخذ الدروس الإلكترونية أحد الأشكال التالية:

- دروس إلكترونية تعتمد علي الحاسوب: وهي دروس تصمم وفق ميول وقدرات الطلاب من خلال مجموعة من البرامج التي تمكن المعلم من إعداد وتصميم المحتوي والأنشطة والتدريبات لدرس واحد أو مقرر كامل.
- دروس إلكترونية تعتمد علي شبكة الإنترنت: وهي دروس تتكون من مجموعة من الوسائط الفائقة والأدوات التي تمكن الطالب من التواصل مع معلم المقرر ومع زملائه من الطلاب ومن الاطلاع والمشاركة في معلومات المقرر وفي أي وقت وأي مكان من خلال شبكة الإنترنت (محمود،٢٠١٢: ٥٠٣،٥٠٢).

ويمكن أن تصمم هذه الدروس الإلكترونية بأكثر من برنامج مثل برنامج العروض التقديمية، برنامج الكورس لاب، برنامج "Lcds"، وبرنامج " Articulate Storyline"، وبرنامج "Author Ware Macromedia" وتعتبر السبورة الفاعلية من التقنيات التي تمكن المعلم من تخطيط وتصميم درسا الكترونيا بمساعدة البرنامج الخاص بها وامكاناتها اللمسية التفاعلية، وتتعدد الشركات التي تنتج السبورات التفاعلية وكل موديل له برنامج خاص به لابد أن يقوم المعلم بتنزيله علي الحاسوب ولكي يوظف المعلم استخدام السبورة التفاعلية في مهارات التدريس لديه لابد أن يتعرف علي خطوات استخدامها في المواقف التعليمية وهي تتضمن المراحل التالية:

- اكتساب مهارات استخدام السبورة التفاعلية مثل مهارات التشغيل، والتوصيل، واستخدام الأقلام الرقمية ومعرفة برنامج السبورة بخياراته المتنوعة لتصميم الوسائط المتعددة وإدراج مصادر وأدوات لإثراء تعلم الطلاب.
- تحديد الاحتياجات التعليمية وخصائص الطلاب، واختبار البنية التحتية من حيث التوصيلات والاتصال بالإنترنت وبيئة قاعة الدرس.
- تكامل السبورة مع المحتوي التعليمي بمعني تصميم المحتوي التعليمي بالوسائط المتعددة وتحديد الأنشطة وأدوار الطلاب في الموقف التعليمي وصياغة أساليب التقويم وتجربة عرض الدرس قبل وقت الحصة الفعلي.
- التفاعل مع عرض المحتوي التعليمي باستخدام السبورة التفاعلية وتشجيع الطلاب علي التفاعل مع المادة المعروضة والقيام بالأنشطة واستخدام المصادر الأخرى المتوفرة بالسبورة وحفظ المادة التعليمية وارسالها أو طباعتها للطلاب (زاهر، ٢٠٠٩: ٤٥٤ ـ ٤٥٥).

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التدريس مثل دراسة (أبو رزق،٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد أثر تكنولوجيا السبورة التفاعلية في تنمية مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة

العربية لدى الطلاب المعلمين في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا، بالإضافة إلى تحديد اتجاهاتهم نحوها والمشاكل التي واجهتهم أثناء استخدامها كأداة تعليمية، وطبقت الدراسة على (٥٣) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت السبورة التفاعلية في التدريس.

كما هدفت دراسة (النمري وكفافي، ٢٠١٥) الي التعرف علي فاعلية اختلاف نمطي التدريب المدمج والتدريب الالكتروني في تنمية مهارات إنتاج الدروس الالكترونية التفاعلية لمعلمات الحاسب الألى بمدينة الطائف وتكونت عينة البحث من (٥٠) معلمة وتكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي واختبار أدائي لمهارات انتاج الدروس الالكترونية التفاعلية، وأشارت النتائج الي فاعلية نمط التدريب المدمج.

كما هدفت دراسة (الباز،٢٠١٣: ١٤٧ ـ ١٥٢) الي التعرف علي فاعلية تقنيات الويب٢.٠ في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني لدي معلمي العلوم من خلال تقديم برنامج تدريبي قائمٍ علي المدونات والويكي واليوتيوب، وأشارت النتائج الي وجود فرق دال إحصائيا في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المعارف حول التدريس الإلكتروني وكذلك في بطاقة التقويم الذاتي كما وجدت فرق دال احصائيا في الاتجاهات نحو التدريس الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي كما أضافت نتائج دراسة (حمادة، ٢٠١٣) الي فاعلية المنتديات التعليمية علي شبكة الانترنت في تنمية مهارات تصميم الدروس الالكترونية ببرنامج العروض التقديمية عن استخدام الطريقة التقليدية.

وأشارت نتائج دراسة (محمود،٢٠١٢: ٥٢٨) إلى فاعلية المحتوي التعليمي للمدونات في تنمية مهارات تصميم الدروس الالكترونية والمتمثل في واجهة برنامج "Power Point" حيث وجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة الاختبار التحصيلي واختبار الأداء العملي لصالح التطبيق البعدي.

وأيضا دراسة (هداية،٢٠١٢) التي أشارت نتائجها الي فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني قائم علي شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات إنتاج ونشر الدروس الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا لصالح التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، وأضافت نتائج دراسة (عماشة، ٢٠١١) أن تقنيات الويب الذكية لها فاعلية في تنمية مهارات تصميم وبث الدروس الإلكترونية عبر الويب لدي أعضاء هيئة التدريس حيث وجد فروق دالة احصائيا في القياس القبلي والبعدي لأدوات الدراسة الاختبار وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

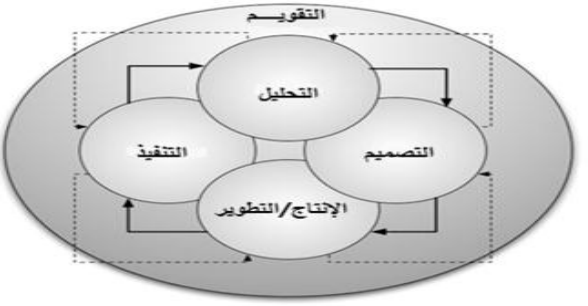
- **إجراءات البحث** :

- **أولاً: تحديد المهارات الخاصة بأهداف البحث:**

قامت الباحثة من خلال الاطلاع علي أدبيات مجالي طرق التدريس واستخدام السبورة التفاعلية بتحديد المهارات المرتبطة بأهداف البحث وهي: مهارات تصميم الدرس الإلكتروني، مهارات استخدام السبورة التفاعلية، ومهارات التدريس العملي، وتم تحديد الأهداف التعليمية في كل مجال وكذلك المهارات الأساسية وعرضها علي عدد (٦) محكمين في مجال طرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لمعرفة مدي مناسبة المهارات للأهداف التعليمية وتم الأخذ بالمهارات التي حظيت بنسبة توافق ٧٠٪ فما فوق مع تعديل صياغة بعض العبارات، وهي رقم (٨،٢٣،٢٤) في الأهداف، ورقم (٩،١٦،٢٠،٢٢،٢٦،٦٣) في المهارات وبلغ مجموع الأهداف الكلي (٢٤) هدف، ومجموع المهارات الكلي (٩٠) مهارة ويوجد عرض لهذه المهارات ونسب التوافق عليها ملحق (١).

- **ثانياً: تصميم المدونة التعليمية:**

تعتبر المدونات التعليمية من أنواع مصادر التعلم الرقمية التي تحتاج في انشاءها لمراحل التصميم التعليمي لذا قامت الباحثة ببناء مدونة تعليمية وفق نموذج "Addie" للتصميم العام وهو يتكون من عدة مراحل هي:



شكل (١) نموذج "Addie" للتصميم العام

- **التحليل:** وتشمل هذه المرحلة تحديد احتياجات الطالبات وأهداف التعلم وقائمة بالمهارات التي يجب أن تتعلمها الطالبة ومخرجات هذه المرحلة هي:
  - ✓ **تحديد احتياجات الطالبات وخبراتهن السابقة:** تتحدد هذه الاحتياجات في تقديم المعارف المعلومات عن مهارات تصميم الدروس الالكترونية بواسطة السبورة التفاعلية، والخبرات السابقة للطالبات هي دراسة مقرر تقنيات التعليم الذي يدرسن به عملية التصميم التعليمي وجهاز السبورة التفاعلية كما تتميز الطالبات باكتساب مهارات الحاسب الألي والتعامل مع نظام التعلم الالكتروني "D2L".

- ✓ **تحديد أهداف التعلم والمهارات الاساسية:** وتتضح أهداف التعلم كما يلي: أهداف مهارات تصميم الدرس الالكتروني، أهداف مهارات استخدام السبورة التفاعلية، وأهداف مهارات التدريس العملي (ملحق١).

- **التصميم:** وخلال هذه المرحلة تم إعداد وصياغة المحتوي التعليمي المناسب لأهداف التعلم وهو يتركز في ثلاثة محاور الأول يخص مهارات إعداد وتصميم الدرس والثاني يخص مهارات استخدام السبورة التفاعلية، والثالث يخص مهارة التدريس العملي أو مرحلة التنفيذ في الصف الدراسي وكذلك تم إعداد الأنشطة واختيار الوسائط المتعددة المناسبة للمحتوي (النصوص ـ الصور ـ مقاطع الفيديو).
- **التطوير:** تعتمد هذه المرحلة علي بناء المدونة وتحويل التصميم الي واقع ملموس مع مراعاة المعايير الفنية في بناء المدونة لضبط النصوص والصور ومقاطع الفيديو، وتم استخدام مدونات جوجل "Blogger" لعمل وعرض المدونة، كما تم تصميم أقسام المدونة وطرق التجول بها، وروعي في شكل المدونة البساطة وتناسق الألوان وفيما يلي عرض لمحتوي المدونة:
  - ✓ **عنوان المدونة:** وهو يعرض اسم المدونة والباحثة.
  - ✓ **أرشيف المدونة:** وهو يعرض مشاركات المدونة.
  - ✓ **الصفحة الرئيسية :** وهي تشتمل علي المقدمة التي تعرض مقطع فيديو تمهيدي عن أهمية السبورة التفاعلية في التدريس، ثم أهداف المدونة، ثم تعليمات عامة لقراءة المدونة.

شكل (٢) الصفحة الرئيسية للمدونة

- **قائمة موضوعات:** وهي عبارة عن روابط صفحات المدونة التي تختص بمهارات التعلم التي ستتعلمها الطالبات، وهي تنقسم إلى:
  - ✓ موضوعات إثرائية عن السبورة التفاعلية مثل التعريف والأهمية والمميزات ومكونات الشاشة التفاعلية.
  - ✓ مهارات تصميم الدروس.
  - ✓ مهارات استخدام السبورة التفاعلية.

✓ مهارات التدريس .

شكل (٣) نماذج من صفحات المدونة

- رابط لتنزيل برنامج السبورة التفاعلية.
- رابط للتعريف بالباحثة وموقعها الشخصي.
- تعليقات الزوار.

وبلغ عدد صفحات المدونة (٣٨) صفحة بالإضافة للصفحة الرئيسية، هذه الصفحات النصية تم تحريرها في صورة شرائح ملونة ومنسقة ببرنامج "powerpoint" ، ومتضمنة عدد (٦٠) صورة، وتحوي عدد (١٠) مقاطع فيديو كما تم في هذا المرحلة عرض المدونة علي عينة صغيرة من الطالبات للتعرف علي صلاحية المدونة للتعلم مثل: سهولة الاستخدام ووضوح المحتوي وكفاءة تشغيل الوسائط وسهولة إضافة تعليق علي أحد موضوعات المدونة.

- **التنفيذ**:

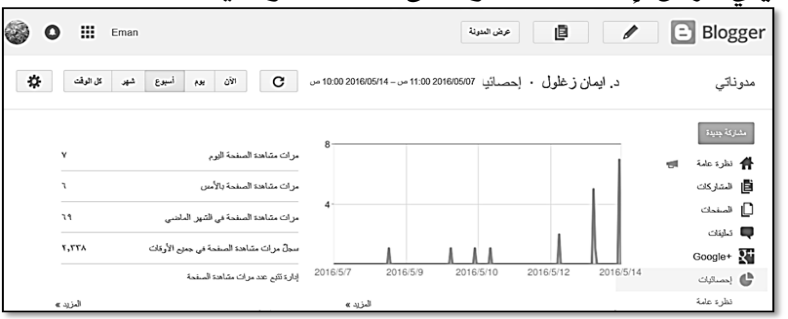
في هذه المرحلة تم شرح محاضرتين عن مهارات السبورة التفاعلية ومهارات تصميم الدروس الالكترونية بواقع (٤) ساعات، كما تم إعطاء الطالبات رابط الدخول علي المدونة التعليمية، وتعليمات الاستخدام، وإتاحته طوال (٨) أسابيع مع متابعة الطالبات في استفساراتهن وتعليقاتهن حول موضوعات المدونة وإضافة ما يناسب من إجابات أو محتوي الي المدونة، وللمزيد من الاطلاع علي صفحات المدونة انظر الرابط http://emanzaghlol.blogspot.com/

شكل (٤) نموذج تعليقات الطالبات

- **التقويم**:

شملت هذه المرحلة نوعين من التقويم؛ الأول: تقويم المدونة التعليمية وتعديل ما يلزم ليناسب أهداف البحث وإضافة ما يلزم من معلومات وإجابات

للطالبات، والثاني: تطبيق أساليب التقويم من أنشطة واختبارات علي الطالبات وفيما يلي عرض لإحصاءات المدونة من مشاهدات وتعليقات:



شكل (٥) احصاءات المشاهدة.

شكل (٦) عدد التعليقات علي المدونة.

- **ثالثاً: تصميم أدوات البحث** :

- **إعداد الاختبار التحصيلي**:

تهدف هذه الأداة إلى قياس الجانب المعرفي لدي الطالبات حول (مهارات تصميم الدرس الإلكتروني، ومهارات التدريس، ومهارات استخدام السبورة التفاعلية) لذا قامت الباحثة بتحديد أسئلة الاختبار وفق الأهداف والمحتوي الذي درسته الطالبات عن هذه المهارات، ويحتوي الاختبار علي (٣٠) سؤالاً موضوعياً منها (١٠) أسئلة صواب وخطأ، (١٠) أسئلة اختيار من متعدد، (٥) أسئلة استكمال، (٥) أسئلة الضغط علي منطقة ساخنة) ولحساب صدق الاختبار تم عرض الأسئلة علي متخصصين في تكنولوجيا التعليم لتحديد مدي ارتباطها بالمحتوي ومدي دقته، وتم الموافقة علي (٢٧) سؤال وتعديل (٣) أسئلة ، كما تم وضع الاختبار وفق جدول (٢) الذي يوضح عدد أسئلة كل نوع من الأهداف التعليمية .

كما تم حساب ثبات الاختبار بواسطة إعادة تطبيقه مرتين بفارق ثلاثة أسابيع على عينة مكونة من (١٥) طالبة من غير العينة الأصلية وقد تم حساب

معامل الارتباط بطريقة "سيبرمان" وأسفرت النتائج بأن معامل الثبات = (٠.٨٤) مما يدل على أن الاختبار له درجة عالية من الثبات (ملحق٢).

جدول (٢) مواصفات الاختبار

الأهداف التعليمية	المعرفية			المجموع
	فهم	تحليل	تطبيق	
	٤	٣	١٧	٢٤
الوزن النسبي	٪١٧	٪١٣	٪٧٠	٪١٠٠
عدد الأسئلة	٩	٣	١٨	٣٠
الوزن النسبي	٪٣٠	٪١٠	٪٦٠	٪١٠٠

وقد قامت الباحثة بعمل الاختبار إلكترونياً بواسطة برنامج "Quiz Creator" وتم عمل تعليمات الاختبار وتحرير الأسئلة وإضافة التغذية الراجعة المناسبة وكل الأسئلة لها محاولة واحدة فقط خلال (٦٠) دقيقة والدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة ولكي تنجح الطالبة لابد من اجتياز (٦٠٪) من أسئل الاختبار، وتظهر النتيجة فورية للطالبة، وفيما يلي أمثلة من صفحات الاختبار الإلكتروني (ملحق ٣):

شكل (٧) الصفحة الرئيسية و تعليمات الاختبار.

- **إعداد بطاقة الملاحظة**:

تهدف هذه الأداة إلى قياس الجانب التطبيقي للمهارات التي تعلمتها الطالبة من خلال ملاحظتها أثناء التدريس في الفصول الدراسية، وتنقسم مجالات بطاقة الملاحظة إلى ثلاثة أقسام: مهارات تصميم الدروس الالكترونية، مهارات استخدام السبورة التفاعلية، ومهارات التدريس العملي، وتم وضع جدول بالمهارات الأساسية التي أقرها المحكمون، وقسمت البطاقة الي جزئين الأول: عبارة

عن جدول رأسي بمهارات التدريس، والثاني جدول أفقي بمهارات استخدام السبورة التفاعلية بحيث كل مهارة تدريسية يوضع مقابلها خيارات مهارات السبورة التفاعلية ووضع مقياس تقييم كفاءة أداء المهارات للبطاقة وفق هذا الترتيب (جيد جدا ـ جيد ـ مقبول ـ ضعيف ـ لم يؤد)، وتحسب درجات الطالبة علي التوالي (٤ ـ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٠)، ويعتبر استخدام أكثر من خيار واحد من مهارات السبورة التفاعلية لكل مهارة تدريسية مستوي (جيد جدا) أو (جيد) للطالبة في أدائها، واستخدام خيار واحد فقط من مهارات السبورة التفاعلية لكل مهارة تدريسية مستوي (مقبول) للطالبة، واذا استخدم الخيار خطأ يكون مستوي المهارة ضعيف، وإن لم تؤد المهارة الأساسية يكون درجة الطالبة بها (صفر) ولحساب ثبات الأداة تم تطبيقها مرتين بفارق ثلاثة أسابيع على عينة مكونة من (١٥) طالبة من غير العينة الأصلية وقد تم حساب معامل الارتباط بطريقة "سيبرمان" وأسفرت النتائج بأن معامل الثبات = (٠.٧٧) مما يدل على أن بطاقة الملاحظة لها درجة جيدة من الثبات (ملحق٤).

- **مقياس الاتجاهات**:

تهدف هذه الأداة إلى قياس اتجاهات الطالبات نحو استخدام السبورة التفاعلية في تصميم الدروس الالكترونية والتدريس العملي في الفصول الدراسية، وتم الاستعانة بمقياس اتجاهات جاهز للاستخدام (أبو رزق،٢٠١٢: ١٧٤)، وهذا المقياس خماسي التقدير وفق هذا الترتيب (أوافق بشدة ـ أوافق ـ محايد ـ لا أوافق ـ لا أوافق بشدة)، وتحسب درجات الطالبة علي التوالي (٥ ـ٤ ـ٣ ـ٢ ـ١)، والمقياس يعتبر كل فقرة تأخذ أعلي من ثلاث درجات ذو اتجاه ايجابي و كل فقرة تأخذ أقل من ثلاث درجات ذو اتجاه سلبي (ملحق ٥).

- **رابعاً : تطبيق التجربة** :

قامت الباحثة بتطبيق القياس القبلي لأدوات البحث وهي الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة علي عينة الطالبات حيث بلغ حجم العينة (٤٠) طالبة، ثم تطبيق المعالجة التجريبية بتدريب الطالبات على مهارات تصميم الدرس الإلكتروني، مهارات استخدام السبورة التفاعلية، ومهارات التدريس وذلك من خلال محاضرتين بواقع (٤) ساعات ثم إتاحة التعلم من خلال موقع المدونة التعليمية التي تحوي المهارات المطلوب تعلمها وذلك علي مدار شهرين مع متابعة تعليقات واستفسارات الطالبات، ثم اعطاؤهم مهمة تصميم درس إلكتروني باستخدام السبورة التفاعلية على أن يكون محتوي الدرس في تخصصهن، ثم تطبيق القياس البعدي لأدوات البحث الثلاث وهي الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاهات.

- **خامساً : نتائج البحث ومناقشتها** :

في ضوء متغيرات البحث المستقلة وتبعاً للتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة تم استخدام اختبار "Paired – Samples T-Test" لمعرفة المقارنات

بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الواحدة وهو الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات، وتم استخدام برنامج "spss" للتحليل الإحصائي، وفيما يلي عرض لفروض البحث والنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة التجريبية.

- **نتيجة الفرض الاول**:

ينص الفرض الأول علي أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للمهارات (تصميم الدرس والتدريس بواسطة السبورة التفاعلية) لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم عمل المعالجات الإحصائية للدرجات الخام للاختبار التحصيلي في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لحساب كل من متوسطي درجات الاختبار التحصيلي وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة "ت"، والقيمة الاحتمالية ويوضح جدول (٣) البيانات التي تم التوصل إليها:

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي في القياس القبلي والبعدي.

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلى	٤٠	٩.٥٥	٣.٩٥٥	٢٥.٨٩٢	٣٩	٠.٠٠٠ دالة
القياس البعدى	٤٠	٢٥.٩٨	٣.٠٠٨			

ويتبين من الجدول (٣) أن قيمة متوسط درجات الاختبار التحصيلي للقياس القبلي بلغت (٩.٥٥)، وقيمة متوسط درجات الاختبار التحصيلي للقياس البعدي بلغت (٢٥.٩٨) قيمة "ت" بلغت (٢٥.٨٩٢) وقيمة النسبة الاحتمالية لقيمة "ت" للمتغير المستقل بلغت (٠.٠٠٠)، وهي أقل من مستوي الدلالة (٠.٠٥) وهي دالة إحصائياً، ونستنتج من ذلك تحقق الفرض الأول وتكون النتيجة هي: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للمهارات (تصميم الدرس والتدريس بواسطة السبورة التفاعلية) لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية.

- **نتيجة الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني علي أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب التطبيقي لمهارات التدريس بواسطة السبورة التفاعلية لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم عمل المعالجات الإحصائية للدرجات الخام لبطاقة الملاحظة في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لحساب كل

من متوسطي درجات البطاقة وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة "ت"، والقيمة الاحتمالية ويوضح جدول (٤) البيانات التي تم التوصل إليها:

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات بطاقة الملاحظة في القياس القبلي والبعدي.

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلى	٤٠	٣٣.٦٧	٥.٩١١	٤٠.٠٤٦	٣٩	٠.٠٠٠ دالة
القياس البعدى	٤٠	٨٠.٢٢	٧.٦١١			

ويتبين من الجدول (٤) أن قيمة متوسط درجات بطاقة الملاحظة للقياس القبلي بلغت (٣٣.٦٧)، وقيمة متوسط درجات الاختبار التحصيلي للقياس البعدي بلغت (٨٠.٢٢) قيمة "ت" بلغت (٤٠.٠٤٦) وقيمة النسبة الاحتمالية لقيمة "ت" للمتغير المستقل بلغت (٠.٠٠٠)، وهي أقل من مستوي الدلالة (٠.٠٥) وهي دالة إحصائيا، ونستنتج من ذلك تحقق الفرض الثاني وتكون النتيجة هي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب التطبيقي لمهارات التدريس بواسطة السبورة التفاعلية لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية.

وتتفق هاتان النتيجتان مع نتائج دراسة كل من(سويدان، ٢٠٠٨) و(أبو رزق،٢٠١٢) حيث أثبت أن استخدام السبورة التفاعلية ينمي مهاراتٍ التدريس لدي الطالبات المعلمات ويساعدهن في جميع مراحل التدريس بدءا من التخطيط والتصميم وتنفيذ الدرس والتقويم.

كما تتشابه هاتان النتيجتان مع نتائج دراسة كل من (النمري وكفافي، ٢٠١٥)، (الباز،٢٠١٣)، (حمادة، ٢٠١٣)، (محمود،٢٠١٢: ٥٢٨) (هداية،٢٠١٢)، و(عماشة، ٢٠١١) الذين أثبتوا أن بيئات التعلم التفاعلية عبر الويب تنمي مهارات تصميم وإنتاج الدروس الالكترونية لدي المعلمين علي اعتبار أن تقنية السبورة التفاعلية تعتبر أيضا تقنية تعليمية تفاعلية.

- **نتيجة الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث علي أنه: توجد اتجاهات إيجابية لدي الطالبات في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم عمل المعالجات الإحصائية للدرجات الخام لمقياس الاتجاهات في القياس البعدي للمجموعة التجريبية وهذا المقياس خماسي التقدير وفق هذا الترتيب (أوافق بشدة ـ أوافق ـ محايد ـ لا أوافق ـ لا أوافق بشدة)، وتحسب درجات الطالبة علي التوالي (٥ ـ ٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١)، والمقياس يعتبر كل فقرة تأخذ أعلي من (٣) درجات ذو اتجاه ايجابي وكل فقرة تأخذ أقل من ثلاث درجات ذو اتجاه سلبي، وتعتبر الطالبة التي تحصل علي (٧٦) درجة

فأعلي ذات اتجاه ايجابي نحو استخدام السبورة التفاعلية، وكذلك تم حساب كل من متوسط درجات الطالبات، ومتوسط بنود المقياس وحساب الانحرافات المعيارية، ويوضح جدول (٥) البيانات التي تم التوصل إليها:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المجموعة التجريبية نحو السبورة التفاعلية

البند	المتوسط	الانحراف المعيارى
المساعدة على فهم واستيعاب المحتوى التعليمى المطلوب.	٤.٤٥	٠.٦٣٩
إثراء العملية التعليمية بالمواد والمصادر التعليمية المتنوعة.	٤.٦٨	٠.٤٧٤
التنويع في الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التعلمية.	٤.١٣	٠.٨٥٣
جعل العملية التعليمية أكثر متعة وتشويقا.	٤.٤٨	٠.٧١٦
توفير الجهد المبذول لتعلم مفردات المادة التعليمية.	٤.٣٠	٠.٦٠٨
تسهيل عملية التعلم.	٤.٤٠	٠.٥٢٥
تسريع عملية التعلم.	٤.٠٧	٠.٦٩٤
زيادة عملية التفاعل بين الطالب والمعلم.	٤.١٧	٠.٥٩٤
جذب الانتباه للعملية التعليمية.	٤.٢٧	٠.٥٥٤
زيادة الدافعية للتعلم.	٤.٣٧	٠.٥٤٠
زيادة الوقت المخصص للتعليم والتعلم.	٣.٩٢	٠.٥٧٢
توفير الوقت وجعل وقت المحاضرة يمضى بسرعة.	٣.٧٨	٠.٦٦٠
تحفيز المشاركة الصفية.	٤.١٧	٠.٥٩٤
تنمية مهارة التذكر.	٤.١٣	٠.٤٦٣
زيادة عملية التفاعل بين الطالب والمحتوى التعليمى.	٤.١٧	٠.٥٩٤
عرض المواد التعليمية بطريقة فعالة.	٤.٥٨	٠.٥٤٩
تنمية مهاراتى التدريسية.	٤.٣٥	٠.٥٣٣
التحفيز على التفكير وحل المشكلات.	٤.٠٠	٠.٥٠٦
زيادة التحصيل الأكاديمى.	٤.٣٢	٠.٤٧٤
مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	٤.١٧	٠.٣٨٥
تحسين الاتجاه نحو المادة التعليمية المعطاة.	٤.٣٥	٠.٤٨٣
التشجيع على العمل التعاونى.	٤.٠٧	٠.٢٦٧
التنويع في أساليب التقويم والتغذية الراجعة.	٤.٢٠	٠.٤٠٥
زيادة عملية التفاعل بين الطلبة أنفسهم.	٣.٩٣	٠.٣٥٠
تخزين المادة التعليمية والاستفادة منها لاحقا.	٤.٦٠	٠.٤٩٦
المتوسط الكلى لمتوسطات البنود	٤.٢٤	٠.٢٢٣
مجموع المتوسطات لكل البنود	١٠٦.١	١١.٣٥٨

ويتبين من الجدول (٥) أن متوسطات إجابات الطالبات في مقياس الاتجاهات تراوحت بين (٣.٧٨ ــ ٤.٦٨) من الدرجة الكلية (٥) وهي أعلي درجات المقياس كما أن المتوسط الكلي لمتوسطات البنود قيمته (٤.٢٤) وهي أكبر من علامة المحك (٣) وبذلك يتبين أن اتجاهات الطالبات نحو السبورة التفاعلية تعتبر إيجابية بدرجة عالية لكل بنود المقياس، كما تم حساب متوسط درجات الطالبات في مقياس الاتجاهات ودلالته بالنسبة لدرجة المحك وهي (٧٦) كما هو موضح بالجدول(٦):

جدول (٦) متوسط درجات الطالبات في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
القياس البعدى	٤٠	١٠٦.١	١١.٣٥٨	٣٩	١٦.٧٦٠	٠.٠٠٠ دالة

ويتبين من الجدول (٧) أن قيمة متوسط درجات مقياس الاتجاهات للقياس البعدي بلغت (١٠٦.١) وهي أكبر من قيمة المحك (٧٦)، وبلغت قيمة "ت" (١٦.٧٦٠) وقيمة النسبة الاحتمالية لقيمة "ت" للمتغير المستقل بلغت (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوي الدلالة (٠.٠٥) وهي دالة إحصائيا، ونستنتج من ذلك تحقق الفرض الثالث وتكون النتيجة هي: توجد اتجاهات إيجابية لدي الطالبات في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو رزق،٢٠١٢) حيث أثبت أنه توجد اتجاهات إيجابية لدي المعلمات في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية، وأيضا دراسة (الباز،٢٠١٣) حيث أثبت أنه توجد اتجاهات إيجابية لدي معلمي العلوم في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس الإلكتروني.

- **نتيجة الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع علي أنه: توجد علاقة موجبة بين درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي للمهارات ودرجات بطاقة الملاحظة للجانب العملي للمهارات ودرجات مقياس الاتجاهات نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم عمل المعالجات الإحصائية للدرجات الخام لطالبات المجموعة التجريبية وحساب قيمة معامل الارتباط وفق طريقة (بيرسون) ومستوي الدلالة بين درجات الاختبار التحصيلي ودرجات بطاقة الملاحظة ودرجات مقياس الاتجاهات ويوضح الجداول التالية البيانات التي تم التوصل إليها:

جدول (٧) معامل الارتباط بين درجات الاختبار التحصيلي ودرجات بطاقة الملاحظة ودرجات مقياس الاتجاهات.

المتغيرات التابعة		بطاقة الملاحظة	مقياس الاتجاهات
الاختبار التحصيلي	قيمة معامل الارتباط	٠.٠٠٤	٠.٠٥٥
	مستوي الدلالة	٠.٩٨٢ لا توجد	٠.٧٣٧ لا توجد
بطاقة الملاحظة	قيمة معامل الارتباط		٠.١٤٠
	مستوي الدلالة		٠.٣٨٨ لا توجد

ويتضح من بيانات الجدول (٧) من قيم معاملات الارتباط ومستوي الدلالات لمتغيرات التابعة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية النتيجة التالية: لا توجد علاقة موجبة أو سالبة بين درجات الاختبار التحصيل المعرفي للمهارات، درجات بطاقة الملاحظة للجانب العملي لمهارات التدريس ودرجات مقياس الاتجاهات نحو استخدام السبورة التفاعلية.

وتعزي نتائج البحث السابقة إلى أن استخدام التقنيات التفاعلية خاصة السبورة التفاعلية يدعم العملية التعليمية ويعزز مهارات المعلم ويساعده

علي تحسين أدائه داخل الصف الدراسي واستغلال إمكاناتها في إثراء المحتوي التعليمي من وسائط متعددة وعروض شيقة، كما أن هذه التقنية تحفز الطلاب علي التعلم لما لها من جاذبية وامكانية مشاركة الطالب بالكتابة وتحريك الكائنات وأداء الأنشطة بفاعلية مما يساعد علي تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

- **ملخص نتائج البحث والتوصيات** :

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للمهارات (تصميم الدرس والتدريس بواسطة السبورة التفاعلية) لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب التطبيقي لمهارات التدريس بواسطة السبورة التفاعلية لصالح القياس البعدي ترجع لأثر استخدام السبورة التفاعلية.
- توجد اتجاهات ايجابية لدي الطالبات في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدريس باستخدام السبورة التفاعلية.
- لا توجد علاقة موجبة أو سالبة بين المتغيرات الثلاث التابعة للبحث وهي درجات الاختبار التحصيل المعرفي للمهارات، درجات بطاقة الملاحظة للجانب العملي لمهارات التدريس ودرجات مقياس الاتجاهات نحو استخدام السبورة التفاعلية.

لذا توصي الباحثة بما يلي:

- تدريب الطالبات المعلمات من خلال برامج أو دورات تدريبية مكثفة علي مهارات استخدام السبورة التفاعلية.
- تدريب المعلمات من خلال التدريب المدمج عن طريق تصميم محتوي تعليمي عن بعد يعمل بنظم ادارة المحتوي مثل المدونات أو المقررات الالكترونية.
- إنشاء وحدة تعليم مصغر بكلية التربية بالزلفي للتدريب علي مهارات تصميم وتنفيذ الدروس الالكترونية باستخدام السبورة التفاعلية.

- **المراجع** :

- الأسمري، طلال(٢٠١١). أثر التدريس باستخدام السبورة التفاعلية والسبورة التقليدية على التحصيل الفوري وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائية. مجلة تطوير الأداء الجامعي، متاح على موقع: http://udc.mans.edu.eg/jupd/ar/default.asp
- أبو رزق، ابتهال (٢٠١٢). أثر استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. (٣٢).

- أبو العينين، ربى (٢٠١١). أثر السّبورة التفاعلية على تحصيل الطلاب الغير الناطقين المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة.

- الباز، مروة محمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي تقنيات الويب٢.٠ في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدي معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة التربية العلمية. ٢(١٦).

- زاهر ، الغريب (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة عالم الكتب.

- الأمين، أدم وحسين، ماريا (٢٠١٦). الوسائل وتكنولوجيا التعليم (مفاهيم. أسس. مبادئ). الدمام . مكتبة المتنبي.

- حمادة، سوزان (٢٠١٣). فاعلية المنتديات التعليمية الحرة والمضبوطة في تنمية تصميم الدروس الإلكترونية لدي طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

- الزعبي، شيخة (٢٠١١). أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الكويت.

- سالم، أحمد (٢٠١٢). وسائل وتكنولوجيا التعليم. (١). الرياض: مكتبة الرشد.

- سرايا، عادل (٢٠١٢). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. الجزء الثاني.ط٥. مكتبة الرشد. الرياض.

- سعد، ياسر (٢٠١٣). مقدمة في تقنيات التعليم ومبادئ التعلم الالكتروني. الدمام: مكتبة المتنبي.

- سويدان، أمل عبد الفتاح (٢٠٠٨). فاعلية استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء احتياجاتهن التدريبية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. مؤتمر: تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي. (١٣ - ١٤ أغسطس).

- شفيق، هاني (٢٠١٢). فاعلية السبورة التفاعلية في تعليم مهارات الرسم والتلوين وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم الإلكتروني: اتجاهات وقضايا معاصرة. (١١ ـ ١٢ ابريل).

- صبري، ماهر (٢٠٠٨). التدريس: مبادئه ومهاراته. الرياض: مكتبة الرشد.

- عبد الحق، أحمد (٢٠١٢). اللوح التفاعلي ودوره في العملية التعلمية. الاكاديمية العربية للتعليم الالكتروني والتدريب. http://www.elearning-arab-academy.com

- العبدلي، عبد الرحمن (٢٠١٢). فاعلية استخدام السبورة الذكية في تحصيل طلبة الصف الخامس في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في محافظة القريات. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك.

- عبد المولي، السيد (٢٠١٠). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. مؤتمر دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة. جامعة البحرين. مركز زين للتعلم الإلكتروني. (٦ - ٨ ابريل).

- عبد السلام، مندور: وسائل وتقنيات التعليم مفاهيم وتطبيقات، الجزء الثاني. مكتبة الرشد. الرياض.

- عماشة، محمد (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي عن تقنيات الويب ٢.٠ الذكية للتعلم الإلكتروني على استخدامها في تصميم وبث الدروس الإلكترونية لدي أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث -مصر.
- الكلثم، مها و العناني، نسرين والدسوقي، مني (٢٠١٦). استراتيجيات التدريس: نحو تدريس فعال. الدمام: مكتبة المتنبي.
- عزمي، نبيل (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود، أحمد عبد الله (٢٠١٢). فاعلية استخدام المدونات في تنمية مهارات انتاج الدروس الإلكترونية لدي متخصصي تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. (٤٦).
- النمري، منال و كفافي، وفاء (٢٠١٥). فاعلية اختلاف نمطي التدريب الإلكتروني والمدمج علي تنمية مهارات انتاج الدروس التفاعلية لدي معلمات الحاسب الآلى بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد. الرياض (٢ -٥ مارس).
- هداية، رشا (٢٠١٢). فاعلية برنامج إلكتروني قائم علي استخدام الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارات انتاج ونشر الدروس الإلكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة ـ مصر، ١(٨٠).
- Al-Qirim, N. & etl. (2010). Developing Teaching Scenarios in the Classroom Using Interactive Smart Board Ecosystem. 4th IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies. Dubai. (13-16 April). available at http://ieeexplore.ieee.org/Xplore/home.jsp
- Bell.M.A. (2000): Impact of the electronic Interactive Whiteboard on student attitudes and achievement in eighth-grade writing instruction ,available at: www.lib.umi.com
- Branzburg, J. (2007):Whiteboards at Your Service : Interactive Whiteboards Can Assist Teachers, Students, Trainers and District Office Personnel. Technology& Learning. 28 (2).
- Cuthell, J. (2006). Tools for Transformation: The Impact of Interactive Whiteboards in a range of contexts. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1491-1497).). available at . http://www.editlib.org/p/22274
- Hamdan, K. & Asmar, M. (2012). The Effect of Smart Board on Students Behavior and Motivation. 6 th IEEE International Conference on Innovations in Information Technology. (IIT). Abu Dhabi. (18-20 March). available at http://ieeexplore.ieee.org/Xplore/home.jsp
- Ling, L. & Ahmad, F. & Singh, T. (2014). Effects of the Smart Board on Students' Achievement in Moral Education. International

Conference on Computer and Information Sciences. Kuala Lumpur. (3-5 June). available at http://ieeexplore.ieee.org/ Xplore/ home.jsp

- Mechling, L., Gast, D., Krupa, K. (2007). Impact of SMART Board Technology: An Investigation of Sight Word Reading and Observational Learning. Journal of Autism & Developmental Disorders. 37(10):1869-82. available at http://connection. ebscohost.com/c/articles/27081531.
- Swan, K., Schenker, J. & Kratcoski, A. (2008). The Effects of the Use of Interactive Whiteboards on Student Achievement. In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008 (pp. 3290-3297). Chesapeake, VA: AACE. http://www.editlib.org/p/28842. Retrieved from.
- Wey, S. C., Lin, Y. H., & Chen, S. C. (2014). Application of interactive whiteboard on remedial instruction for EFL low achievers. International Journal of Contemporary Educational Research, 1(1), 34-41

****

البحث الثالث :

" أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط في منهج الحاسوب "

إعداد :

أ/ فرحان بن محمد حمدان الشمري

قسم تقنيات التعليم بمعهد الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

د/ أكرم فتحى مصطفى على

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الملك عبد العزيز
جامعة جنوب الوادى

" أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط في منهج الحاسوب "

أ/ فرحان بن محمد حمدان الشمري د/ أكـــرم فتحى مصطفى على

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى التعرف على : أثر اختلاف تنظيم المحتوى (كلي ـ جزئي) في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط في منهج الحاسوب ، وتكونت عينة البحث من (٥٠) طالبا في الصف الثاني متوسط بمديمة عرعر ، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين . كل مجموعة مكونة من (٢٥) طالبا حيث أن المجموعة التجريبية الأولى تُدرس باستخدام الفصول المقلوبة وبأسلوب تنظيم المحتوى الكلي ، بينما المجموعة التجريبية الثانية تُدرس باستخدام الفصول المقلوبة وبأسلوب تنظيم المحتوى الجزئي ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم الفصول المقلوبة بأسلوب تنظيم المحتوى الكلي ودرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم الفصول المقلوبة بأسلوب تنظيم المحتوى الجزئي في الأداء العملي لتصميم العروض التقديمية وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم الفصول المقلوبة بأسلوب تنظيم المحتوى الجزئي .

الكلمات المفتاحية : الفصول المقلوبة ، تنظيم المحتوى ، العروض التقديمية .

The Effect of Different Content Organized in the Flipped Classroom on the Development of the Skills of the Presentations Design for Second Year Students in Intermediate School in Computer Curriculum

Farhan Mohammed AL-Shammari

Dr. Akram Fathy Mostafa

Abstract:

The current research aims to identify: the impact of different content regulation (total - partial) in the flipped classes on the development of skills of presentations design for second grade students in Intermediate school in computer curriculum " , The research sample consisted of 50 students in the second grade in preparatory school in Arar, the sample was divided into two experimental. Each group is composed of 25 students, as the first experimental group was considering using flipped classroom manner and the total content regulation, while the second experimental group was considering using flipped class manner partial content organization, and represented the search tool in the note card prepared by the researcher, The Results: "There are statistically significant differences at level (0.05) between the average scores first members of the experimental group that used the regulate flipped class by manner of total content and second grades members of the experimental group that used the flipped class

manner of partial content regulation in the practical performance to design presentations for the benefit of the second experimental group that used the flipped class manner of partial content regulation. The researcher recommends the need for a partial content regulation in the teaching of the performing skills, and the need to train teachers to use flipped classroom strategy to be employed in the educational process and The expansion in the use of education due to their effectiveness in the development of the educational process and take advantage of them in all courses .

Key Words: Flipped classroom, content organized, presentations design

- **مقدمة** :

يشهد التعليم في الوقت الحالي تطورات متسارعة في التقنية واستخدامها في التعليم . حيث أصبح دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية ضرورة يجب العمل بها وفي ظل التطور العلمي والتقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم في العصر الحالي وانتشار الانترنت وظهور العديد من التقنيات في السنوات الأخيرة ودخولها في حياة المتعلم بشكل أو آخر تنوعت الطرق التي يمكن من خلالها تقديم المادة التعليمية للمتعلم . وإن أفضل هذه الطرق هي التي تولد الإثارة والدافعية والتشوق للتعلم بحيث يجعل العملية التعليمية أكثر متعة .

ومن بين هذه الطرق والاستراتيجيات التي تعتمد على توظيف التكنولوجيا في التعليم استراتيجية التعلم الالكتروني الذي يعرفه كل من الخليفة ومطاوع (٢٠١٥، ص ٢٤٦) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب والانترنت والوسائط المتعددة وغيرها من وسائل التكنولوجيا الحديثة من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بوقت وجهد وكلفة أقل وفائدة أكبر ، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس أداء المتعلمين وتقييمهم .

وبالرغم من ازدياد استخدام التعلم الالكتروني في المؤسسات التعليمية إلا أنه يواجه تحديات تعيق تطبيقه بالشكل المطلوب حيث أشار الصالح (٢٠٠٤،ص٨) إلى أن تطبيق التعلم الالكتروني بشكل جيد يتطلب توجيه اهتمام كافي ومتوازن للجوانب التقنية والتربوية وذكر أن التعلم الالكتروني لا يناسب جميع التخصصات ولا ويناسب جميع المتعلمين ، لذا فإن النظام التربوي بحاجة إلى تبني نموذج مناسب لدمج التعلم الالكتروني مع التعليم التقليدي وذلك بمستويات تدريجية إلى أن تصل إلى المستوى الكلي لتطبيق التعلم الالكتروني بشكل فعال، لذلك ظهر مفهوم التعلم المدمج الذي يعرف حسب زيتون (٢٠٠٥،ص٢٤) بأنه الذي يجمع بين التعليم التقليدي الصفي والتعلم الالكتروني حيث يوظفا ويتشاركا معا في إنجاز المهمة التعليمية وتحقيق أهدافها ، وهكذا يجمع التعلم المدمج بين مزايا التعلم الالكتروني والتعليم التقليدي على أساس التكامل بينهما ، وهو بذلك لا يلغي التعلم الالكتروني والتعليم التقليدي .

ومع التطور التقني ونمو التعلم المدمج ظهر له العديد من الأشكال والتي من أهمها ما يسمى بالفصول المقلوبة Flipped Classroom. فاستراتيجية الفصول المقلوبة هي الفكرة المتداولة في هذه الأيام والتي يوصي بها المهتمين في توظيف التكنولوجيا في التعليم بشكل يولد الإثارة والدافعية والتشوق للتعلم. وتعرف الكحيلي (٢٠١٥، ص٣٥) الفصول المقلوبة بأنها استراتيجية تعلم وتعليم مقصودة توظف تكنولوجيا التعليم(الفيديو وغيرها) في توصيل المحتوى الدراسي للطالب قبل الحصة الدراسية وخارجها؛ لتوظيف وقت التعلم في المدرسة لحل الواجب المنزلي، وللممارسة الفعلية عبر الأنشطة النشطة؛ فهي أحد أنواع التعلم المزيج الذي يجمع بين بيئة التعلم غير المتزامنة في المنزل والمتزامنة مع المعلم في الفصل الدراسي أو المدرسة .

ويشير (Felder, 2012, p.6) إلى أن الفصول المقلوبة تعتبر تعديل لنموذج التعلم الذي كان متمركزاً حول المعلم لسنوات طويلة ليصبح متمركزاً حول المتعلم . لذلك فإن نظريات التعلم المتمركزة حول المتعلم بما فيها الفصول المقلوبة تعتمد في أساسها النظري على النظرية البنائية في التعلم . (Strayer, 2012, p.173) . وبالتالي فإن بيئة الفصول المقلوبة وفرت فرصاً كبيرة لتطبيق النظرية البنائية باستخدام التكنولوجيا . لذلك عرف (Strayer, 2012, p.173) الفصول المقلوبة بأنها عبارة عن تعلم مدمج في بيئة تعلم بنائية .

وللفصول المقلوبة إيجابيات عديدة حسب الذويخ (٢٠١٤) أهمها ما يلي :

- التوظيف الجيد للتقنية الحديثة وأدواتها في العملية التعليمية.
- تطور دور المعلم الملقن ليصبح موجهًا ومحفزًا ومرشدًا ومساعدًا.
- مشاركة الطالب في العملية التعليمية ليصبح معلمًا ومشاركًا وباحثًا .
- مساعدة الطلاب على التعلم الذاتي وفقاً لقدراتهم وفروقهم الفردية.
- تناسب الطلاب الخجولين من طلب إعادة جزئية الدرس، فيمكنهم إعادة الدرس مرات عديدة.
- يوفر استغلالاً جيداً لوقت الحصة.
- يوفر بيئة تعليمية شيقة وممتعة تساعد على جذب الطلاب للتعلم.
- ينمي مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد ومهارات القرن الحادي والعشرين.

وترى الكحيلي (٢٠١٤) أن الفصول المقلوبة تعطي خيارات أكثر في ممارسة التعليم بمستحدثات التكنولوجيا "الفيديو، مؤتمرات الفيديو، الوسائط الاجتماعية " تويتر، فيسبوك، واتس آب.

وقد توصلت بعض الدراسات التي أجريت باستخدام الفصول المقلوبة في تعليم الحاسب الآلي إلى نتائج إيجابية ، حيث جاءت دراسة دي سوزا و رودريجيز (٢٠١٥)

التي تهدف إلى التعرف على أثر الفصول المقلوبة على نتائج التعلم وعلى برمجة الكفاءة الذاتية للطلاب . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية الصف المقلوب ، كما أظهرت أيضا أن الطلاب في المجموعة التجريبية كان ادائهم الأكاديمي أفضل من أداء الطلاب في المجموعة الضابطة في مساق البرمجة . كما جاءت دراسة كلا من تساي وتشين (٢٠١٥) التي استهدفت التعرف على أثر التعلم القائم على المشكلة مع الفصل المقلوب على مهارات الحاسوب لدى طلاب المرحلة الابتدائية . وأظهرت نتائج هذه الدراسة عن أن الفصل المقلوب كان له أثر على تحسين الأداء التعلمي لدى الطلاب .

بينما جاءت دراسة جونسون (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على أثر نموذج الفصل المقلوب على مساق تطبيقات الحاسوب : تصورات المعلمين والطلاب وتحصيل الطلاب . وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تدعم رضا الطلاب عن التعلم المقلوب ، كما أشارت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فوائد لاستخدام الفصل المقلوب في تدريس مساق الحاسوب .

وأسفرت دراسة كيفين (٢٠١٣) ؛ وكيم وبارك وجو (٢٠١٤) ؛ وانفيلد (٢٠١٣) والرويس (٢٠١٤) ؛ والكحيلي (٢٠١٥) ؛ وآل فهيد (٢٠١٤) ؛ وآل معدي (٢٠١٥) والزهراني (٢٠١٥) ؛ إلى نتائج إيجابية عن فاعلية الفصول المقلوبة على متغيرات متنوعة .

ويشير عبدالحميد وإسماعيل (٢٠١٢، ص١٥٨) إلى أن هناك أساليب عديدة لتنظيم المحتوى التعليمي في تتابعات مناسبة . ويتوقف اختيار التنظيم أوالتتابع المناسب للمحتوى على عدة عوامل أهمها : الأهداف التعليمية خصائص المتعلمين ، درجة الصعوبة والتعقيد في المحتوى ، أسلوب التعلم طبيعة الموقف التعليمي ، وأخيرا محتوى المادة الدراسية.

وينقسم أسلوب تنظيم المحتوى إلى قسمين هما المحتوى الكلي وفيه يتم عرض المهارات بشكل كامل دفعة واحدة ، بينما المحتوى الجزئي يتم عرض كل مهارة على حدة بشكل مستقل.

وعلى الرغم من أهمية وفائدة استخدام الفصول المقلوبة إلا أن استخدامها في التعليم العام ما زال في طور التجريب للوقوف على أوجه الاستفادة منها للأغراض التعليمية .

وتأسيساً على ما سبق يسعى البحث الحالى إلى تعرف أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض لدى طلاب الصف الثاني متوسط .

- **مشكلة البحث** :

يلاحظ ضعف الطلاب في مهارات الحاسب بشكل عام ومهارات العروض بشكلٍ خاص حيث أظهرت الدراسة الاستكشافية التي طبقت على عينة عددها ٣٠ طالبا أن الزمن المخصص لممارسة الأنشطة العملية في الحصة غير كافٍ ويحتاج إلى دعم من خلال تكنولوجيات التعليم الحديثة . بالإضافة إلى أن عدد الطلاب يزيد عن الطاقة الاستيعابية للمعمل المدرسي .

وتعد الفصول المقلوبة أحد أساليب التكنولوجيات الحديثة التي تستخدم للتغلب على مشكلات الوقت المخصص لممارسة الأنشطة داخل القاعة الدراسية والبحث عن طرق جديدة في ممارسة الأنشطة العملية تلبي احتياجات الطالب وتمكنه من التعاون مع زملاءه الطلاب .

حيث أن المحتوى الكلي يتم فيه عرض المهارات بشكل كامل في تتابع واحد . بينما المحتوى الجزئي يتم فيه عرض كل مهارة على حدة . ويتميز عرض المحتوى الجزئي بأنه يجعل المتعلم يركز في المهارات التي يحتويها الفيديو المجزأ بشيء من التركيز وعدم التشتت . بينما العرض الكلي يكون هناك نوع من التشتت لكثافة المهارات داخل الفيديو . وفي المقابل ربما يتيح العرض الكلي خبرات أفضل من العرض الجزئي وذلك للقدرة على الربط المباشر بين المهارات التي يحتويها الفيديو .

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في معرفة أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض لدى طلاب الصف الثاني متوسط .

- **تساؤلات البحث** :

يسعى البحث للإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

ما أثر اختلاف تنظيم المحتوى (الكلي ـ الجزئي) في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط ؟

- **هدف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى تحديد نمط تنظيم المحتوى المناسب من خلال الفصول المقلوبة .

- **أهمية البحث** :

- يتزامن هذا البحث مع اهتمام وزارة التعليم بالتعليم الإلكتروني والتقنيات الحديثة .
- قد تسهم هذه الدراسة في الاستفادة من تطبيق الفصول المقلوبة في التعليم.
- توجيه القائمين على التعليم إلى أهمية الفصول المقلوبة في تدريس مهارات الحاسب .

- التغلب على مشكلة عدم كفاية الوقت المخصص لممارسة الأنشطة العملية في المدرسة .
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إبراز الدور الذي تلعبه الفصول المقلوبة في تدريس مادة الحاسب الآلي على وجه الخصوص وجميع المواد الدراسية على وجه العموم .
- يعد هذا البحث استجابة لتوصيات الدراسات والمؤتمرات العلمية التي أوصت بإجراء دراسات للمقارنة بين الاستراتيجيات المختلفة للفصول المقلوبة. (المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية،٢٠١٥، هارون وسرحان ، ٢٠١٥) .

- **فرض البحث** :

توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم الفصول المقلوبة بتنظيم المحتوى الكلي ودرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم الفصول المقلوبة بتنظيم المحتوى الجزئي في الأداء العملي لتصميم العروض التقديمية .

- **حدود البحث** :
  - حدود مكانية : مدرسة غرناطة المتوسطة في مدينة عرعر .
  - حدود زمنية : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦ ـ ١٤٣٧ هـ .
  - حدود بشرية : طلاب الصف الثاني متوسط .
  - حدود موضوعية : يتم تناول مهارات وحدة العروض التقديمية بمقرر الحاسب الآلي للصف الثاني متوسط.

- **أدوات البحث** :

بطاقة ملاحظة أداء لقياس مستوى مهارات الطلاب في تصميم العروض التقديمية.

- **مصطلحات البحث** :

- **الفصول المقلوبة Flipped Classroom**:

يعرفها (Marco,2010,p.46) بأنها التي تعتمد على التعلم الفردي من قبل الطالب حيث يقوم بنمط التدريس التقليدي بنفسه. ويُطلب منه القيام بالعديد من الأمور ابتداءً من قراءة جزء من الكتاب المدرسي ودراسته من خلال مصادر التعلم المختلفة كدروس الفيديو المعدة مسبقاً من قبل المعلم، ثم يتم مناقشة ذلك مع الطالب في الحصة الدراسية في اليوم التالي بالإضافة إلى القيام بالعديد من الأنشطة، وتقييمه على مدى تمكنه من الموضوع .

وتعرف إجرائياً بأنها إستراتيجية تدريس حديثة توظف التقنية في التعليم بطريقة معكوسة، حيث يقوم المعلم بإعطاء الطلاب محتوى الدرس عبر مقطع فيديو باستخدام أحد برامج وسائل التواصل الاجتماعي يشرح فيه مهارات تصميم العروض خارج الفصل الدراسي وفي الفصل يقوم الطلاب بتطبيق ما تعلموه من مهارات عمليا.

- **أسلوب تنظيم المحتوى Content Regulation Style** :

هي الطريقة المتبعة في تقديم المحتوى العلمي للمادة وتنقسم إلى قسمين كلي وجزئي .

- **تنظيم المحتوى الكلي Organize Content Total**:

طريقة تقديم المادة بصورة كلية تتناول موضوعات الوحدة كاملة .

- **تنظيم المحتوى الجزئي Organize Content Partial** :

طريقة تقديم المادة بشكل أجزاء صغيرة .

- **تصميم العروض التقديمية Design Presentations**:

يعرفها الموسى (٢٠٠١،ص٣٩٨) بأنها برامج تتيح للمستخدم تصميم شرائح ذات مستوى عال من التنسيق والتي يمكن استخدامها في الشرح والتوضيح للمعلومات في المحاضرات والدروس والدورات والدعايات ، كما تتيح تعديلها وتغيير أشكالها بسهولة . ويحتوي العرض التقديمي على مجموعة من الشرائح ووجود تصميمات وتخطيطات جاهزة للشرائح .

وتعرف إجرائياً هو عباره عن برنامج تستطيع من خلاله إضافة النصوص وإدراج الصور والرسومات والجداول والأصوات ومقاطع الفيديو وإجراء التأثيرات الحركية عليها.

- **مهارات تصميم العروض التقديمية Design Presentations Skills**:

تعرف إجرائيا بأنها أداء الطالب لمهارات العروض التقديمية المطلوبة منه بشكل صحيح .

- **الإطار النظري للبحث** :

- **مفهوم الفصول المقلوبة** :

يعرفها بيرجمان وسامز (Bergmann and Sams, 2012,p.13) تعرف بأنها تبادل الأدوار بين الفصل والمنزل بحيث ان الفروض المنزلية تستكمل في الفصل في الوقت الذي تكون المهارات التي كان يؤديها الطالب في الفصل بصورة تقليدية تؤدى الآن في المنزل .

كما يعرفها (Marco, 2010,p.46) بأنها التي تعتمد على التعلم الفردي من قبل الطالب حيث يقوم بنمط التدريس التقليدي بنفسه. ويُطلب منه القيام بالعديد من الأمور ابتداءً من قراءة جزء من الكتاب المدرسي ودراسته من خلال مصادر التعلم المختلفة كدروس الفيديو المعدة مسبقا من قبل المعلم، ثم يتم مناقشة ذلك مع الطالب في الحصة الدراسية في اليوم التالي بالإضافة إلى القيام بالعديد من الأنشطة، وتقييمه على مدى تمكنه من الموضوع .

كما عرفت شبكة التعلم المقلوب الفصل المقلوب (2014) بأنه نمط من أنماط التعلم الذي يعيد صياغة الطريقة التي يستغل فيها الوقت داخل الغرفة الصفية وخارجها .

- **مكونات الفصول المقلوبة** :

للفصول المقلوبة أربعة مكونات رئيسية حسب (Hamdan and Other, 2013,pp.5-6) وهي:

- **البيئة المرنة Flexible Environment** : تختلف البيئة الصفية في الفصول المقلوبة عن تلك التقليدية، بحيث يعتمد فيها على أنماط متعددة من التعليم، ويضطر المعلمون عادة الى إعادة ترتيب مساحات التعلم وإعادة صياغة الأوقات لتتناسب مع الدرس أو الوحدة ، وخلق بيئة للعمل الجماعي والدراسة المستقلة و البحث و التقييم. وذلك بتوفير بيئة مرنة يختار الطلاب متى وأين يتعلمون. وهذا يتطلب وجود مرونة كافية لدى المعلم والقائمين على البيئة التعليم في تسهيل هذه المهمة للمعلم و الطلاب للقيام بذلك .
- **ثقافة التعلم Learning Culture**: احتل المعلم ولفترة طويلة من الزمن محور العملية التعليمة في نظام التعليم التقليدي المعتمد كلياً على أسلوب المحاضرة و التلقين. حيث كان الطالب يلعب دوراً سلبياً في هذه العملية ذات الاتجاه الواحد ، قبل أن يظهر ما يعرف الآن بالفصول المقلوبة التي جعلت من الطالب محوراً لعملية التعلم بتفعيل المشاركة الإيجابية. ويقع عليه باستمرار مسؤولية عملية تشكيل المعرفة. وينحصر دور المعلم في مساعدة الطالب على الانتقال من مستوى إلى آخر من المعرفية.
- **المحتوى المتعمد Intentional Content** : يمعن معلمو الفصول المقلوبة التفكير في الأساليب التي يمكن استخدامها بحيث يكون محورها الطالب والتي يمكن إتباعها في التعليم المعكوس لتطوير فهم المفاهيم الجديدة. ويستخدم المعلمون المحتوى المتعمد من أجل اعتماد أساليب محورها الطالب باستراتيجيات التعليم النشط وذلك وفق لمستوى الصف و الموضوع المطروح
- **المعلمين المتخصصين Professional Educator** : وفق لطبيعة هذا النمط من التعليم يشكل المعلم محرك هذه العملية فلا يستغنى عنه ولا بد أن يكون المعلم مؤهل وقادر على التعامل مع هذا النمط. ويقع على عاتق المعلم كثير من المهام ويطلب منه اتخاذ الكثير من القرارات والتي لابد أن تكون أقرب للصواب لتحقيق الفائدة القصوى.

- **نظريات التعلم التي يعتمد عليها البحث** :

لا يمكن الاعتماد على نظرية واحدة لحدوث التعلم في الفصول المقلوبة وذلك لأن كل نظرية ترى حدوث التعلم من اتجاه . فنظرية التعلم الاجتماعي ترى أن التعلم في الفصول المقلوبة يحدث من خلال المشاركة مع الآخرين وإن تفاعل المتعلمين مع الآخرين الأكثر معرفة يؤثر في طريقة تفكيرهم وتفسيرهم للمواقف المختلفة. أما نظرية الحافز (الدافعية) ترى أن الفصول المقلوبة توفر للمتعلم محفزات تتطابق مع توجهات نظرية الدافعية، حيث تتيح الفصول المقلوبة محفزات تمنح الاستمتاع الشخصي [دوافع داخلية]، وتحقق

عملية الالتزام المجتمعي عبر مساعدة المتعلم لأقرانه، وأخيراً تنمية المتعلم لذاته [دوافع خارجيه](السهلي، ٢٠١٥).

ويتبنى هذا البحث النظرية البنائية حيث يشير (Felder, 2012, p.6) إلى أن الفصول المقلوبة تعتبر تعديل لنموذج التعلم الذي كان متمركزاً حول المعلم لسنوات طويلة ليصبح متمركزاً حول المتعلم . لذلك فإن نظريات التعلم المتمركزة حول المتعلم بما فيها الفصول المقلوبة تعتمد في أساسها النظري على النظرية البنائية في التعلم(Strayer, 2012, p.173) . وبالتالي فإن بيئة الفصول المقلوبة وفرت فرصاً كبيرة لتطبيق النظرية البنائية باستخدام التكنولوجيا . كما يتبنى النظرية الاتصالية التي ترى أن التعلم خارج أسوار المدرسة أكثر ملاءمة في عصرنا التكنولوجي الحالي فالتعلم يحدث بطرق مختلفة منها الشبكات الاجتماعية والنقاشات الحوارية والبحث على الانترنت والقنوات التعليمية المختلفة ، فلم تعد المقررات هي المصدر الرئيسي للتعلم.(عبدالعاطي، ٢٠١٦). كذلك يتبنى نظرية الحمل المعرفي التي تشير إلى أنه كلما زادت المدة الزمنية للفيديوهات التعليمية في الفصول المقلوبة كلما أدى ذلك إلى زيادة العبء المعرفي على ذاكرة المتعلم .

- **خصائص الفصول المقلوبة** :

بحكم اعتماد الفصول المقلوبة على التكنولوجيا الحديثة ومراعاتها لحاجة الطالب وإمكانياته، وأنها تهدف إلى تحقيق تعليم أفضل يختلف كلياً عن التعليم التقليدي، فقد تفوقت عليه بكثير من الخصائص من أهمها ما يلي:

- **المرونة** :

من أهم مميزات الفصول المقلوبة هي المرونة التي تميزها عن النمط التقليدي . فهي تتناسب مع احتياجات طلبة هذا العصر بحيث أختلف الطلبة كثيراً عما كانوا عليه من قبل. فأصبح أغلبهم ملتزمون بوظائف وأعمال وارتباطات عائلية متنوعة والقيام بأعمال تطوعية وممارسة الهوايات وغيرها . والكثير منهم دائمو التنقل لظروف مختلفة تجعل من الطريقة التقليدية في التعليم صعبة جداً في ظل هكذا ظروف.

- توفر الفصول المقلوبة المحاضرات والمواد العلمية على شكل فيديوهات يتم مشاركتها عبر الانترنت ليتسنى للطالب الوصول إليها في أي وقت أراد دون التأثير على بقية التزاماته. كما يوفر هذا النمط جانباً أساسياً يتمثل في قدرة الطالب على إيقاف شرح المعلم وإعادته مراراً وتكراراً حتى يستوعب موضوع الدرس ويحقق أهداف التعلم . (الشرمان، ٢٠١٥، ص١٨٦) .
- تساعد على إعادة إدارة الوقت المبذول داخل حجرة الصف بشكل جديد وذلك باستثمار نفس الوقت المبذول في الحصص التقليدية. بحيث يتمكن المعلم من تقديم الدعم لكل طالب أو لكل مجموعة على حدة. والاستفادة

من حصول الطلاب على المادة التعليمية مسبقاً في تقديم أنشطة تهتم بمهارات لا يمكن التدرب عليها في ظل نمط الفصول التقليدية. (Hamdan and Other, 2013,p.8)

- **زيادة التفاعل بين المعلم والطالب:** لم يسلم دور المعلم في هذا النمط من التجديد و التغيير . فقد توسع بشكل كبير ليشمل الوقت داخل الفصول بالإضافة إلى خارجها. بعد أن تغير دور المعلم من التلقين الشفهي إلى أدوار أكثر تفاعلاً مع متطلبات التعليم المستحدثة وحاجات الطلبة. (الشرمان ،٢٠١٥ ، ص ١٨٨)
- مساعدة الطلاب باختلاف قدراتهم على التفوق وبخاصةً من ذوي صعوبات التعلم : إن المرونة التي يتميز بها هذا النمط تساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من التغلب على تلك الصعوبات وتحقيق نتائج أفضل. وذلك بفضل إتاحة المواد التعليمية للطالب، فيمكنه في أي وقت أن يعيد شرح المادة مراراً حتى يتم تحقيق أهداف التعلم. مما يساعد على تخفيف قلق الطالب بعدما يعلم أن المادة الدراسية متوفرة لديه متى أراد . ولا حاجة لكتابة ملاحظات من الطلبة الآخرين . (Bergmann and Sams, 2012,p.24)
- التركيز على التعلم النشط داخل الحصة وزيادة تمكن الطالب من المحتوى والوصول إلى الإتقان . (الشرمان، ٢٠١٥، ص ١٩٦)
- يتحقق شرط الإبداع في العملية التعليمية . وذلك لأنه يتيح للمعلمين فرصة ابتكار تقديم المحتوى التعليمي إما باستخدام النشاط العملي أوالفيديوهات أو المدونات واستراتيجيات المشاريع وما إلى ذلك. ما يكون له أثر عظيم في حل المشكلات. (Bergmann and Sams, 2012,p.50)
- استخدام اللغة التي يفهمها الطلاب ويميلون إلى التعامل معها وهي اللغة الرقمية المتمثلة في الأجهزة اللوحية و الهواتف الذكية، الشيء الذي يدفعهم لحب التعلم وزيادة الدافعية لديهم.

وقد توصلت بعض الدراسات التي أجريت باستخدام الفصول المقلوبة في تعليم الحاسب الآلي إلى نتائج إيجابية ، حيث جاءت دراسة دي سوزا و رودريجيز (٢٠١٥) التي تهدف إلى التعرف على أثر الفصول المقلوبة على نتائج التعلم وعلى برمجة الكفاءة الذاتية للطلاب . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية الصف المقلوب ، كما أظهرت أيضا أن الطلاب في المجموعة التجريبية كان ادائهم الأكاديمي أفضل من أداء الطلاب في المجموعة الضابطة في مساق البرمجة .

كما جاءت دراسة كلاً من تساي و تشين (٢٠١٥) التي استهدفت التعرف على أثر التعلم القائم على المشكلة مع الفصل المقلوب على مهارات الحاسوب

لدى طلاب المرحلة الابتدائية . وأظهرت نتائج هذه الدراسة عن أن الفصل المقلوب كان له أثر على تحسين الأداء التعلمي لدى الطلاب.

- **دور المعلم في الفصول المقلوبة** :

تشير الكحيلي (٢٠١٥، ص ١٦٤) إلى أن أدوار المعلم في الفصل المقلوب كتالي:

- كتابة المهارات المرجى تحقيقها في الوحدة أو الدروس.
- اختيار طرق إيصال المحتوى و النشاطات .
- تسجيل المادة الدراسية باستخدام تقنية الفيديو .
- إنشاء قناة تعليمية سواءً خاصة أو عامة لمشاركة الفيديو من خلالها.
- الاستعانة بروابط خارجية لمقالات ومواقع وما إلى ذلك لإثراء موضوع الدرس.
- توصيلها إلى الطالب عبر مواقع التواصل الاجتماعي مثل فيس بوك وتويتر أو عبر التطبيقات مثل الواتساب أو عبر البريد الالكتروني.
- طرح الأسئلة والمناقشات على الطلاب للتأكد من اطلاعهم على الفيديو واستيعابهم للمحتوى المطروح .
- البدء بحل الواجب وتشمل الأنشطة وتنفيذ المشاريع .
- وتمت الاستفادة من هذه الأدوار في تجهيز مادة المعالجة التجريبية وتم تسجيل المادة باستخدام تقنية الفيديو بواسطة برنامج BB FlashBack وإنشاء قناة تعليمية على اليوتيوب لمشاركة الفيديو من خلالها وتوصيلها إلى الطلاب عبر تطبيق الواتساب .

- **دور الطالب في الفصول المقلوبة** :

الفصول المقلوبة هي تلك التي تعتمد في المقام الأول على التعلم الفردي من قبل الطالب، حيث يقوم الطالب بنمط التدريس التقليدي بنفسه. ويُطلب من الطالب القيام بالعديد من الأمور ابتداءً من قراءة جزء من الكتاب الدراسي بالاستعانة في ذلك بمصادر التعلم المختلفة كدروس الفيديو المعدة مسبقاً من قبل المعلم، ثم يتم مناقشة ذلك مع الطالب في الحصة الدراسية في اليوم التالي بالإضافة إلى القيام بالعديد من الأنشطة، وتقييمه على مدى تمكنه من الموضوع . (Marco, 2010,p.46).

ونتيجة لكل ذلك يمكن حوصلة دور الطالب في هذا النمط بأنه قد تحول من كونه محصلة للتعليم إلى مركزاً للعملية التعليمية. ويقع عليه استعراض الدرس خارج الصف عبر القنوات التي يتيحها له المعلم، ثم يقوم بتطبيق ما تعلمه في بيئة الصف القائمة على التعلم النشط لتكوين بنيته المعرفية ومن ثم تقويمه. (Hamdan and Other, 2013, p.5) .

- **مقارنة بين خطوات التعلم في الفصول التقليدية والفصول المقلوبة** :

يقارن الشرمان (٢٠١٥، ص٢٠١) بين الفصول التقليدية والفصول المقلوبة

جدول رقم (١) مقارنة بين خطوات التعلم في الفصول التقليدية والفصول المقلوبة

م	الفصول التقليدية	الفصول المقلوبة
١	يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية خلال الحصة الصفية	يقوم الطالب بمشاهدة الفيديو التعليمي الذي وضعه المعلم قبل الحصة الصفية (في المنزل من خلال الأجهزة اللوحية أو الحاسب الآلي)
٢	يدون الطالب الملاحظات خلال متابعته لشرح المعلم وكتابة الأسئلة المطلوب حلها	يدون الطالب الملاحظات والأسئلة خلال مشاهدته للفلم
٣	يذهب الطالب إلى المنزل ليقوم بالإجابة عن الأسئلة وتطبيق النشاطات لوحده	يحضر الطالب إلى الحصة بفهم أساسي ليتم الإجابة عن الأسئلة وتطبيق النشاطات بمساعدة المعلم والطلبة الآخرين

- **أدوات الفصول المقلوبة** :

من خلال الاطلاع على المواقع والتطبيقات التعليمية وجد أن هناك العديد من المواقع والتطبيقات التي تمكن المعلم من إنتاج فيديوهات للفصول المقلوبة ومن هذه الأدوات على سبيل المثال لا الحصر :

- مواقع إنشاء فيديوهات تفاعلية تعليمية مع إضافة أسئلة مثل موقع Educanon وموقع EDpuzzle كما توجد لها تطبيقات على متاجر الأجهزة الذكية .
- برامج تحرير وتشغيل الفيديو مثل البرنامج الشهير Camtasia Studio وبرنامج BB FlashBack ، وتطبيق ScreenChomp، وتطبيق iMovie.
- تطبيقات تحويل الأجهزة اللوحية لسبورة بيضاء تفاعلية ومشاركة الطلاب بها مثل تطبيق Educreations ، وتطبيق Board Cam Pro .
- المنصات التعليمية مثل منصة Edmodo ، ومنصة Knowmia.
- مواقع عرض الفيديو التشاركي مثل الموقع الشهير YouTube.

بالإضافة إلى موقع أكاديمية خان http://ar.khanacademy.org وهي عبارة عن مستودع إلكتروني يحتوي على العديد من الفيديوهات التعليمية .

- **معوقات تطبيق الفصول المقلوبة** :

- الافتقار إلى التكنولوجيا المناسبة : من المشكلات التي تواجه الفصول المقلوبة هي توفر التكنولوجيا المناسبة لقيامها. ما قد يُحدث فجوة بين طلبة الأسر عالية الدخل والأسر منخفضة الدخل في موضوع توفر الأجهزة المناسبة والإنترنت وسرعتها (Findlay and Mombourquette, 2013,p.138). ويمكن للتكنولوجيا أن تحل بعض هذه العقبات مثل عقبة عدم توفر الانترنت لدى بعض الطلبة وذلك بإعطاء الطلبة المادة على أقراص مدمجة. الأمر الذي يُمكن الطالب من مشاهدة الدرس دون الحاجة إلى الانترنت. (الشرمان، ٢٠١٥، ص١٩٧).
- تتطلب معلمًا لديه الرغبة الذاتية في التغيير ومتابعة طلابه في المنزل فهي تحتاج لتقديم وقت وجهد إضافي خارج أوقات الدوام الرسمي. لذا ربما نجد من يعارض ذلك أو من لا يجد وقتا لديه للقيام بهذه المهام. مما يتطلب تحفيز المعلمين ومكافأتهم من المؤسسة التعليمية .(الذويخ، ٢٠١٤).

- خبرة المعلم في استخدام التقنية. يتطلب من المعلم في هذا النمط أن يكون على قدر من الخبرة في استخدام التقنية لإنتاج المواد التعليمية على مستوى لائق. ما يتطلب جهد أكثر من المعلم والمؤسسة التعليمية لتدريب المعلمين على البرامج و طريقة توظيفها في الفصول المقلوبة (الشرمان، ٢٠١٥،ص١٩٧).
- قدرة الطالب على تفهم المسؤولية المناطة عليه في التعلم بنمط الفصول المقلوبة . فقد يجد بعض الطلبة مشكلة في تقبل المسؤولية الجديدة التي تقع على عاتقه في عملية التعلم بالفصول المقلوبة التي تختلف عن تلك التقليدية التي يعتمد فيها الطالب اعتمادا كليا على المعلم. فلابد أن يعي بأن عليه مسؤولية كبيرة في عملية التعلم بالفصول المقلوبة. وبدون تحمل ذلك يبقى النمط منقوصا (Findlay and Mombourquette, 2013,p.138). وينبغي التعاون بين الجهة التعليمية وبين المنزل لتوضيح هذا الأمر للطالب وإفساح المجال للاستماع لمكامن قلقهم واستفساراتهم وتفهم أن ذلك قد يستغرق وقتا وجهدا حتى يمكنهم التعود على ذلك. (Demski,2013,p.3).....

- **أساليب تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة** :

يذكر أبو مروان (٢٠٠٩) أهم هذه التنظيمات :

- **التنظيم المنطقي :** وفقا لهذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج في ضوء عدة مبادئ مثل : الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب .
- **التنظيم السيكولوجي :** في هذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج بما يتناسب مع ميول الدارسين وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومدى استفادتهم .
- **التنظيم الرأسي :** في هذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج على امتداد الزمن ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال التالي : إذا كان هناك مفهوم معين مهما بالنسبة للدارسين فينبغي تناوله أكثر من مره وتأكيده في المنهج مع تجاوز المستوى الذي عُولج به في كل مره من حيث الاتساع والعمق على امتداد الزمن، وهذا يعني تكرار نفس المفهوم مع مستويات أعلى مع المعالجة وذلك بشيء من التوسع والعمق.
- **التنظيم الأفقي :** يهتم هذا الأسلوب بترتيب مكونات محتوى المنهج جنباً إلى جنب ، بمعنى أن يكون هناك ترابط وتماسك بين المقررات التي تُدرس في صف دراسي معين .

- **أساليب عرض المحتوى في الفصول المقلوبة وفقاً لنظرية برونر وهي** :

- **أسلوب العرض النشط:** يستخدم غالبا لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما دونها من التعليم الأساسي. وفيها يتم عرض المحتوى المعرفي بأمثلة ونماذج محسوسة من بيئة الطالب . وعلى ذلك يعد أسلوب العرض النشط نمطا من عرض المحتوى يعتمد على اكتساب المعرفة من خلال العمل أو النشاط

أو الممارسة أو معالجة الأشياء والاستجابة لها. ويمكن أن يستفيد منه في تعلم المهام النفس حركية للكبار وغيرها من العمليات المعقدة. (جابر ، ١٩٩٤، ص٩٠).

- **أسلوب العرض التصويري :** يمكن المعلمين من تدريس أي محتوى من خلال هذا النمط، بتقديم صور ورسوم مرتبطة بالموضوع ونماذج مجسمة تساعد التلاميذ على تكوين صور ذهنية أو تصورات عقلية لما يراد تعلمه. ومع تزايد العمر تزداد أهمية العرض التصويري لتعليم المبادئ و المفاهيم التي تقصر النماذج التطبيقية عن شرحها، وذلك باستخدام التصوير والصور المكانية والخيالات، لتكوين الصور الذهنية والتي بدورها تلخص الفعل في الوقت الذي تستقل عنه نسبياً.(الزيات، ١٩٩٨، ص٤٢٠) .
- **أسلوب العرض الرمزي:** ويقوم هذا النمط من العرض على استخدام الرموز والمصطلحات. فالتلميذ يتعامل مع الرموز دون الحاجة للمعالجة الواقعية أوالصور الذهنية. ويقوم هذا النمط من العرض على التعلم اللفظي أي من خلال الكلمة المكتوبة أو المنطوقة . فاللغة التي تعتبر أهم وأشمل وعاء لأي محتوى رمزي والتي تستخدم في عمليات تعلم التلاميذ وترفع من مستوى كفاءة التعلم المعرفي والتي من خلالها تكتسب المعرفة وتختزن وتسترجع ويحدث تواصل الأفكار ويصبح التعلم أكثر فائدة وكفاية مع هذا النمط من العرض مع انتقال التلميذ من التعلم بالمرحلة الحسية إلى مرحلة العمليات الشكلية.(الزيات، ١٩٩٨، ص٤٢٣).
- **أسلوب العرض بالرموز الجغرافية:** ويمثل هذا العرض أسهل الأساليب من الناحية الإجرائية حيث تتلخص مهمة المعلم في سؤال تلاميذه عن ماهية الرمز الممثل على الخريطة أو المجسم الجغرافي ثم متابعة الأسئلة لتفصيل ما يعنيه من معلومات . (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٢٧) .

وقد أجريت بعض الدراسات التي تناولت العرض الكلي والعرض الجزئي كدراسة عبدالعزيز (٢٠٠٦) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العرض الجزئي في اكتساب المهارات. كما أسفرت دراسة عزمي وإسماعيل(٢٠١٠) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العرض الجزئي في التحصيل وكفاءة التعلم. بينما أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زمن التعلم .

- **العوامل المؤثرة في تنظيم المحتوى بالفصول المقلوبة** :

يشير عبدالحميد وإسماعيل (٢٠١٢، ص١٥٨) إلى أن اختيار التنظيم أوالتتابع المناسب للمحتوى يتوقف على عدة عوامل أهمها :

- **طبيعة المادة التعليمية :** لكل مادة تعليمية طبيعتها المختلفة عن الأخرى لذلك فإنها تفرض نوعاً محدداً من أساليب تنظيم المحتوى المناسب لها .

- **خصائص المتعلمين وإمكانياتهم:** ومدى استعدادهم وميلهم للموضوع فهناك فروق فردية بين المتعلمين ولكل متعلم أسلوبه وطريقته الخاصة في تنظيم خبراته بذاكرته وأيضا لكل متعلم أسلوبه في استدعاء ما هو مخزن في الذاكرة .
- **درجة الصعوبة والتعقيد في المحتوى وحجم الموضوع :** فإذا كان حجم الموضوع كبيراً فهنا يصعب تدريسه بطريقة تنظيم المحتوى الكلي ويلزم تقسيمه إلى أجزاء صغيره ودراسة كل جزء والانتقال للجزء الذي يليه .
- **المعنى الكلي:** فإذا كان المحتوى الذي يتم تدريسه يتضمن معنى كلياً لايمكن فهمه إلا على ضوئه أو ضمن إطار معين يحتويه فإن تجزئته في البداية قد يتسبب في ضياع هذا المعنى وعدم فهمه وبالتالي عدم فهم الأجزاء المكونة له . (عطيه ، ٢٠٠٨، ص ٥٥)

- **الإجراءات المنهجية للبحث** :

- **أولاً: المنهج المستخدم للبحث** :

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي : في تطبيق البرنامج القائم على الفصول المقلوبة لمعرفة أثر اختلاف (تنظيم المحتوى) على المتغير التابع (مهارات العروض التقديمية) .

- **ثانياً: المتغيرات** :

- **المتغير المستقل :** أسلوب تنظيم المحتوى بالفصول المقلوبة وله نمطان: (لتنظيم الكلي ـ التنظيم الجزئي)
- **المتغير التابع :** مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط .

- **ثالثاً : التصميم التجريبي للبحث** :

يعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي لمعرفة أثر المتغير المستقل (اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة) على المتغير التابع (مهارات العروض التقديمية) . وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين وتطبيق أداة البحث عليهما قبلياً وبعدياً . والجدول (٢) يوضح التصميم التجريبي للبحث.

جدول رقم (٢) التصميم التجريبي للبحث

	قياس قبلي	المتغير المستقل	قياس بعدى	المتغير التابع
المجموعة الأولى	بطاقة ملاحظة	تنظيم كلى	بطاقة ملاحظة	المهارات الأدائية لتصميم العروض التقديمية
المجموعة الثانية		تنظيم جزئى		

- **رابعاً : مجتمع البحث وعينته** :

- **مجتمع البحث:** هم طلاب غرناطة المتوسطة في مدينة عرعر ، ويبلغ عددهم (٣١١) طالباً كم واقع سجلات المدرسة للعام الدراسي ١٤٣٦ ـ ١٤٣٧ هـ .

- **عينة البحث:** تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الثاني متوسط في مدرسة غرناطة المتوسطة بعرعر . وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين . المجموعة التجريبية الأولى تتكون من (٢٥) طالبا تدرس بأسلوب المحتوى الكلي في الفصول المقلوبة، والمجموعة التجريبية الثانية تتكون من (٢٥) طالبا تدرس بأسلوب المحتوى الجزئي في الفصول المقلوبة .

- **خامساً : التصميم التعليمي :**

يرتبط التصميم التعليمي ارتباطاً وثيقاً بتكنولوجيا التعليم فهو بمثابة العمود الفقري لتكنولوجيا التعليم.

وقد تم الاطلاع على مجموعة من نماذج التصميم والتطوير التعليمي ومنها نموذج الجزار (٢٠٠٢) ، ونموذج سليمان (٢٠٠٨) ، ونموذج كمب (kemp, 1985) ونموذج خميس (٢٠٠٣) ، ونموذج دك وكاري (Dick & Carey, 1996) .، وقد تبني البحث الحالي نموذج خميس (٢٠٠٣) لتطبيقه في هذه الدراسة، وقد وقع الاختيار عليه لما يتميز به من المرونة والشمول ووضوح الخطوات وسهولة تطبيقها ، كما أنه يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية .

- **مرحلة التحليل :**

مرحلة التحليل هي المرحلة الأساسية في عملية التصميم التعليمي، وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية :

- **تحليل المشكلة وتقدير الاحتياجات :**

ضعف الطلاب في مهارات البرامج المختلفة بشكل عام ومهارات العروض التقديمية بشكل خاص وهناك عدة عوامل أدت إلى ذلك منها عدد الحصص الدراسية المخصصة لمادة الحاسب الآلي الغير كافية لممارسة الأنشطة العملية كما أن عدد الطلاب يزيد عن الطاقة الاستيعابية لمعمل الحاسب المدرسي حيث اصبح من الصعب مراعاة الفروق الفردية بينهم .

ومن خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث الخاصة بالفصول المقلوبة فقد تبين له فاعلية الفصول المقلوبة في العملية التعليمية. ومن العوامل المؤثرة في تحديد فاعليتها هو أسلوب تنظيم المحتوى. وعلى ذلك يأتي هذا البحث للتعرف على أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط في منهج الحاسوب.

- **تحليل المهمات التعليمية:**

يشمل تحليل المهمات التعليمية كما يوضحها نموذج خميس تجزئة المهمة (الغاية أو الأهداف العامة) التعليمية الرئيسية النهائية إلى مستويات تفصيلية

من المهمات الفرعية المكونة لها ، والتي تمكن المتعلمين من الوصول إلى الغاية النهائية بكفاءة وفاعلية . حيث تم تحديد هذه المهمات لمهارات العروض التقديمية في منهج الحاسوب للصف الثاني متوسط . وهي كما يلي :

- مهارات التعامل مع العروض التقديمية .
- مهارات التعامل مع الشرائح .
- مهارات التعامل مع محتوى الشريحة .
- مهارات التحكم في التأثيرات الحركية للنص .
- مهارات التحكم في التأثيرات الحركية للشريحة .
- مهارات التحكم في إجراء العرض .
- مهارات التعامل مع أزرار التنقل داخل العرض .
- مهارات التحكم في العروض التقديمية .

- **تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي** :

- **الخصائص العامة** :

إن تحديد خصائص المتعلمين الاجتماعية والأكاديمية والعقلية والانفعالية يساعد في بناء وتصميم التعليم المناسب لهم ، وقد تم تحديد خصائص المتعلمين وفقاً لما يلي :

- العناصر الديموغرافية : وتشمل
  - ✓ العمر : ١٣ ـ ١٤ سنة .
  - ✓ اللغة : اللغة العربية .
  - ✓ الجنس : ذكور .
  - ✓ المستوى الاقتصادي : متوسط .
  - ✓ الاحتياجات الخاصة : لا يوجد .
- التحليل التعليمي : ويشمل
  - ✓ المستوى التعليمي : المرحلة المتوسطة .
  - ✓ القدرة القرائية والكتابية : يقرأ ويكتب .

- **مستوى السلوك المدخلي** :

ويقصد به المعارف والمهارات التي يمتلكها المتعلمون قبل البدء بعملية التعليم الجديد وذلك من خلال ما تعلموه سابقاً . وقد تم بعمل مقابلات شخصية مع المتعلمين للتعرف على مهاراتهم السابقة التي يمتلكوها وتبين له قدرتهم على التعامل مع أجهزة الحاسب وشبكة الانترنت بصورة جيدة .

- **تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية** :

البيئة التعليمية بيئة داعمة حيث تتوفر لدى الطلاب أجهزة نقالة أو لوحية كما أن البعض منهم يتوفر لديه أجهزة حاسوب ويتوفر لديهم اتصال في الانترنت . وتم حصر القيود والمعوقات التي تعترض الطلاب والتي تمثلت

في ضعف الاتصال في الانترنت لدى البعض . وقد تم حلها بإتاحة الفرصة لهم باستخدام أجهزة الحاسب الموجودة في مركز مصادر التعلم بالمدرسة مع إتاحة الاتصال بالإنترنت وفق جدول مواعيد بإشراف أمين مصادر التعلم في المدرسة .

- **اتخاذ القرار النهائي** :

تم تصميم وإنتاج أساليب تنظيم المحتوى بالفصول المقلوبة بهدف تنمية مهارات العروض التقديمية في منهج الحاسوب لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

- **مرحلة التصميم** :

اشتملت هذه المرحلة على التالي :

- **تصميم الأهداف التعليمية وتحليلها وتصنيفها** :

ارتبطت الأهداف التعليمية محل البحث الحالي بمهارات تصميم العروض التقديمية بمقرر الحاسب الآلي للصف الثاني متوسط، حيث تم إعداد قائمة بالأهداف التعليمية تم فيها مراعاة الشروط والمبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية، وتم عرضها على السادة المحكمين ثم تعديلها في ضوء ما أبدوه من ملاحظات ، وقد بلغ عدد الأهداف (٣٠) هدفا ، ليكون الطالب قادراً على أن:

- يقوم بتشغيل برنامج البوربوينت .
- ينشئ عرض تقديمي .
- يضيف نص إلى الشريحة .
- يحفظ العرض .
- يغلق العرض بطريقة صحيحة.
- يدرج شريحة جديدة .
- يغير تخطيط الشريحة .
- يحذف الشريحة .
- ينسخ الشريحة .
- يغير تصميم الشريحة .
- يغير خلفية الشريحة .
- يدرج صورة إلى الشريحة .
- ينشئ جدول في الشريحة .
- يدرج مخطط إلى الشريحة .
- يضيف تأثيرات حركية للنص .
- يغير التأثيرات الحركية للنص .
- يحذف التأثيرات الحركية للنص .
- يضيف تأثيرات حركية للشريحة .

- يغير التأثيرات الحركية للشريحة .
- يحذف التأثيرات الحركية للشريحة .
- يقوم بإجراء العرض .
- يتنقل بين الشرائح أثناء العرض .
- يدون الملاحظات أثناء العرض .
- يخرج من العرض بطريقة صحيحة .
- ينشئ زر للانتقال إلى شريحة داخل العرض .
- ينشئ زر للانتقال إلى شريحة محددة.
- ينشئ زر لإنهاء العرض.
- يقوم بإخفاء شريحة من العرض.
- يُعد العرض التقديمي لتشغيله بشكلٍ مستمر .
- يُعد العرض التقديمي ليبدأ تلقائيا.

- **تصميم أدوات القياس محكية المرجع** :

الأدوات ترتكز على قياس الأهداف وتمثلت أدوات القياس في البحث الحالي في بطاقة ملاحظة للأداء المهاري. وتطبق الأداة على عينة الدراسة قبلياً وبعدياً بعد عرضها على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة والوصول إلى الصيغة النهائية للبطاقة ، وسوف يتم عرضها بشكل مفصل في الجزء الخاص بأدوات البحث .

- **تصميم استراتيجية وأدوات تنظيم المحتوى في الفصل المقلوب** :

ويقصد به تحديد عناصر المحتوى . وقد اعتمد البحث الحالي على أسلوبين لتنظيم المحتوى في الفصل المقلوب هما: تنظيم المحتوى الكلي وتنظيم المحتوى الجزئي . وفيه تم تصميم مقطع فيديو كلي يشمل جميع المهارات الأدائية لمهارات تصميم العروض التقديمية وتم تصميم مقاطع فيديو لكل مهارة أدائية من مهارات تصميم العرض التقديمية. ويعتمد تنظيم المحتوى على عدد من الادوات والتطبيقات كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣) أدوات تنظيم المحتوى

م	الأداة	الوصف
١	تطبيق WhatsApp	تم استخدامه لعرض الفيديوهات التعليمية على التلاميذ. حيث تم إنشاء مجموعتان واحدة للتنظيم الكلي والأخرى للجزئي .
٢	اليوتيوب YouTube	تم إنشاء قناتين واحدة لتنظيم المحتوى بشكل كلي والأخرى بشكل جزئي ،

- **تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم في الفصل المقلوب**:

اعتمد على استراتيجية الفصول المقلوبة والتي تتيح للطالب التعلم في المنزل عن طريق إرسال مقاطع الفيديو التعليمية إليهم ، كما اعتمد على استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية تبادل الأدوار بحيث يمكن للطلاب التعلم من خلال تعاونهم ونقاشهم مع بعضهم البعض في مجموعة الواتساب.

- **تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية في الفصل المقلوب** :

على ضوء معالجات البحث الحالي الذي تم تصميمه وفق استراتيجية الفصول المقلوبة تم تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية القائمة على تفاعل التلميذ مع المعلم وأقرانه ومحتوى الفيديو بمجموعة الواتساب ، وذلك في تفاعلات جماعية .

- **تصميم نمط التعليم وأساليبه في الفصل المقلوب** :

ويقصد بنمط التعلم هو حجم المجموعة المستقبلة للتعلم ، وتم الاعتماد في البحث الحالي على نمط التعلم الجماعي في مجموعات تشاركية .

- **تصميم استراتيجية التعلم العامة في الفصل المقلوب** :

هي عملية وضع خطة عامة منظمة تتكون من مجموعة محددة من الأنشطة والإجراءات التعليمية ومرتبة في تسلسل مناسب لتحقيق أهداف تعليمية معينة في فترة زمنية محددة .

وقد تم الاعتماد في تصميم الاستراتيجية العامة للتعليم في الفصول المقلوبة على استثارة الدافعية والاستعداد للتعلمٍ عن طريق استخدام أساليب جذب الانتباه المناسبة لعمر التلاميذ . إضافة إلى تشجيع مشاركاتهم وتنشيط استجاباتهم وذلك بمتابعة تطبيق الطلاب العملي وبيان الملاحظات عليه . كما تم الاعتماد على الممارسة والتطبيق عن طريق ممارسة الأنشطة العملية في مهارات العروض التقديمية .

- **اختيار مصادر التعلم المتعددة في الفصل المقلوب**:

تم تصميم مقاطع الفيديو التعليمية لمهارات العروض التقديمية وتم تصميمها بأسلوبين كلي وجزئي وذلك وفق استراتيجية الفصول المقلوبة لتحقيق الأهداف السلوكية المطلوب فيها من الطالب اكتساب مهارات العروض التقديمية الأدائية التي تتطلب التطبيق العملي داخل معمل الحاسب المدرسي .

- **وصف مصادر التعلم ووسائله المتعددة في الفصل المقلوب**:

تم وضع مواصفات الفيديوهات التعليمية المستخدمة في الفصل المقلوب كما يلي :

- حجم المقاطع مناسب لمشاركته عبر الأجهزة المختلفة .
- ارتباط الفيديو التعليمي بالمحتوى التعليمي .
- السير وفق استراتيجية زمنية محددة بحيث يتم ارسال المقاطٍع التعليمية بوقت كافٍ قبل الحصة الدراسية ويتم تطبيق ما تعلموه عملياً داخل المعمل المدرسي.
- مناسبتها للفئة العمرية المستهدفة .
- تم صياغتها بشكل جيد .

- **اتخاذ القرار بشأن الحصول عليها أو إنتاجها محلياً** :

تم اتخاذ القرار بتصميم مقاطع الفيديو التعليمية وتحكيمها من قبل بعض المتخصصين بتدريس مادة الحاسب الآلي وتقنيات التعليم ومن ثم نشرها على موقع اليوتيوب وإرسالها عبر مجموعات الواتساب.

- **مرحلة التطوير** :

ويتم في هذه المرحلة ترجمة الخطوات السابقة إلى برنامج تعليمي جاهز للاستخدام وتتضمن الخطوات التالية :

- **التخطيط للإنتاج** :

- تم وضع تصور مبدئي عن طريقة إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لمهارات العروض التقديمية.
- تم تحديد خصائص مقاطع الفيديو التعليمية التي سوف يتم نشرها .
- تم تجهيز وحدة التطوير والإنتاج وتشمل على : جهاز حاسب آلي ، إنترنت جهاز لوحي ، سماعات ، برنامج BB FlashBack ، برنامج iMovie ، تطبيق Youtube، تطبيق WhatsApp، برنامج VLC media player .

- **التطوير ـ الإنتاج الفعلي** :

من خلال هذه المرحلة تم تصميم مقاطع الفيديو التعليمية لمهارات العروض التقديمية وفقاً للهدف المراد تحقيقه وذلك باستخدام برنامج BB FlashBack وبرنامج IMovie . ومن ثم تم مشاركة هذه المقاطع عبر برنامج WhatsApp لأنواع مختلفة من الهواتف النقالة والأجهزة اللوحية للتأكد من عملها. كما تم إنشاء حساب في موقع YouTube لسهولة استخدامه حيث تم بإنشاء قناتين واحدة لمجموعة تنظيم المحتوى الجزئي والأخرى للكلي . وقبل بدء العمل تم شرح الدخول إلى القناة التعليمية التي تم انشائها .

- رابط قناة مجموعة تنظيم المحتوى الجزئي وتم فيها رفع المقاطع التعليمية لمهارات تصميم العروض التقديمية :
https://www.youtube.com/channel/UCm7_86HseYzWVQkkMZoWOHw
- رابط قناة مجموعة تنظيم المحتوى الكلي وتم فيها رفع مقطع تعليمي لمهارات تصميم العروض التقديمية :
https://www.youtube.com/channel/UCqjuUmlBvm2OOH4BQsp4QEw

- **عملية التقويم البنائي** :

تم عرض مقاطع الفيديو التعليمي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بتقنيات التعليم والحاسب الآلي للتأكد من صلاحيتها لتحقيق الأهداف المعدة من أجلها ، وعلاقتها بالمحتوى العلمي ومناسبتها للفئة المستهدفة ومناسبة مدة العرض إضافة إلى التعرف على مقترحاتهم .

- **عملية التشطيب والإخراج النهائي**:

بعد الانتهاء من عملية التقويم البنائي لمقاطع الفيديو التعليمية والتأكد من خلوها من الأخطاء في التصميم من الناحيتين الفنية والتربوية وتعديل ما يلزم بناء على آراء المحكمين ، تم إعداد مقاطع الفيديو التعليمية في صورتها النهائية، والتأكد من فاعلية الأدوات المستخدمة في مشاركة الفيديو وأنها تعمل بدقة، إضافة إلى سهولة استخدامها .

- **مرحلة التقويم النهائي** :

- تطبيق بطاقة الملاحظة التي تقيس الجوانب الأدائية لوحدة العروض التقديمية في مادة الحاسب الآلي
- المعالجة الإحصائية : حيث تم تقييم الطلاب من خلال تطبيق أداة البحث على المجموعتين التجريبيتين والمتمثلة في تطبيق بطاقة الملاحظة بعدياً، ثم رصد هذه البيانات ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها، وأخيراً تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء فرض الدراسة

- **سادساً : أداة البحث** :

الأداة المستخدمة في هذا البحث هي بطاقة الملاحظة للأداء المهاري لقياس مهارات العروض التقديمية وذلك لتقييم الجانب العملي للمهارات العملية لدى الطلاب والتي ينبغي أن يقوموا بها بعد التدريب من خلال الفصول المقلوبة . وقد تم إعداد بطاقة الملاحظة في هذا البحث على النحو التالي:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة** :

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى طلاب الصف الثاني متوسط بمدرسة غرناطة المتوسطة لمهارات العروض التقديمية بمنهج الحاسوب قبل التدريب من خلال الفصول المقلوبة وبعد التدريب.

- **صياغة مفردات بطاقة الملاحظة** :

اشتملت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على (٨) مهارات رئيسية ويندرج تحتها (٣٠) مهارة فرعية، وقد روعي في ترتيبها أن يكون ترتيباً منطقياً كما روعي عند صياغة العبارات التي تتضمنها بطاقة الملاحظة مراعاة الجوانب التالية :

- أن تصف كل عبارة مهارة واحدة فقط .
- أن تكون العبارة واضحة وتتسم بالإيجاز .
- أن تقيس كل عبارة سلوكاً محدداً وواضحاً.
- أن تصاغ العبارة بصياغة إجرائية يسهل معها تقدير أداء الطالب.

- **نظام تقدير درجات الطلاب لبطاقة الملاحظة**:

تم استخدام التقدير الكمي بالدرجات لبطاقة الملاحظة وقد تم تحديد ثلاث مستويات للأداء وهي كالتالي: (أدى المهارة ـ أدى بمساعدة المعلم ـ لم يؤد المهارة)

بحيث إذا قام الطالب بالمهارة بشكل صحيح فعلى الملاحظ أن يضع رمز (√) في خانة (أدى) ويحصل الطالب على درجتين ، في حين إذا أدى الطلب المهارة بمساعدة من المعلم أو توضيح فعلى الملاحظ أن يضع رمز (√) في خانة (أدى بمساعدة المعلم) ويحصل الطالب على درجة واحدة ، بينما إذا لم يقم الطالب بالمهارة فعلى الملاحظ أن يضع رمز (√) في خانة (لم يؤد) وتكون درجة الطالب صفر . لذلك سوف تكون الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة هي ٦٠ درجة .

جدول (٤) طريقة تقييم بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم العروض التقديمية

مستوى الأداء	أدى	أدى بمساعدة المعلم	لم يؤد
الدرجة	٢	١	صفر

- **إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة** :

تم مراعاة توفير تعليمات بطاقة الملاحظة وروعي فيها الدقة والوضوح والإيجاز وسلامة الصياغة وقد اشتملت على توجيه الملاحظ إلى قراءة المحتويات لبطاقة الملاحظة والتعرف على مستويات الأداء والتقدير الكمي لكل مستوى.

- **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة** :

بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة وتحليل المهارات الرئيسية للبطاقة إلى المهارات الفرعية لها والاداءات المتضمنة فيها تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية والتي تكونت من (٨) مهارات رئيسية يندرج تحتها (٣٠) مهارة فرعية .

- **ضبط بطاقة الملاحظة** :

يقصد بعملية ضبط بطاقة الملاحظة التحقق من صدق البطاقة وثباتها لمعرفة مدى صلاحية استخدامها كأداة لتقويم المهارات المطلوب ادائها وقد تم التحقق من ذلك وفق الإجراءات التالية :

- **عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين** :

عرضت الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات التعليم ومناهج وطرق تدريس الحاسب لمعرفة آرائهم من حيث الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها وإمكانية ملاحظة المهارات ومدى مناسبة التقدير الكمي للبطاقة . وقد تم تعديل وترتيب وصياغة بعض المهارات بناء على آراء المحكمين .

- **التحقق من صدق بطاقة الملاحظة** :

يقصد بصدق بطاقة الملاحظة هو مدى قدرتها على قياس أداء الطلاب المهاري التي ينبغي تنميتها لديهم أثناء تعلمهم مهارات العروض التقديمية من خلال الفصول المقلوبة وقد اعتمد على :

- الصدق الظاهري للبطاقة من حيث نوع المفردات وصياغتها ووضوحها .
- صدق المحكمين .

- الملاحظة المباشرة .

- **التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة** :

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بعد تصميمها من خلال طريقة الاتساق ، حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مكونة من عشر طلاب بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد أثناء تأدية كل مهارة من مهارات تصميم العروض التقديمية ، وقد تمت الاستعانة بمعلم حاسب آلي وتم استخدام معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق التي بلغت ٠,٨٨ وهي نسبة تؤكد ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة مما يعني صلاحيتها للتطبيق .

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة** :

بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها ، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة لقياس أداء طلاب الصف الثاني متوسط لمهارات تصميم العروض التقديمية . وقد تناولت بطاقة الملاحظة مجموعة من المهارات الأساسية وعددها (٨) مهارات ويندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية وعددها (٣٠) مهارة . وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة ،

- **سابعاً : التجربة الأساسية للبحث** :

مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية :

- **اختيار عينة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني متوسط من مدرسة غرناطة المتوسطة، وقد تم تحديد وقت إجراء التجربة ومدتها أربعة أسابيع ونصف من الثلاثاء الموافق ٢١/ ٥/ ١٤٣٧هـ إلى الخميس ٢٢/٦/١٤٣٧هـ .

- **الاستعداد للتجريب** :

- تجهيز مواد المعالجة التجريبية للبرنامج ، وكذلك معمل الحاسب المدرسي وطباعة أداة البحث " بطاقة الملاحظة " .
- إعداد الطلاب عينة البحث والاجتماع معهم بهدف تعريفهم بالتجربة .
- تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبيتين .
- تحديد الضوابط التي يجب على جميع الطلاب الالتزام بها أثناء النقاشات التي تدور حول مقاطع الفيديو التعليمي ، مثل عدم مناقشة أي موضوع ليس له علاقة بالمحتوى العلمي والالتزام بأدب الحوار والمناقشة

- **تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقاً قبلياً** :

تم تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبيتين يومي الثلاثاء والاربعاء الموافق ٢١ـ ٢٢ / ٥/ ١٤٣٧هـ ، وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين وذلك قبل إجراء تجربة البحث وتحديد مستوى الطلاب .

ثم بعد ذلك تم التأكد من تجانس المجموعتين وذلك باستخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات " ت " " Independent Samples T-Test " للعينات

المستقلة في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss Ver (21 للتعرف على مدى تجانس المجموعتين من خلال نتائج التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة .

والجدول (٦) يوضح نتائج اختبار T-Test لتجانس المجموعتين :

جدول (٦) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std.Dev	درجة الحرية Df	قيمة "ت" T	مستوى الدلالة Sig	
التجريبية الأولى "العرض الكلي"	٢٥	٩,٣٢	٣,١٤٥	٤٨	٠,١٤٠	٠,٤٥٢	غير دالة
التجريبية الثانية "العرض الجزئي"	٢٥	٩,٢٠	٢,٩١٥				

وباستقراء النتائج من الجدول (٦) نلاحظ أن " ت " بلغت (٠,١٤٠) عند درجة حرية (٤٨) وبمستوى دلالة (٠,٤٥٢) وهو مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥) يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ، مما يدل على تجانس وتكافؤ مجموعتي البحث قبل التجربة .

وبناءً على النتائج التي تشير إلى تجانس وتكافؤ مجموعتي البحث في المستوى المهاري قبل تنفيذ التجربة فإنه يمكن القول بأن أية فروق قد تظهر بعد تنفيذ التجربة ستكون عائدة إلى اختلاف نمط التعليم باستخدام أسلوب تنظيم المحتوى (كلي ـ جزئي) وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل بين المجموعتين قبل تنفيذ التجربة

- **تطبيق المعالجات التجريبية (البرنامج)** :

بعد التأكد من تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبيتين ، بدأ تنفيذ التجربة الأساسية للبحث حيث تم تدريس مجموعتي البحث وحدة تصميم العروض التقديمية كما يلي :

- تدريب طلاب المجموعة التجريبية الأولى بأسلوب العرض الكلي .
- تدريب طلاب المجموعة التجريبية الثانية بأسلوب العرض الجزئي .

وذلك لمدة ثلاثة أسابيع من يوم الأحد الموافق ٢٦/ ٥/ ١٤٣٧هـ إلى يوم الاثنين الموافق ١٤٣٧/٦/١٩هـ

- **تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً** :

بعد الانتهاء من المعالجات التجريبية حيث تم تعليم المجموعتين وفق أسلوب تنظيم المحتوى المقترح تم بإعادة تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقا بعديا على مجموعتي البحث بغرض قياس مدى تأثير المتغير المستقل بمستوييه على المتغير التابع. حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة بعديا على طلاب المجموعتين التجريبيتين يومي الاربعاء والخميس ٢١ ـ ٢٢ / ٦ / ١٤٣٧هـ .

- **ثامناً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث الحالي :**

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاختبار صحة فرض البحث حيث تم الاستعانة باختبار (Independent Samples T-Test) للعينات المستقلة وهو الأسلوب الإحصائي المناسب للبحث لحساب دلالة الفروق في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين لأدوات البحث .

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :**

ينص فرض البحث على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم الفصول المقلوبة بتنظيم المحتوى الكلي ودرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم الفصول المقلوبة بتنظيم المحتوى الجزئي في الأداء العملي لتصميم العروض التقديمية بالحاسوب .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٧) :

جدول (٧) اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std.Dev	درجة الحرية Df	قيمة "ت" T	مستوى الدلالة Sig	
التجريبية الأولى "العرض الكلي"	٢٥	٥١,٤٤	٧,٠١٨	٤٨	٤,١١٣	٠,٠٠٠	دالة
التجريبية الثانية "العرض الجزئي"	٢٥	٥٧,٥٦	٢,٤٦٧				

وباستقراء النتائج من الجدول(٧) نلاحظ أن قيمة " ت " دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يدل على صحة فرض البحث .

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم الفصول المقلوبة بتنظيم المحتوى الكلي ودرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم الفصول المقلوبة بتنظيم المحتوى الجزئي في الأداء العملي لتصميم العروض التقديمية بالحاسوب" . وذلك للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب تنظيم المحتوى الجزئي.

- **تفسير نتائج فرض البحث ومناقشتها :**

تشير نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الأداء العملي للطلاب الذين تعلموا وفق أسلوب تنظيم المحتوى الكلي والطلاب الذين تعلموا وفق أسلوب تنظيم المحتوى الجزئي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم العروض التقديمية بالحاسوب لصالح الطلاب الذين تعلموا وفق أسلوب تنظيم المحتوى الجزئي .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن مهارات تصميم العروض التقديمية بالحاسوب من المهارات الأدائية التي يصعب على الطلاب الإلمام بها بصورة كلية مما يجعل تقسيمها إلى مهارات مجزئة تتناسب مع طبيعة وخصائص طلاب المرحلة المتوسطة ، كما أن أسلوب تنظيم المحتوى يساعد الطلاب في التركيز على كل مهارة والإلمام بها دون وجود نوعاً من الحمل المعرفي الزائد الذي قد يحدث في تنظيم المحتوى الكلي حيث كلما زادت كمية المهارات التي تتم معالجتها كلما أدى ذلك إلى تحميل معرفي زائد على المتعلم وهو ما تؤكده نظرية الحمل المعرفي. كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أسلوب تنظيم المحتوى الكلي قد يؤدي إلى إصابة المتعلم بالملل وبطء عمليات التحميل مما يعني عدم راحة المتعلم واستمتاعه بما يعرض عليه ، وعلى النقيض أسلوب تنظيم المحتوى الجزئي التي تركز على تجزئة المهارات في مدة زمنية قصيرة تجعل المتعلم يتنقل بينها دون صعوبة تذكر .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية الهرمية الجانبية التي ترى أن إكساب المتعلم المهارات الأدائية من خلال أسلوب تنظيم المحتوى الجزئي يساعد في بناء قاعدة قوية للمهارات الأدائية ، كما يساعد على تكوين إدراك واضح لدى المتعلم للمهارة أثناء تعلمها بشكل مفصل مما يسهل من أدائه لتلك المهارة . بحيث ينتقل المتعلم بالتدرج من مهارة إلى أخرى في جو من الحماس والدافعية والتشويق . كما تؤكد على ضرورة أن يكون تنظيم المحتوى بشكل هرمي من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل وضرورة تعلم المتطلبات السابقة اللازمة لتعلم المهارات الجديدة وهذا ما ينطبق على أسلوب تنظيم المحتوى الجزئي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من عبدالعزيز (٢٠٠٦) ، وعزمي وإسماعيل (٢٠١٠) ، وزيدان والحلفاوي (٢٠١١) ، وعطيه (٢٠٠٨) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العرض الجزئي .

- **توصيات البحث** :

في ضوء النتائج التي توصل لها البحث الحالي فإن توصيات البحث كالتالي:

- ضرورة إتباع تنظيم المحتوى الجزئي في تدريس المهارات الأدائية.
- توفير البيئة التعليمية الداعمة لتلبية متطلبات توظيف استراتيجية الفصول المقلوبة في التعليم .
- تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة ليتم توظيفها في العملية التعليمية .
- التوسع في توظيف استراتيجية الفصول المقلوبة في التعليم نظراً لفاعليتها في تطوير العملية التعليمية.
- توجيه المعلمين إلى الاستفادة من استراتيجية الفصول المقلوبة لتمديد الزمن المخصص للتعليم .

- الاستفادة من استراتيجية الفصول المقلوبة في كافة المقررات الدراسية للاستفادة منها في المواقف التعليمية المختلفة .

- **مقترحات البحث** :

بناءً على نتائج البحث الحالي واستنتاجاته يُقترح التالي :

- إجراء المزيد من البحوث لأثر اختلاف تنظيم المحتوى على تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب في تخصصات ومراحل دراسية أخرى، فقد تختلف النتائج باختلاف التخصصات أو المرحلة التعليمية .
- إجراء بحوث حول أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة .
- إجراء بحوث حول أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية التحصيل لدى الطلاب في تخصصات ومراحل دراسية أخرى .
- إجراء بحوث لتقييم مدى استفادة المعلمين من استراتيجية الفصول المقلوبة في العملية التعليمية.
- إجراء بحوث لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو استراتيجية الفصول المقلوبة .
- إجراء بحوث للتوصل إلى معايير توظيف الفصول المقلوبة في العملية التعليمية بصورة ذات فعالية عالية .

- **مراجع البحث** :

- إبراهيم، ممدوح، وأمين، نجلاء. (٢٠١٣). فاعلية برمجية تدريبية مقترحة في إكساب الطالبات المعلمات .....بكلية رياض الأطفال بعض مهارات إنتاج عروض تقديمية تعليمية للأطفال وتحسين دافعيتهن .....للتعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٠(٢)، ٢١٧ -٢٥٥.
- الإبراهيم، عندليب. (٢٠٠٣). إنشاء العروض التقديمية. دبي: مكتب الشرق الأوسط .
- أبوشقير، محمد، وعقل، مجدي (٢٠١٠). فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب التعليم الخصوصي .....في اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة الجامعة .الإسلامية،١٨(٢)، ٦٥٠ - ٦٨١ .
- أبو مروان.(٢٠٠٩). معايير وأساليب تنظيم المحتوى (المنهاج التربوي). [مقالة بمدونة] .تم استرجاعها .....في٢٨صفر،١٤٣٧هـ ،من : https://ikhwanwayonline.wordpress.com/2009/07/13.
- جابر، عبدالحميد جابر. (١٩٩٤). علم النفس التربوي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسن، فاروق سيد. (٢٠٠١). قاموس مصطلحات الحاسب – الانترنت – الالكترونيات. القاهرة: .....مكتبة الأسرة .
- الحيلة، محمد محمود. (١٩٩٩). التصميم التعليمي : نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء. (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبي .
- الديرشوي، عبد المهيمن. (٢٠١١). فاعلية استخدام برنامج الشرائح المحوسبة وجهاز عارض البيانات .....في تدريس مادة الجغرافية. مجلة جامعة دمشق، ٢٧(١)، ٣٢٧ ـ ٣٥٨ .

- الذويخ، نوره صالح. (٢٠١٤). الصف المقلوب. مجلة المعرفة، ١٩(٢٣٣). تم استرجاعها في ٣ محرم، .....١٤٣٧ه، من: http://www.almarefh.net/ .
- الزهراني، رياض عبد الله. (٢٠١٢). أثر برمجية تعليمية في تنمية مهارات استخدام بعض برامج الحاسب .....الآلي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي بمنطقة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، .....جامعة الباحة، الباحة .
- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي .سلسلة .....علم النفس المعرفي. القاهرة : دار النشر للجامعات .
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني. الرياض: الدار الصولاتية للنشر .....والتوزيع.
- زيدان، أشرف، والحلفاوي، وليد .(٢٠١١). أثر التفاعل بين نمط الوصول ونمط التتابع المرئي لمقاطع الفيديو عبر الويب في تنمية المهارات العملية لدى الطلاب الصم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢١(٣)، ١٥٥ -٢١٦.
- السر ، خالد خميس. (٢٠٠٨). تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف: (السابع، والثامن، .....والتاسع) الأساسية في (فلسطين)، في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية. مجلة الجامعة .....الإسلامية، ١٦(١)، ٤١١ -٤٤٤.
- السهلي، رقية. (٢٠١٥). نظرية التعلم الاجتماعي وتأثيرها المستمر في العملية التعليمية. تعليم جديد. .....تم استرجاعها في ٢٨ ربيع الثاني ،١٤٣٧هـ . من : http://www.new-educ.com/ .
- الشرمان، عاطف أبو حميد. (٢٠١٥). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. عمان: دار المسيرة للنشر .....والتوزيع.
- الصالح، بدر عبد الله. (٢٠٠٤، ١٨ -١٩ أبريل)، مدى جاهزية الجامعات السعودية للتغيير ، ورقة .....مقدمة إلى ندوة العولمة والتربية، الرياض، جامعة الملك سعود .
- عبد الحميد، وائل، وإسماعيل، دينا. (٢٠١٢). أثر أساليب تنظيم عرض محتوى جولات الويب المعرفية .....وفقا للنظرية التوسعية (الرأسي والأفقي) في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل المعرفي .....لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٢(١)، .....١٤١ -٢٠٥.
- عبدالعاطي، حسن الباتع. (٢٠١٦). الاتصالية نظرية التعلم في العصر الرقمي. مجلة المعرفة.(٢٤٥). تم استرجاعها في ٣ رجب ، ١٤٣٧هـ. من : http://www.almarefh.net.
- عبدالعزيز، أشرف أحمد. (٢٠٠٦). تأثير العلاقة بين تكامل زوايا التصوير ونمط عرض المحتوى ببرامج .....الكمبيوتر القائمة على تتابعات الفيديو في تنمية المهارات اليدوية الفنية لدى طالبات رياض .....الأطفال. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٦(٢) ٣٧ -٦٠ .
- عطيه، أسماء محمود.(٢٠٠٨).تأثير العلاقة بين أساليب تتابع عرض المهارة والأسلوب المعرفي للمتعلم ببرامج الكمبيوتر التعليمية على كفاءة الأداء المهاري لطلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة حلوان،حلوان.
- عفانه، وائل عبد اللطيف.(٢٠١٣). أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تحصيل طلبة الصف .....الخامس الأساسي في وحدة المساحة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة .....النجاح الوطنية، نابلس .
- الغامدي، منال سعيد. (٢٠١٣). أثر التدريب عن بعد في تنمية مهارات استخدام برنامج العروض .....التقديمية للمعلمات واتجاهاتهن نحوه في مدينة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، .....جامعة الباحة، الباحة .

- آل فهيد، مي بنت فهيد. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في .....تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الانجليزية لطالبات .....البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية .....العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القصاص، أشرف كمال. (٢٠١٥). أثر موقع ويب تفاعلي في تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية .....لدى طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة .....الإسلامية، غزة .
- الكحيلي، ابتسام سعود .(٢٠١٥). فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم. المدينة المنورة: دار الزمان للنشر .....والتوزيع .
- الكحيلي، ابتسام سعود. (٢٠١٤). الفصول المعكوسة وشخصنة التعلم. شبكة الألوكة. تم استرجاعها .....في ١٥ صفر ١٤٣٧هـ، من http://www.alukah.net
- آل معدي، عبد العزيز بن سعيد. (٢٠١٥). فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية .....مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس ابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية .....العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الموسى، عبدالله عبدالعزيز. (٢٠٠١). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. الرياض: مكتبة الشقري .
- هارمن، م. (٢٠٠٢). استراتيجيات لتنشيط التعليم الصفي، الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر .....والتوزيع.
- هارون، الطيب، وسرحان، محمد. (٢٠١٥ - ١٢:١٥ أبريل) . فاعلية نموذج التعلم المقلوب في .....التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية. المؤتمر الدولي .....الأول لكلية التربية : التربية ... آفاق مستقبلية. مركز الملك عبدالعزيز الحضاري، الباحة.
- Azmi, N., & Ismaeel, D. (2010). Whole Versus Part Presentations of the Interactive 3D Graphics Learning. Journal of Education Multimedia and Hypermedi, 19(3), 237-265.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Class Room Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE. ASCD: Alexandria, VIRGINIA.
- Clark, K. R. (2013). Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study. Unpublished Doctoral dissertation). Capella University,
- Demski, J. (2013). 6 Expert tTips for flipping the classroom. Retrieved November 25, 2015 from…https://campustechnology.com/articles/2013/01/23/6-expert-tips-…..for-flipping-the-classroom.aspx
- D Souza, M. J., & Rodrigues, P. (2015). Investigating the Effectiveness of the flipped classroom in an introductory

Programming course. The New Educational Review, 40(2), 129 139.

- Felder, R. M. (2012). Engineering Education: A Tale of Two Paradigms. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 7(2) , 1-10.
- Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2013). Evaluation of Flipped classroom in an undergraduate business course. Global Conference on Business and Finance Proceedings, 8(2). Retrieved November 25, 2015 from: http://www.theibfr.com/ ARCHIVE/ ISSN-1941-9589-V8-N2 2013.pdf
- Flipped Learning. (2013). Definition Flipped Classroom. Retrieved November 29, 2015 from: http://www.flippedlearning.org/ cms/lib07/VA01923112/Centrici…..ty/Domain/46/FLIP_handout_ FNL_Web.pdf
- Hamdan, N., Mcknight, P., Mcknight, K., & Arfstrom, K. (2013). The Flipped Learning Model: A white paper based on the Literature review. In Flipped Learning Network (FLN). Retrieved December 7, 2015 from:http://flippedlearning.org/cms/lib07/ VA01923112/Centricity/Domain/41/WhitePaper_FlippedLearning. pdf
- Johnson, L. W. (2012). Effect of the flipped classroom model on a Secondary computer applications course: Student and teacher Perceptions, questions, and student achievement. (Unpublished Doctoral dissertation), University of Louisville, USA.
- Kim, Sang-Hong, Park, Nam-Hun, & Joo, Kil-Hong (2014) . Effects of flipped classroom based on smart learning on self directed and collaborative learning, International Journal of Control and Automation, 7(12), 69-80.
- Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A gateway to creating an inclusive learning Environment. Journal of Economic Education, 31 (1), 30-43.
- Marco, R. (2010). Using video lectures to make teaching more Interactive. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 5(2), 45-48.
- Prensky, M. (2011). A Huge Leap for the Classroom: True peer-to-…..peer Learning, enhanced by technology. Retrieved December 9, 2015 from: http://marcprensky.com/writing/Prensky-EDTECH-LearningCatalytics-Nov-Dec-2011-FINAL.pdf .....

- Alrowais, Azizah Saad. (2014). the impact of flipped learning on .Achievement and attitudes in higher education. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 4(1), 1914-1921.
- Strayer, J. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation .Learning Environment Research, 15(2), 171-193.
- Strayer, J. (2007). The Effect of the Classroom Flip on theLearning Environment: A Comparison of Learning Activity in aTraditional Classroom And a Flip Classroom That Used a...Intelligent Tutoring System (Unpublished Doctoral dissertation)...Philosophy Graduate School of the Ohio State University, Ohio.
- Tsai, Chia-Wen, Shen, Pei-Di, & Lu, Yu-jui. (2015). the effects of.Problem-based learning with flipped classroom on elementary.Students` computing skills: a case study of the production of.Ebooks, International Journal of Information and.Communication Technology Education, 11(2), 32-40.
- AL-Zahrani, A. (2015). The impact of flipped classroom on...Cognitive achievement in e-learning course among students from...The Faculty of Education at King Abdulaziz University. The Journal of the Faculty of Education at the University of Al-..Azhar, 162(1), 22-55.

****

البحث الرابع :

" تقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية وسمة الإنفتاح على التغيير لدي مشرفيها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدي الطالبة المعلمة "

إعداد :

د/ سماح محمود إبراهيم محمود

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة حلوان

" تقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية وسمة الإنفتاح علي التغيير لدي مشرفيها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدي الطالبة المعلمة "

د/ سماح محمود إبراهيم محمود

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلي تقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية في تنمية الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس لدي الطالبات المعلمات، ومدي تأثير مستوي الإنفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية في تقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية في متغيرات البحث، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالبة من الطالبات المسجلات في مقرر التربية العملية بكلية التربية جامعة المجمعة بالسعودية في العام الجامعي (٢٠١٥ ـ ٢٠١٦) و(١٢) عضوة من عضوات هيئة التدريس المشرفات عليهن. وتم تطبيق مقاييس الدراسة (مقياس الإتزان الإنفعالي، ومقياس الدافعية للتدريس) بعد التأكد من خصائصها السيكومترية قبل نزول الطالبات مدارس التربية العملية، ومن خلال درجات التطبيق القبلي علي المقاييس المستخدمة في الدراسة تم تقسيم الطالبات إلي ثلاثة تجمعات (المتوسط ـ المرتفع ـ المنخفض) وذلك باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل المجموعات ClusterAnalysis باستخدام طريقة متوسطات التجمعاتK-means method، ثم تم التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة في آخر يوم في التربية العملية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن برنامج التربية العملية له تأثير دال احصائيا لدي طالبات الأداء المتوسط (التجمع الأول) في متغير الإتزان الإنفعالي، وليس له تأثير دال في متغير الدافعية للتدريس. وعدم حدوث تحسن في أداء طالبات الأداء المرتفع (التجمع الثاني) في جميع متغيرات الدراسة، كما بينت النتائج أن برنامج التربية العملية له تأثير دال احصائيا لدي طالبات الأداء المنخفض (التجمع الثالث) في جميع متغيرات الدراسة، وكانت نسب القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية على متغير الإتزان الإنفعالي(٢.٢٧٪ ـ ٠.٦٦٪ ـ ٢.٧٦٪) لطالبات الأداء المتوسط والمرتفع، والمنخفض علي التوالي، وتراوحت نسب القيمة المضافة على أبعاد الدافعية للتدريس بين (٠.٧٪ ـ ٢.٤٦٪) لطالبات الأداء المتوسط، وكانت بالسالب عند طالبات الأداء المرتفع وكانت بين (٣.٢٪ ـ ٤.٢١) لطالبات الأداء المنخفض. كما دلت النتائج عن وجود تاثير ايجابي لمستوي المشرفة المنفتحة علي التغيير في نسبة القيمة المضافة في تنمية الدافعية للتدريس حيث تراوحت نسب القيمة المضافة للمشرفة مرتفعة الانفتاح علي التغيير على أبعاد الدافعية للتدريس بين(٥.٢٧٪ ـ ١٥.١٨٪) لطالبات الأداء المتوسط، (٠.٨٦٪ ـ ٩.٥٠٪) لطالبات الأداء المرتفع، (٦.٥٧٪ ـ ١١.٤٢٪) لطالبات الأداء المنخفض. وتمت مناقشة النتائج في ضوء أدبيات البحث والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: برنامج التربية العملية ـ القيمة المضافة ـ الإنفتاح علي التغيير ـ مشرف التربية العملية ـ الدافعية للتدريس ـ الإتزان الإنفعالي

Assessment Value-Added of Practical Education Program and Characteristic Openness to Change for Supervisors in the Development some of the Emotional Aspects of the Student Teacher

Dr.SamahMahmoudIbrahim

Abstract :

The current research aimed at assessing value- added of practical education program in developing the emotional balance and teaching

motivation dimensions for the student' teacher , and what is the effect of openness to change' level for practical education' supervisors in assessing value- added of practical education program in research' variables . The sample of the research consisted of 108 students that enrolled in practical education course in the Faculty of Education,AlMajmaah University, Saudi Arabia in academic year (2015- 2016) and (12 teaching members) as supervisors members. The research' measures implicated(Emotional Stability scale, teaching motivation dimensions) after confirmation of their psychometric characteristics before students going to schools . Through the degree of pre application on the scales used in the study. The students divided into three groups (average, high ,low) through using statistical techniques by cluster analysis and using K-means method, and then implicated the post application of the research' measures in the last day of practical education. The results led to the practical education program has statistically effect for students have a medium performance(First assembly) in Emotional Stability variable, and it is not effect in teaching motivation ' variable. no improvement of the students' performance with a high-performance (second assembly) in all variables of the research. Also, results of the research showed that practical education program has an effect statistically significant for students with low performance(third assembly) in all the variables of the research, the proportions of the value- added of a practical education' program in Emotional Stability variable (2.27% - 0.66% - 2.76%) for students with average , high and low performance respectively, but the value -added of teaching motivation dimensions was ranged between (0.7% - 2.46%) for students with average performance, it was negative for students with high performance, and it was between (3.2% - 4.21) for students with low performance. The results showed the existence of a positive impact on the level supervisor is openness to change in the proportion of value-added in teaching motivation Development. Where value-added ratios for supervisor high openness to change ranged the dimensions of motivation for teaching between (5.27% - 15.18%) for the students of average performance, (0.86% - 9.50%) for the students of the high-performance, (6.57% - 11.42%) for the students of low performance, and the results were discussed in the light of the research literature and previous studies.

Keywords: Practical education program, Value-added, Openness to change , Practical education' supervisors , Teaching Motivation, Emotional Stability

- **مقدمة** :

غدت التنافسية لدي الجميع مطلبا مشروعا لبلوغ التميز، حيث صمم النظام التربوي لإعطاء ذلك النوع من النتائج التي تمكن الطلاب من مواجهة تحديات عالم اليوم والغد (آرك، ٢٠١٢،٣٥). ولكن علي الرغم من وجود عدد كبير من مبادرات التغيير في مجال التعليم في السنوات ال ٢٥الماضية، ظلت نسبة النجاح محدودة جدا.(George, White & Schlaffer, 2007) ولكي نواجه هذه المشكلة لابد وأن نعيد التفكير في ذلك النظام كله (آرك،٢٠١٢، ٣٥).

ونظرا لدور المعلم في تهيئة الطلاب لهذا العالم المتغير، كان لابد من توافر بعض الصفات والخصائص العقلية والإنفعالية المزاجية في المعلم، أو من يعد

للعمل في مهنة التعليم، ولذلك يتطلب النظر بشكل مستمر بسياسة إعداد مهنة التعليم وتطوير البرامج التربوية المتخصصة لهذا الغرض. وحيث أن مهنة التدريس كوظيفة تحتاج إلي المؤهلات العلمية الأكاديمية التي يجب أن يمتلكها المعلم، وتحتاج أيضا إلي تكوين نفسي وتهيئة لأداء مهنة التدريس. فالمعارف العلمية ليست كافية إذا ما كان المدرس غير مستعد استعدادا نفسيا كافيا لأداء مهنته .

وتمثل التربية العملية عنصرا مهما من عناصر برنامج إعداد المعلمين، وتنبثق أهميتها في أن التربية العملية تعد الخبرة الوحيدة في برنامج إعداد المعلم التي تؤثر في سلوكه بشكل فعال داخل الصف الدراسي، كما تتيح للطلاب المعلمين أن يواجهوا مواقف متعددة؛ يكتسبون من خلالها بعض الإتجاهات المرغوب فيها تربويا (يونس،١٩٦،٢٠٠٨).

ولما كان إتقان الطالب المعلم لمهارات التدريس أمرا ضروريا للتأهيل لمهنة التعليم، فإن الإتقان وحده لا يكفي لذلك، فالشخص منظومة وليس وحدات مستقلة، فالجانب الوجداني يؤثر في الجوانب الأخري ويتأثر بها وفي هذا الصدد يشير روان، تشيانج، وميلر(Rowan, Chiang, and Miller,1997) أن أهم العوامل المؤثرة للمعلمين في تحصيل الطلبة يمكن أن يعزي إلي ثلاثة عوامل(القدرة التدريسيةteaching ability وتتمثل في كفاءة المعلم الاكاديمية واستراتيجيات التدريس، ودافعية المعلمين teachers' motivation، ويشار اليها بفعالية المعلمين، ووجهة الضبط Locus of control، ومن ثم فإن المعلمين وخاصة المستجدين منهم أو طلاب التربية العملية في حاجة لتعزيز الجوانب الوجدانية ونموها لما لها من دور محوري في زيادة دافعية الفرد ورغبته في العمل واستثارة حماسه مما يزيد من شعوره بالسعادة، والرضا والتوافق الاجتماعي مما يسهم بالإرتقاء بالعملية التعليمية والعمل علي بناء أجيال متزنة وجدانيا وعلميا. ومن أهم هذه الجوانب الوجدانية الدافعية للتدريس والإتزان الإنفعالي(الجاسر،٢٠٠٣)،(الامين،١٩٩٩)، (الراشد،٢٠٠١)، (السبيعي ،٢٠٠٣). (Rowan, Chiang, and Miller, 1997)

كما يعتمد نجاح برامج التربية العملية علي مجموعة متشابكة ومتفاعلة من المكونات التي تؤثر وتتأثر ببعضها، ومن هذه المكونات مدير مدرسة التطبيق المعلم المعاون، الطالب، والمشرف التربوي، ويدرك المهتمون بالتربية العملية أهمية وحيوية الدور الذي يقوم به المشرف في إعداد الطالب مهنيا، إذ يقع علي عاتقه مسؤولية كبيرة في بناء المعلم القادر علي التطوير والتحسين في سير العملية التعليمية نحو الأفضل ومواكبة كافة تغيرات العصر. فقد أثبتت البحوث والدراسات السابقة حقيقة يجب أن يدركها كل من يساعد في إعداد المعلمين، ألا وهي القوة المؤثرة لمشرف التربية العملية علي طلبته والتي تؤدي

إلي تأثيرات واضحة علي اتجاهات وسلوك الطلبة، فقد بينت دراسة الجاسر (٢٠٠٣) أن من أهم العوامل المؤثرة علي انخفاض دافعية الطالب المعلم (المشرفة التربوية، المعلمة، مديرة المدرسة) وأن المحور المتعلق بالمشرفة التربوية كسبب من أسباب انخفاض مستوي الدافعية للتدريس لدي الطالبة المعلمة جاء في الترتيب الاول، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آرلينجون & وادرورث (Arlington&Wadsworth,2001)، كما أوضحت دراسة خصاونة (٢٠١٤) ودراسة البسام (٢٠١١) أن من معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات هو المشرف التربوي، ودراسة السويدي (١٩٩٤) التي بينت أن جهود المشرفين في العمل علي رفع الكفاءة المهنية للطلاب المعلمين ما زالت دون المستوي وكان من أسباب ذلك هو تشبث بعض المشرفين بفلسفة التربية التقليدية التي لا يزيد اهتمامها علي تلقين الطلاب المعلمين المعلومات في قوالب جاهزة كما بينت نتائج الدراسة التي أجراها سليك (Slick,1995)علي أن هناك ضغوطا نفسية كبيرة علي المشرفين كونهم يتعاملون مع عالمين مختلفين بين الجامعة بفلسفتها التربوية والمدارس بفلسفتها ونظامها. وهذا يقودنا إلي مراعاة الدقة عند إختيار المشرفين الذين يتميزون بمرونة التعامل بين المرحلتين وكذلك المنفتحين علي التطورات الحديثة التي تدعم الجوانب الإيجابية لدي الطالب المعلم مما يزيد من استثارة الدافعية لديهم.

ويلاحظ أن عملية الإشراف التربوي قد تأثرت بالنظريات المتخصصة بالإدارة والقيادة التربوية، وعمليات الإتصال والعلاقات الإنسانية وتحليل النظم وغيرها مما كان له انعكاس كبير علي عملية الإشراف (أبو جاموس، ١٩٩٩)، وبناء علي ذلك فقد كشفت كثير من الدراسات أن سمة الإنفتاح علي التغيير لها أهمية لدي المديرين والقادة للتعامل مع التغيير في مكان العمل، كما أنه مرتبط بمرونة الشخصية مثل دراسة (Banas&Wanberg,2000) ودراسة (Klecker &Loadman,1999) ودراسة Aslan,Beycioglu& Konan). ومع ذلك لا توجد دراسة عربية أو أجنبية ـ في حدود علم الباحثة ـ اهتمت بدراسة سمة الإنفتاح علي التغيير لدي المشرف التربوي ومدي تأثيره علي الطالب المعلم مما يزيد من قدرة الطالب المعلم علي مواجهة التغيرات والمواقف التربوية في المجتمع المدرسي.

ونظرا لأهمية برنامج التربية العملية في إعداد المعلم ودور المشرف التربوي في الإشراف، إلا أن ميدان التربية العملية مازال بحاجة إلي المزيد من التقويم والمراجعة بهدف التطوير والتحسين، ولهذا لابد من إجراء عملية تقويم للتربية العملية للوقوف علي مدي فعاليتها، لذا اتجهت بعض الدراسات إلي تقويم برنامج التربية العملية، فالكثير من الدراسات السابقة اهتمت بتقييم التربية العملية في النواحي المعرفية والتدريسية، مثل درسات ((الجهني،٢٠١١)، بوفرسن ٢٠١٠)، (المحبوب وبودي،٢٠١٤)، Keith,2000)، وبالنسبة لتقويم الجوانب

الوجدانية، فنجد تناقض في نتائج الدراسات في أهمية تأثير التربية العملية في تغيير معتقدات الطلبة نحو التدريس مثل دراسة الموسري وفاضل(٢٠٠٤). التي توصلت إلي أن التربية العملية لم تتمخض عن تغير جوهري في معتقدات الطلبة المعلمين الخاصة بالتدريس، وقد لا يكون مؤشرا علي درجة التأثير، وتتفق معها دراسة (المخزومي،٢٠٠٧)، كما وجدت دراسات أخري توصلت إلا أن كثيرا من الطلاب المعلمين اكتسبوا صفات واتجاهات سلبية نتيجة وجودهم في المدارس أثناء فترة التربية العملية Edwards,1993, D'Rozario & Macdonald, 1993, Wong,1998). ، ودراسةال سفران (٢٠١١) ، بينما أثبتت دراسة الزغبي (٢٠١٠) ودراسة المهتدي (٢٠٠١) عن وجود علاقة إيجابية بين التربية الميدانية واتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس.

وبالرغم من المبادرات التي أجريت لتقويم برامج التربية العملية، فإن أساليب التقويم الحالية تعتمد علي قياس الجوانب المعرفية والتدريسية من خلال الإعتماد فقط علي النسب المئوية العامة للنجاح في نهاية العام الدراسي، وندرة في الدراسات التي اهتمت بتأثير برنامج التربية العملية علي الجوانب الوجدانية لدي الطالب المعلم واقتصارها علي قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ولا يلتفت لتطور نمو المتعلمين خلال برنامج التربية العملية، وانطلاقا من ذلك تم تطوير واستخدام أساليب تقييم تعكس نتائجها النمو الفعلي للمتعلمين بدرجة أفضل بالإضافة إلي أنها تعكس مستوي المتعلم مقارنة بمستويات أداء مرجعية محددة بدلا من مقارنة درجات المتعلمين بعضهم ببعض، وذلك من خلال استخدام أساليب حديثة من بينها مدخل تقييم القيمة المضافة.

ويستند مدخل تقييم القيمة المضافة إلي فلسفة تربوية مؤداها أن المؤسسات التعليمية ينبغي أن تضيف قيمة في تحصيل وأداء كل متعلم خلال العام الدراسي، فالمؤسسات ينبغي أن تهتم بكل من معدل التحصيل، والنمو لدي المتعلمين، بالإضافة إلي الإهتمام بالعوامل ذات الصلة بمستويات الإنجاز. فالقيمة المضافة يمكن تعريفها كنموذج نمو يستخدم في تحليل نتائج تقييم المتعلم بطريقة تحدد القيمة التي تسهم بها المؤسسة في تقدم تعلمه خلال فترة زمنية معينة(شحاته ،٢٠١٢).

- **مشكلة الدراسة** :

التربية العملية تعد مواجهة مباشرة بين المعلم قبل الخدمة وما يحمله من معرفة واستعدادات واتجاهات ودوافع، والواقع الذي يتكون من المجمتع المدرسي بعناصره المختلفة مما ينتج عنه العديد من الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الطالب المعلم، والتي قد تقف حائلا دون تحقيق أهدافها المرجوة وقد انشغل كثير من الباحثين بالكشف عن تلك المشكلات ومحاولة حلها ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث التي اهتمت بالتربية العملية فقد أكدت كثير من الدراسات أن أكثر العوامل المؤثرة في التربية العملية

هو المشرف التربوي فهو يمثل همزة الوصل بين الكلية وطلاب التربية العملية بالإضافة إلي تأثيره في سلوكيات الطلاب(الجاسر،٢٠٠٣، خصاونة ،٢٠١٤، البسام ،٢٠١١، Slick,1995,Arlington&Wadsworth,2001)، كما نجد دراسات أخري اهتمت بتقييم التربية العملية في النواحي المعرفية والتدريسية،مثل درسات ((الجهني،٢٠١١)، (بوفرسن ،٢٠١٠)، (المحبوب وبودي،٢٠١٤))، ودراسات أخري اهتمت بتأثير التربية العملية علي اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس مثل (Macdonald,1993)(D'Rozario&Wong,1998) المخزومي ،٢٠٠٧) (ال سفران،٢٠١١)،(الزغبي،٢٠١٠)، (المهتدي، ٢٠٠١). واعتمدت هذه الدراسات في تقييم برنامج التربية العملية علي تقديم استبيانات للطلاب المعلمين أوالمشرفين أو المديرين لتحديد أهم المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء فترة التربية العملية، أو من خلال اختبارات(القبلي ــ البعدي) التي تطبق علي الطلاب المعلمين حيث يقتصر الإهتمام فيها علي متوسط الأداء وليس علي كل طالب بشكل فردي.

وفي هذا يتفق العديد من الباحثين (Koretz, 2008;Robert & Michael, 2008; Tymms & Dean,2004) أن الاختبار القبلي ـ البعدي يؤدي إلى أحكام غير دقيقة لاعتبارات أهمها: (١) لا يأخذ في الحسبان المعرفة السابقة للطالب ومستواه ويعتبر أن جميع الطلاب في الاختبار القبلي لهم نفس المستوى القاعدي baseline.(٢) لا يراعي التباين بين الطلاب في القدرات (في أيوب، ٢٠١٥). معني ذلك أن تقييم برنامج التربية العملية لا يأخذ في اعتباره نمو الطالب المعلم، ونسبة اضافتة للطالب المعلم نتيجة مروره بهذه الخبرة العملية وحتي نستطيع أن نقدر مدي اضافة برنامج التربية العملية للطلاب حيث أن قياس فعالية البرامج التعليمية يعتمد علي ما قدمته للمتعلمين وتحسينها يعتمد علي أساليب تقييم نمو المتعلمين، ومن الاساليب الحديثة المعتمد عليها في التقييم وثبت فعاليتها الإعتماد علي مدخل القيمة المضافة في التقييم. ونتيجة لإغفال الدراسات العربية والاجنبية لهذه الجوانب في تقييم التربية العملية وذلك انطلاقا من أهداف التربية المعاصرة التي تركز على إثارة دافعية المعلمين، ودورها في صقل مواهب الطلبة وقدراتهم الأكاديمية والتعليمية، وخلق بيئة تربوية فعالة ونشطة في المدرسة. ولهذا يركز البحث الحالي علي تقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية في تنمية بعض الجوانب الوجدانية (الدافعية للتدريس ـ الإتزان الإنفعالي) وتأثير سمة الإنفتاح علي التغيير لدي المشرف علي تقييم القيمة المضافة للتربية العملية في تنمية متغيرات الدراسة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات التربية العملية بين التطبيقين القبلي والبعدي في متغير الإتزان الإنفعالي، وأبعاد الدافعية

للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) لدى مجموعات طالبات التربية العملية؟

- هل تكتسب مجموعات طالبات التربية العملية قيمة مضافة لأثر برنامج التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس)؟
- هل تكتسب مجموعات طالبات التربية العملية قيمة مضافة لأثر الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس)؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) تعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية؟

- **أهداف الدراسة** :

- معرفة أثر برنامج التربية العملية في تنمية الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس لدي الطالبات المعلمات.
- معرفة نسب القيم المضافة لبرنامج التربية العملية في تنمية الاتزان الانفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس لدي الطالبات المعلمات.
- مدي تأثير متغير الانفتاح علي التغيير لدي المشرف في نسب القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية في تنمية الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس لدي الطالبات المعلمات.
- معرفة الفروق بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات التربية العملية في متغيرات الدراسة وفقا لمستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية.

- **أهمية الدراسة** :

- تعد هذه الدراسة هي الدراسة الاولي ـ في حدود علم الباحثة ـ لتقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية للجوانب الوجدانية للطالب المعلم.
- يقدم البحث معلومات عن مدي فعالية برنامج التربية العملية في تنمية الجانب الوجداني لدي الطالب المعلم .
- تكمن اهمية هذا الموضوع في تأثير التغذية الراجعة للمشرف المنفتح علي التغيير علي تنمية الجوانب الوجدانية للطالب المعلم.
- توجيه الانتباه إلي أهمية الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية حيث تركز برامج اعداد المعلم بصفة خاصة علي الاهتمام بالأهداف المعرفية علي حساب الأهداف الوجدانية، وتعد الدافعية للتدريس والإتزان الإنفعالي من الجوانب الشخصية الوجدانية التي ترتبط ارتباطا فعالا بأداء المعلم.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **القيمة المضافة Value-Added** :

تشير القيمة المضافة إلي معدل الكسب والنمو أو التغيير الذي حدث عند الطلاب نتيجة الذهاب إلي المدرسة أو الجامعة أو الإلتحاق بالبرامج التعليمية (Amrein-Beardsley,2008).

وتحدد القيمة المضافة إجرائيا في البحث الحالي بحساب درجة الكسب Gain Score من المعادلة الآتية : **درجة الكسب = الوضع الحالي ــ الوضع المبدئي** (Castellano & Ho, 2013, p. 36)

حيث تشير درجة الكسب الموجبة إلي التحسن في أداء الطالب ، وتشير درجة الكسب السالبة إلي الأنخفاض أو الإنحدار في مستوي أداء الطالب، ويتم حساب متوسط الكسب للمجموعة بجمع درجات الكسب لجميع طلاب المجموعة وقسمتها على عددهم.

- **التربية العملية Practical Education** :

وتشير إلي مجمل النشاطات والخبرات التي تنظم في إطار برامج تربية المعلمين، وتستهدف مساعدة المعلمين علي اكتساب الكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجونها للنجاح في أدائهم لمهماتهم التعليمية المساندة بل هي تعد الجانب التطبيقي من برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وتمر بالمراحل التالية المشاهدة، والمشاركة، ثم الممارسة، وله عدد من المكونات المعرفية والآدائية والوجدانية؛ وتطبق في السنة الأخيرة من سنوات الاعداد ما قبل الخدمة (الغيشان، والعبادي،٢٠١٣).

ويمكن تعريفها إجرائيا ـ في ضوء حدود الدراسة ـ بأنها المقرر التدريبي المعتمد باثني عشرة ساعة لمدة يومين خلال فصل دراسي كامل بمعني أنها تعادل ست ساعات تدريسية معتمدة في الاسبوع، ويتم ذلك في إحدي مدراس التعليم العام الحكومية في المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وتحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكلية التربية ـ جامعة المجمعة.

- **المشرف علي التربية العملية Supervisor of the practical education** :

هو أحد أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ، وتسند إليه مهمة الإشراف علي الطلاب المعلمين لمدة فصل دراسي كامل (يومين اسبوعيا) في أثناء تطبيقهم في المدارس من خلال الزيارات الميدانية، والإجتماعات الأسبوعية، بهدف تقويم آدائهم وتقديم التوجيهات التخصصية والتربوية لهم فيما يتعلق بالتدريس والتعليم، ويجب أن لا يقل مؤهله عن درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس وأن يكون مؤهله في درجة البكالوريوس هو نفس تخصص الطالب المعلم الذي يشرف عليه.

- **الطالبة المعلمة Student Teacher** :

هي الطالبة التي أنهت دراسة جميع المقررات التربوية في كلية التربية ومسجلة في مقرر التربية العملية الذي تقدمه الكلية ، وتقمن بالتدريس في إحدى المدارس الحكومية التي توجهها إليها الكلية بالتنسيق مع إدارة التعليم.

- **الإتزان الإنفعالي Emotional stability** :

ويعرف الإتزان الإنفعالي بأنه المرونة التي تمكن صاحبها من مواجهة جميع المواقف ليست المألوفة فقط بل الجديدة أيضا بدرجة يمكن أن تصل إلي ابتكار استجابات جديدة، وهو حالة وسط بين التردد والإندفاعية (القطان ،١٩٨٦).

ويعرف اجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة علي مقياس الإتزان الإنفعالي الذي تمّ تصميمه واعداده من الباحثة.

- **الدافعية للتدريس Teaching Motivation** :

هي حالة داخلية تدفع المعلم وتوجهه نحو التفكير بعمله المتمثل في التدريس والتخطيط له وتنفيذه بدرجة يحقق فيها التفوق والرضا النفسي، ويشعر بتحمل المسؤولية، ويدرك دور مهمته، في أدائه واتقانه لعمله، ونزاهته فيه، ومواصلة الجهد لبلوغ الهدف دون الشعور بالملل واليأس، وتحمل المهام الصعبة التي تعترضه في كل الظروف، دون تهاون أو رجوع إلي الوراء ويسعي للتفوق علي الآخرين وانجاز الأحسن دائما بصمود وتحد لكل ما يعترض طريقه من معوقات ومشكلات (Vista, 2000, 24).

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الأبعاد الثلاثة (المثابرة، الطموح، الاستمتاع بالتدريس) التي يتضمنها مقياس الدافعية للتدريس. والذي تمّ تصميمه واعداده من الباحثة.

- **الإنفتاح علي التغيير Openness to Change** :

الإنفتاح علي التغيير هو السلوك العقلي التفاعلي الذي يحدث عندما يتفاعل الإنسان مع المعلومات الخارجية، وتحديد ما إذا كان يشارك مع هذه المعلومات سلبا أم ايجابا. والتي تؤثر بشكل إيجابي في الوظائف المعرفية العليا من خلال تأمل أفكار جديدة، وإنتاج افكار جديدة، والمشاركة أو البحث عن أنشطة معرفية جديدة طيلة حياة الفرد .

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها مشرفة التربية العملية في الأبعاد الثلاثة (البعد الوجداني، البعد المعرفي، البعد السلوكي) لمقياس الإنفتاح علي التغيير الذي تمّ تصميمه واعداده من الباحثة.

- **أدبيات البحث والدراسات السابقة** :

- **القيمة المضافة Value-Added** :

في الواقع أن قياس القيمة المضافة ليست حكرا علي التعليم؛ فان جذور هذا المصطلح في الإقتصاد ويعرف بأنه" القيمة التي يتم إضافتها إلي المواد الخام

من خلال عملية الانتاج (German , 2015 , Kennedy, Peters & Thomas, 2012, p. 4) اي الفرق بين المدخلات (المشتريات من مواد خام وغيرها) والمخرجات النهائية (قيمة المبيعات).

وبدلا من الاخذ بمدخل النواتج لقياس جودة التعليم، اقترح أوستن (Astin,1982) بأن جودة التعليم يجب أن تقاس بما يتعلمه الطلاب أثناء وجودهم في المؤسسة، وبعبارة أخري يجب أن تحدد الجودة من حيث ما هي القيمة المضافة من نتيجة حضور الطالب في المؤسسة التعليمية، وأن جودة المؤسسة لا يعتمد علي قياس الأداء في نهاية العملية التعليمية بل عن كل ما يحدث داخل المؤسسة التعليمية، وهذا ما أطلق عليه أوستن "الأثر التعليمي"، أو "القيمة المضافة"، كما أكد أن المؤسسة تعتبر ذات جودة أعلي عندما يكون لها تأثير تعليمي أكبر .

وتشكل القيمة المضافة نواتج النظام التربوي ومخرجاته المتمثلة في كل أنماط التعلم المضاف من مهارات، ومعارف، واتجاهات، وقيم، وغير ذلك، وهي التي اكتسبها المتعلم إثر تعرضه لعملية تعليمية معينة في مؤسسة تعليمية ما خلال فترة محددة(عبد الجواد، ٢٠١١) .

وهناك نوعان من المفاهيم الاساسية يجب التركيز عليها فيما يتعلق بتعريف أوستن للقيمة المضافة:

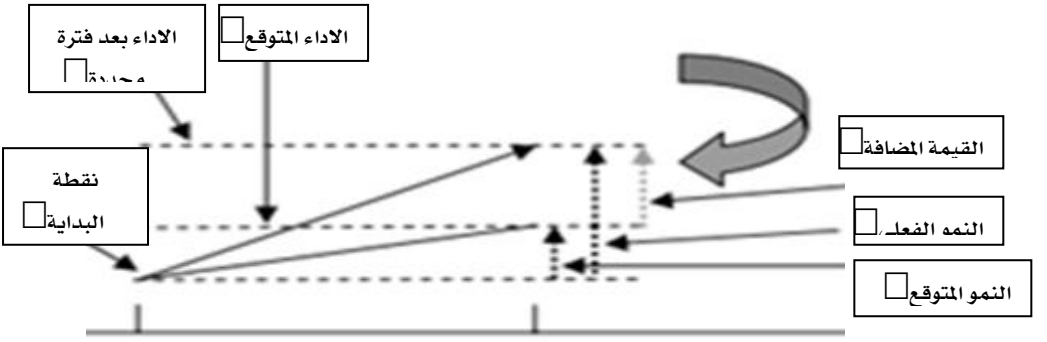
- مقاييس جودة المؤسسة ككل.
- استخدام بيانات طولية لقياس القيمة المضافة.

كما أكد أوستن أن القيمة المضافة يجب أن تستخدم في المقام الأول لأغراض التحسين الداخلية وهذا هو الأساس الأول لمفهوم القيمة المضافة لحصول المؤسسه علي مستويات عالية من التميز دون النظر إلي ما تحققه المؤسسات الأخري.

وتعرف القيمة المضافة بأنها الفرق بين الأداء القبلي للطالب والأداء الحالي (Kennedy et al., 2012, p. 3).

كما تشير القيمة المضافة إلي معدل الكسب والنمو أو التغيير الذي حدث عند الطلاب نتيجة الذهاب إلي المدرسة أو الجامعة أو الالتحاق بالبرامج التعليمية.(Amrein-Beardsley, 2008)

كما يعرفها كل من ماير ودوكوميكا (Mayer & Dokumaci, 2010) بأنها نموذج إحصائي شبه تجريبي A value- added model is quasi-experimental stastistical model يبين إسهام كل من المدارس، والمعلمين والمصادر التعليمية المختلفة في التحصيل الدراسي للطلاب . ويمكن توضيح مفهوم القيمة المضافة بأنها الفرق بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، وقد يكون هذا الفرق بالزيادة أو النقصان، كما بالشكل (١):



شكل (١) مفهوم القيمة المضافة (Goldschmidt,et al.,2005, 5)

كما يشير أبو هاشم(٢٠١٣) أن القيمة المضافة تشير إلي طريقة قياس التقدم الأكاديمي للمتعلم خلال فترة تعليمية، ويستخدم في ذلك درجات الإختبارات المعيارية لكل طالب وتستخدم النتائج كمؤشر لفعالية المعلمين والمدارس وتتحدد القيمة المضافة من خلال:

- الفرق بين مستوى الطالب عند البدء في التعلم ومستواه عند التخرج.
- الإسهام الحقيقي للمدرسة في تحقيق طلابها لنواتج التعلم المرجوه.
- مدى مساهمة المؤسسة التعليمية في إنجاز الطالب مقارنة بمؤسسات مناظرة.

- **فوائد قياس القيمة المضافة (German,2015,29-33)** :

- الفائدة الأساسية للقيمة المضافة هي أن يسمح للمدارس والمعلمين لقياس موضوعي لتأثير التعليم علي تعلم الطلاب.
- العمليات الإحصائية المستخدمة في قياس القيمة المضافة تجعل التحكم في المتغيرات فريدة لكل طالب، وتستند معايير نمو الفرد علي ادائهم السابق مما يجعل التقييم أكثر دقة.
- البيانات الطولية التي تتوفر لكل طالب ، تفيد في قياس نمو الطلاب مع مرور الوقت، مما يجعل المدراء والمعلمين قادرين علي تقييم جودة التعليم الذي يتلقاه الطلاب، وتقييم معلومات تشخيصية للطلاب ، وتحديد جوانب القصور عند الطلاب لمعالجتها.

ويمكن حساب القيمة المضافة بأكثر من نموذج ومن هذه النماذج علي سبيل المثال :

- **نموذج درجة الكسب أو نموذج الفرق بين درجتين** :

ويعد هذا النموذج الأساس لمعظم نماذج القيمة المضافة، ويعرف بأنه الفرق في الأداء مع مرور الوقت، كما أنه يعتبر ذات أهمية في توضيح التغيير في أداء الطالب (Castellano & Ho, 2013) .

ويتم حساب درجة الكسب من المعادلة الاتية :

الدرجة الفارقة أو درجة الكسب = الوضع الحالي ــ الوضع المبدئي (Castellano & Ho, 2013, p. 36) حيث تشير درجة الكسب الموجبة إلي التحسن في أداء الطالب ، وتشير درجة الكسب السالبة إلي الأنخفاض أو الإنحدار في مستوي أداء الطالب. ولذلك في البداية ان يحدد كل طالب في موقعه حتي يمكن حساب درجة الكسب.

ونتيجة الفرق لا تكون حقيقية إلا اذا تم تحقق الشروط الآتية:

- العلاقة بين الدرجات الملاحظة في التطبيق الأول والدرجات الملاحظة في التطبيق الثاني موجبة ومرتفعة.
- التباين في الدرجات الملاحظة للتطبيق الأول يساوي التباين في الدرجات الملاحظة للتطبيق الثاني.
- التباين في الدرجة الحقيقية للتطبيق الأول يساوي التباين في الدرجة الحقيقية للتطبيق الثاني.
- تحقق الثبات في كل قياس.
- الارتباط بين الدرجات الحقيقية والتغير في الدرجة يكون سالب

أما عن استخدام مدخل القيمة المضافة في الحكم علي فعالية البرامج التعليمية فقد توصلت دراسة وساندرز (Sanders,2000) ودراسة (Braun Chudowshy & Koenig,2010),أن مدخل القيمة المضافة يساعد في الحكم على فعالية البرامج الأكاديمية التي تقدم للطلاب، وكذلك تحديد المجالات التي تحتاج إلي تحسين. كما أجري أيوب (٢٠١٥) دراسة هدفت إلي تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؛ حيث قام الباحث بدراسة أداء الطلاب باستخدام أربعة متغيرات هي التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية، والتي تعد من الأهداف الرئيسية للبرامج الإثرائية. وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائيا على هذه المتغيرات. كما أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في إكساب طلاب الأداء المنخفض قيمة مضافة أكبر من طلاب الأداء المتوسط، والأداء المرتفع كما أكسب البرنامج طلاب الأداء المتوسط قيمة مضافة أكبر مما أكسبه لطلاب الأداء المرتفع.

كما اهتمت دراسات أخري بتأثير بعض صفات المعلمين في تقدير القيمة المضافة لتحصيل الطلاب كما في دراسة برسون(Parsons,2011) هدفت إلي بحث العلاقة بين خصائص المعلم (المؤهلات ، المعتقدات ، الخبرة في مجال التدريس) والقيمة المضافة لتحصيل الطلاب، وأسفرت النتائج أن مؤهلات المعلم لا تتنبأ في القيمة المضافة لتحصيل الطلاب ولكن خبرة المعلم ومعتقداته (دافعيته للتدريس ومعتقداته في التدريس الفعال) تسهم بالتنبؤ في القيمة المضافة لتحصيل الطلاب في اختبار المهارات الاساسية. وتتفق مع نتائج

هذه الدراسة دراسة أرونسون وبارو وساندرز (Aaronson,Barrow, &Sanders 2003, حيث استخدم نموذج القيمة المضافة لدراسة الآثار المترتبة علي خصائص المعلم (الخبرة ـ العمر ـ التخصص ـ المؤهلات) علي درجة الكسب في التحصيل العلمي للطلاب في مادة الرياضيات، واسفرت نتائج البحث أن المعلمين الذين كانوا أعلي بانحرافين معياريين من المعلمين الآخرين في المدرسة كانت القيمة المضافة للطلاب في مادة الرياضيات من (٢٥٪ ـ ٤٥٪) من النمو في التحصيل.

كما درس جوردن وشوارتز ومكجيا ـ رتشموند (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond,2009) أثر معتقدات المعلمين في قدرات طلابهم علي التعلم، فقد توصل إلي ان المعلمين الذين يفتقدون الثقة في قدرات طلابهم يسبب تأثير سلبي علي التحصيل العلمي للطلاب.

كما بحثت دراسة جرمان (German,2015) أثر تقارير القيمة المضافة لتحصيل المتعلمين علي الكفاءة الذاتية للمعلمين، واسفرت النتائج التي اجريت علي المدرسة المتوسطة بولاية أوهايو ان الكفاءة الذاتية للمعلمين لا تتأثر بالقيمة المضافة الخاصة بتحصيل المتعلمين. واتفقت مع نتيجة دراسة بيتلر (Butler,2015) التي هدفت إلي استكشاف تاثير القيمة المضافة لمعلمي الرياضيات علي النمو الاكاديمي لطلابهم.

- **الإنفتاح علي التغيير Openness to change** :

التغيير هو الجانب الحياتي الذي لا يمكن انكاره أو تجاهله بل علي الجميع التكيف معه، ويتفاوت مدي التكيف من فرد إلي آخر علي الاستعداد والمشاركة.

والإنفتاح علي الخبرات الحياتية الجديدة في الحياة يؤثر بشكل إيجابي في الوظائف المعرفية العليا من خلال تأمل أفكار جديدة، وأنتاج افكار جديدة والمشاركة أو البحث عن انشطة معرفية جديدة طيلة حياة الفرد (Sharp, Reynolds, Pedersen, and Gatz,2010).

ويشير دي راد وبريجوني (De read& Perugini,2000) أن معظم الدراسات تؤكد علاقة الصفات الشخصية بالتعليم والتعلم، ومن السمات التي تعد متصلة بالتعليم والتعلم الانفتاح علي الخبرة.

ويعرف الإنفتاح علي التغيير بأنه السلوك العقلي التفاعلي من خلال كيفية تبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين مع مدي تحديد فعالية ذلك (Lin,2013,17).

ويعرف الانفتاح علي التغيير بالاستعداد لتحمل المخاطر والتعلم من الأخطاء.(Vannatta & Fordham, 2004, p.256) .

وبناء علي ما سبق يمكن تعريف الإنفتاح علي التغيير بأنه السلوك العقلي التفاعلي الذي يحدث عندما يتفاعل الإنسان مع المعلومات الخارجية، وتحديد

ما إذا كان يشارك مع هذه المعلومات سلبا أم ايجابا. والتي تؤثر بشكل إيجابي في الوظائف المعرفية العليا من خلال تأمل أفكار جديدة، وإنتاج افكار جديدة والمشاركة أو البحث عن أنشطة معرفية جديدة طيلة حياة الفرد .

- **الفرق بين الإنفتاح علي الخبرة Openness to experience والإنفتاح علي التغيير Openness to change** :

الإنفتاح علي الخبرة هو فقط تلقي سلبي للمعلومة، بينما الإنفتاح علي التغيير يتعدي الانفتاح علي الخبرة فهو يعكس مدي التفاعل بين الأفراد والخبرات مما يحفز علي إبداع أفكار جديدة تتعدي مانح المعلومة (Lin,2013). بالإضافة إلي أن الإنفتاح علي التغيير في المؤسسة التعليمية أو أي مكان للتعلم لا يتم النظر إليه من وجهة النظر المعرفية والسلوكية فقط ولكن ايضا من وجهة النظر الوجدانية.

ويعد مفهوم الإنفتاح علي التغيير مفهوما هاما في نظريات التعلم حيث ركزت مختلف نظريات التعلم علي ثلاث جوانب المعرفة، والسلوكي والوجداني/ الاجتماعي، حيث اكد فيجوتسكي (١٩٧٨) أكد علي التعلم الاجتماعي، وركز بياجيه(١٩٦٤) علي العمليات المعرفية، وركز سكنر علي الجانب السلوكي ، وبناء علي مفهوم كيف يتعلم الناس، ينبغي أن يكون التعلم عملية شاملة غير قابلة للتجزئة فيها المكونات الاجتماعية/العاطفية والمعرفية/العقلية،والسلوكية(Lin, 2013,58). ولهذا تم قياس الإنفتاح علي التغيير من خلال ثلاث مكونات (المعرفي، والسلوكي، والوجداني في كثير من الدراسات مثل دراسات (Lin,2013)، (Banas&Wanberg2000) (Aslan, Beycioglu & Konan (Klecker&Loadman,1999) (Waller,2009) (2008))

يتميز الأفراد الذين لديهم انفتاح علي التغيير بالجرأة، والاستقلال، والإبداع، والاصالة، والخيال، والابتكار، حيث يعرف الإبتكار كسمة من سمات الشخصية تدل علي درجة من الاستعداد للتغيير .

وفي مجال التعليم يتم تعريف انفتاح المعلم للتغيير بالاستعداد لمحاولة الابتكارات التعليمية الجديدة، (Baylor&Ritchie, 2002). حيث توصلت دراسة تاتل (Tatel, 1994) بأن التغيرات المتعلقة بإصلاح التطبيقات وطرائق التدريس في غرفة الصف تم تجريبها من معلمين يتصفون بالآتي:

- المعلمون الذين يعلمون المفاهيم الجديدة
- معلمون يضيفون استراتيجيات جديدة وآليات تشويق وامتاع جديدة
- المعلمون الذين يطورون التطبيقات التعليمية نتيجة خبراتهم الإشرافية علي الطلبة المعلمين.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي اجراها لين (Lin,2013) علي عينة تتكون من (٧٧٠) طلاب الجامعات في جامعة تايوان الوطنية ، والتي

اسفرت عن وجود علاقة إيجابية بين الإنفتاح علي التغيير والمرونة المعرفية، كما توصلت دراسة شارب، رينولدز، بيدرسن (Sharp, Reynolds, Pedersen, and Gatz,2010) أن الانفتاح علي الخبرة له تأثير ايجابي علي الوظائف المعرفية(القدرة اللفظية ، القدرة المكانية، الذاكرة ، سرعة المعالجة، وذلك علي عينة تتكون من (٨٥٧) فرد اعمارهم اكثر من٥٠ عاما. كما توصلت دراسة ولر(Waller,2009) التي أجراها علي٤٨١ معلم إلي وجود علاقات إرتباطية موجبة بين التأمل الذاتي للمعلمين ومستوي فعالية الذات، والإنفتاح للتغيير والخبرة، واستجابة الطلاب لإستخدام التكنولوجيا. كما توصلت دراسة بناس وونبرج (Banas &Wanberg,2000) أن مفهوم الإنفتاح علي التغيير له أهمية متزايدة ليكون الفرد قادرا علي التعامل مع التغيير في مكان العمل كما أنه مرتبط مع مرونة الشخصية (الثقة بالنفس، والتفاؤل، السيطرة الظاهرة) ووجد ثلاث متغيرات (المعلومات التي وردت حول التغييرات، فعالية الذات للتعامل مع التغييرات، المشاركة في عملية اتخاذ القرار تنفيذ التغييرات) وترتبط المستويات الدنيا للقبول التغيير مع أقل الرضا الوظيفي.

- **الدافعية للتدريس Teaching Motivation** :

الإعداد التربوي يهدف إلي تحسين مستوي الأداء في مهارات التدريس وهذا يتطلب نشاطا يقوم به الطالب المعلم، والطالب لا يقوم بنشاط ذي معني من غير دافع يسمح له بالاكتساب والتعلم بشكل أفضل ويساعد علي التّغلب على ما يعترضه من عقبات و صعوبات، والعمل على استخدام وتطبيق ما اكتسبه في أثناء عملية التدريس، بل التفكير في تطويره وتحسينه، كما أن الطالب المعلم يكون أكثر تقبلا لما يُوجه إليه من نصح و إرشاد.

وتعد الدافعية أحد المتغيرات السيكولوجية التي تؤثر بشكل واضح في كفاءة وفاعلية عملية التعلم لدي الطلبة ، والتدريس الفعال لدي المعلمين ، وأصبح التحدي الحقيقي عند التربويين هو خلق الدافعية عند المعلمين، وهناك بعض المؤشرات السلوكية التي يستدل بها عن وجود الدافعية للتدريس لدي المعلمين (في قندوز وبلخير، ٢٠١٢، ٥) وهي كما يلي:

- الاختيارات التي يتخذها المعلمون فيما يتعلق بسلوكياتهم، فيهتم البعض بواجباته المهنية بينما ينصرف البعض الآخر بأنشطة بعيدة عن تلك الواجبات.
- الزمن الذي يستغرقه المعلم للبدء في أعماله ذات الصلة بوظيفته، فهناك من يبدأ على الفور وهناك من يتلكأ في ذلك.
- درجة الاندماج في أنشطته التدريسية، فهناك من ينغمس فيها وهناك من ينصرف إلى الانفعالات.
- شعور المعلم أثناء قيامه بمهامه إما بالاستمتاع واما القيام بما يجعله مستعدّا لزيارة يترقبها من المدير أو المشرف.

- مثابرة المعلم في أداء أعماله المرتبطة بوظيفته رغم العقبات التي قد تعترضه دون كلل أو ينصرف بمجرّد مصادفته لأي عارض أو مثبّط.

كما اثبتت الدراسات أن أهم العناصر التي تدفع المعلم للعمل في التدريس تتمثل في الطموح، المثابرة، سلوك الانجاز، المخاطرة، التنافس، حب التفوق، ادراك الزمن، الاهتمام بالامتياز، انجاز العمل بسرعة ودقة، تحقيق مكانة مرتفعة بين الآخرين، عدم الاحساس بالملل، الرغبة في التغلب علي الصعوبات الاستقلال، ووضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتية، الاقدام علي الأعمال الصعبة في مقابل الأعمال الروتينية، بذل الجهد والصبر عليه، الاصرار علي إنجاز الأهداف البعيدة (الازرق، ٢٠٠٠)، بالإضافة أن المعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة إلي البرامج التعليمية والانشطة المدرسية المختلفة (Yazici,2009)

وتشير الدراسات إلي وجود علاقة ايجابية بين دافعية المعلمين وفعاليتهم في التدريس حيث توصلت دراسة كارسكوف (Garskof, 2004) التي طبقت على عينة مكونة من(٤٢٢) معلماً ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز، وممارسة مهارات التدريس لصالح المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات وحسن(٢٠١١) التي طبقت علي عينة مكونة من (٢٧٩) معلما ومعلمة في محافظة طولكرم، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في قدرة المعلمين علي إكتساب الكفايات التعليمية تبعا لمستوي الدافعية للإنجاز لصالح المعلمين ذوي المستوي المرتفع. وتتفق مع دراسة أفيووك (Avyoock, 2005) التي أظهرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية المعلم في التدريس ودافعيته للإنجاز. كما توصلت نتائج دراسة ويلكي (Willke,2004) إلي وجود تأثير موجب ودال إحصائيا للدافعية للإنجاز في قدرة المعلم علي تحقيق استراتيجيات التعليم بفعالية.

وأكدت كثير من الدراسات (inViseu,Jesus,Rus,Canavarro,& Pereira 2016), أن من العوامل التي تعمل إلي حد كبير في تثبيط عزيمة المعلم (أ) كبر احجام الفصول، (ب) سوء ظروف العمل (ج) سوء سلوك الطالب (د) زيادة أعباء العمل .

كما توصلت دراسة مليز (Mills,2001) إلي مجموعة من العوامل المؤثرة في تحسين دافعية المعلم للتدريس وهي الشعور بالإنجاز والنجاح، واعتراف الإدارة بمساهمة المعلم في العمل، والتحدي في العمل، واشعاره بالمسئولية، وتوفير سبل النمو والتطور المهني والوظيفي، وتتفق مع دراسة خلف والقبلان(٢٠١٣). كما أجرى كيزلبت(Kiziltepe,2008) دراسة هدفت إلي فحص مصادر الدافعية وعدم الدافعية بين أساتذة الجامعات الحكومية في اسطنبول، تكونت عينة الدراسة من(٣٢٢) أستاذا، وقد أشارت النتائج إلى ان الطلاب هم المصدر الرئيسي

للدافعية وعدم الدافعية لأساتذة الجامعات، بينما كانت المهنة عامل دافعية ثانوي، بالإضافة إلي ذلك أضافت نتائج دراسة وانج (Wang,2011) التي طبقت علي (٢٢) من المعلمين الخريجين في تايوان بعد مرورهم بخبرة سنة تطبيقية من خلال اسلوب المقابلة، إلي أن من أهم أسباب إنخفاض الدافعية هي الصعوبات المهنية خلال فترة التدريب، والبرنامج الدراسي والبيئة المدرسية .

كما أكدت دراسة ليو وانوجبيزو(Liu & Onwuegbuzie,2014) ان المدرسين الذين لديهم مستوي أعلي من الدافعية للتدريس كان لديهم مستوي أعلي من الرضا الوظيفي. وفي هذا الصدد كشفت نتائج الدراسة التي اجراها واجنر وفرانك (Wagner and French,2010) عن وجود ثلاثة عوامل للرضا الوظيفي ترتبط بدافعية المعلمين نحو نموهم المهني وهي دعم المشرفين، وطبيعة العمل التعليمي نفسه، وعلاقته بزملائه في المدرسة.

- **الإتزان الإنفعالي Emotional Stability** :

الإتزان الإنفعالي هو نقطة البداية والإرتكاز عند المعلم، فالإتزان الإنفعالي يساعد الفرد علي تأدية وظائفه العقلية بنظام وتنسيق ويصبح الفرد أكثر إتزانا في تفكيره وتصرفاته .

أكد باندورا على أن الإتزان الإنفعالي له دورا في إزالة غبار الخوف والتردد من عدم قدرة الأفراد في أداء مهام معينة، فالأفراد بإمكانهم قراءة أنفسهم من خلال إدراكهم لأفكارهم وحالتهم الإنفعالية التي خلقوها لانفسهم (Coleman,2004,p33).

ويعرف احمد (١٩٩٩) الشخص المتزن إنفعاليا بأنه الذي يمكنه السيطرة علي انفعالاته والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات.

وتري القطان (١٩٨٦) أن الإتزان الإنفعالي هي تلك المرونة التي تمكن صاحبها من مواجهة جميع المواقف ليست المألوفة فقط بل الجديدة أيضا بدرجة يمكن أن تصل إلي ابتكار استجابات جديدة، وهو حالة وسط بين التردد والإندفاعية، ويظهر عدم الإتزان الإنفعالي عندما تلتقي بالجمود نقيضا للمرونة سواء كان هذا الجمود عبارة عن إندفاعية إقدام أو ترددية إحجام.

ويعتقد كارل روجرز بان الفرد المتزن إنفعاليا يتصف بما يلي :

- له القدرة علي إدراك ومعرفة قدراته وإمكاناته بشكل موضوعي.
- له القدرة علي فهم وإدراك ما يحيط به في البيئة.
- يتسم بالتفتح وبالسعي وراء اكتساب الخبرة من خلال تجاربه الذاتية.
- شعوره بالحرية وأن اختياراته تنبع من تلك الحرية التي يمتلكها من دون الاعتماد علي الآخرين في الوصول إلي أهدافه.

- شعوره بالثقة بالنفس يجعله قادرا علي اتخاذ القرارات معتمدا علي خبراته الذاتية (محمد، ٢٠٠٧،٩)

ويعد الإتزان الإنفعالي من الصفات الشخصية الضرورية للمعلم حيث كشفت نتائج دراسة الامين (١٩٩٩)التي اجراها علي عينة تكونت من (٦٠) معلما ومعلمة في مدينة بنغازي أن المعلمين الناجحين في عينة البحث يتميزون بمجموعة من خصائص الشخصية أهمها الاتزان الانفعال ـ الثقة بالنفس ـ تحمل المسئولية، كما توصلت دراسة عبد السلام (٢٠٠٩) ان نسبة الاتزان الانفعالي تمثل(٢٢.٢٢٪) من ضمن الصفات الشخصية الضرورية للمعلم وذلك من خلال استطلاع الرأي التي تم علي ٩٠ طالب من طلاب جامعة فرحان (الجزائر)، واتفقت مع هذه النتائج دراسة الراشد (٢٠٠١) ودراسة السبيعي (٢٠٠٣).

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات التربية العملية بين التطبيقين القبلي والبعدي في متغير الإتزان الإنفعالي، وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) لدى مجموعات طالبات التربية العملية.
- لا تكتسب مجموعات طالبات التربية العملية قيمة مضافة لأثر برنامج التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس).
- لا تكتسب مجموعات طالبات التربية العملية قيمة مضافة لأثر الإنفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس).
- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) تعزي إلي مستوي الإنفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية.

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولا: منهج الدراسة**:

يعتمد نموذج القيمة المضافة علي المنهج شبه التجريبي وهو يستخدم كنموذج احصائي لإثبات وجود علاقة سببية بين المتغير والنتيجة (Lomax&Kuenzi,2012,3)، لذا تتبع هذه الدراسة المنهج الشبه التجريبي الذي يستخدم التطبيق القبلي والبعدي، تمثل المتغيرات المستقلة الإنفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية، وبرنامج التربية العملية المقدم بكلية

التربية بالمجمعة بالمملكة العربية السعودية المتمثل في (١٢) ساعة اسبوعيا لمدة ١٣ اسبوع (فصل دراسي كامل) مقسم إلي ثلاثة أسابيع تقوم بها المشرفة بالتدريس المصغر بالكلية، وأسبوع مشاهدة للمدرسين بمدرسة التدريب، وتسع أسابيع تدريب للطالبات بالمدارس. وتمثل الخصائص الوجدانية (الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الإستمتاع بالتدريس) المتغيرات التابعة، وقد تم التطبيق القبلي في الأسبوع الأول من جلسات التدريس المصغر، وتم التطبيق النهائي في أخر يوم تطبيق التدريب الميداني بالمدارس.

ومن خلال درجات التطبيق القبلي علي المقاييس المستخدمة في الدراسة تم تقسيم الطالبات إلي ثلاثة مجموعات باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل المجموعات Cluster Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS باستخدام طريقة متوسطات التجمعات K-means method، وبذلك أصبحت كل طالبة ضابطة لنفسها، مما ادي إلي استخدام المنهج الشبه التجريبي ذو القياس القبلي والبعدي.

- **ثانيا** : **عينة الدراسة** :

صنفت عينة الدراسة إلي ما يلي:

- عينة حساب الخصائص السيكومترية: تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (١٢٥) طالبة من طالبات كلية التربية بالمجمعة في المستوي السابع، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لمقاييس الإتزان الإنفعالي والدافعية للتدريس، كما تكونت العينة من (٣٢) عضوة من عضوات هيئة التدريس من كلية التربية بالمجمعة بالمملكة العربية السعودية لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الإنفتاح علي التغيير.
- عينة الدراسة الاساسية : تكونت عينة الدراسة من(١٠٨) طالبة من الطالبات المسجلات في مقرر التربية العملية في العام الجامعي(٢٠١٥ ـ ٢٠١٦) تخصصات (رياضيات ـ احياء ـ لغة انجليزية ـ لغة عربية ـ دراسات اسلامية)، وقد تم تطبيق مقاييس الدراسة علي(١١٦) طالبة قبل نزول مدارس التطبيق الميداني، وفي التطبيق البعدي وهو أخر يوم للطالبات في المدارس شاركت (١٠٨) طالبة، ولم تشترك ٨ طالبات نظرا لغيابهم، كما تكونت العينة من (١٢) عضوة من عضوات هيئة التدريس المشرفات علي طالبات التربية العملية.

ولكي يتم إجراء التجربة باستخدام المجموعة ذات القياس القبلي والبعدي قامت الباحثة بتحويل درجات الطالبات علي المقاييس في التطبيق القبلي إلي درجات معيارية نظرا لاختلاف عدد المفردات والأبعاد داخل كل مقياس وقد تم إستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل المجموعات Cluster Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS باستخدام طريقة متوسطات

التجمعات K-means method وذلك بمعالجة بيانات العينة الأساسية على متغيرات الدراسة (الإتزان الإنفعالي - والدافعية للتدريس وأبعادها (المثابرة - الطموح - الإستمتاع بالتدريس، الدرجة الكلية للدافعية). وأسفرت النتائج عن وجود ثلاثة مجموعات من الطالبات (طالبات الأداء المتوسط، طالبات الأداء المرتفع، طالبات الأداء المنخفض) في ضوء هذه المتغيرات، وقد بلغت أحجام العينات الفرعية للتجمعات (٤٨، ٤٠، ٢٠) بنسبة (٤٤.٤٤٪ ، ٣٧٪ ، ١٨.٥١٪) وتتضح النتائج في الجدول (١):

جدول (١) : مراكز التجمعات النهائية لمتغيرات البحث وأحجام عيناتها الفرعية

المتغيرات		التجمع الأول (ن=٤٨)		التجمع الثاني (ن=٤٠)		التجمع الثالث (ن=٢٠)	
		م	ع	م	ع	م	ع
الإتزان الإنفعالي		١٢٧.١٥	١٠.٠٢	١٤٢.٦٨	١٠.٧١	١٠٣.٨٥	٨.٣١
الدافعية للتدريس	المثابرة	٣٩.٦٧	٢.٩٦	٤٥.٠٠	٣.٢٣	٣٢.٤٥	٣.٣٠
	الطموح	٣٩.٢٧	٣.٨٤	٤٣.٢٨	٣.١١	٣١.٦٠	٤.٥٧
	الاستمتاع بالتدريس	٥٣.٠٨	٥.٢٤	٦١.١٣	٤.٠٨	٤٠.٠٠	٥.٥٦
	الدرجة الكلية للدافعية	١٣٢.٠٢	٦.٠٣	١٤٩.٤٠	٦.٨٣	١٠٤.٠٥	١٠.٤٧

ويمكن وصف التجمعات الثلاثة الممثلة كما يلي:

- التجمع الأول: تتميز الطالبات اللاتي ينتمن لهذا التجمع بأن درجاتهن متوسطة في الإتزان الإنفعالي، وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة، الطموح الاستمتاع بالتدريس، الدرجة الكلية للدافعية)، وتطلق الباحثة على هذا التجمع الأداء المتوسط.
- التجمع الثاني: تتميز الطالبات اللاتي ينتمن لهذا التجمع بأن درجاتهن مرتفعة - إلى حد ما - في الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس (المثابرة الطموح، الاستمتاع بالتدريس ، الدرجة الكلية للدافعية)، وتطلق الباحثة على هذا التجمع الأداء المرتفع.
- التجمع الثالث: تتميز الطالبات اللاتي ينتمن لهذا التجمع بانخفاض درجاتهن في أبعاد - في الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة الطموح، الاستمتاع بالتدريس، الدرجة الكلية للدافعية)، وتطلق الباحثة على هذا التجمع الأداء المنخفض.

وفيما يلي المسافات بين مراكز التجمعات النهائية كما بالجدول (٢):

جدول (٢):المسافات بين مراكز التجمعات النهائية للطالبات التربية العملية على متغيرات الدراسة من خلال الدرجات المعيارية

التجمع	الثالث	الثاني
الأول	٣.٢٠	٢.٠٣
الثاني	٥.٢٢	- - -

ويتضح من الجدول (٢) أن المسافات بين التجمعات تبين تمايز أو استقلال التجمعات الثلاثة، وللتأكد من صدق التجمع أو التصنيف (أي تمايز

التجمعات) استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاثة. ويوضح جدول (٣) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاثة للطالبات على متغيرات البحث.

جدول (٣) تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاث للطالبات على متغيرات الدراسة

المتغيرات		التجمع		الخطأ		قيمة "ف"
		متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	
الإتزان الإنفعالي		١١٣٢٢.٤٧	٢	٧٥.٣٤	١٠٥	١٥٠.٢٨❖❖
الدافعية للتدريس	المثابرة	١٠٢٩.٩٩	٢	١٠.٤٨	١٠٥	٩٨.٢٣❖❖
	الطموح	٨٥٩.٩٢	٢	١٤.٨٩	١٠٥	٥٧.٧٢❖❖
	الإستمتاع بالتدريس	٢٨٠١.٦٣	٢	٢٧.٦٥	١٠٥	١٠١.٣١❖❖
	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس	١٣٠٣٥.٣٣	٢	٦٧.٥٩	١٠٥	١٩٢.٨٥❖❖

ويتضح من جدول (٣) أن تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاثة يؤكد صدق وجود ثلاثة تجمعات متمايزة لدى الطالبات عينة الدراسة الأساسية على أساس درجاتهن في التطبيق القبلي على المقاييس الفرعية لمتغيرات الإتزان الإنفعالي وأبعاد مقياس الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الإستمتاع بالتدريس ـ الدرجة الكلية للدافعية للتدريس).

بهذه النتيجة تم تحديد نقطة البداية لكل تجمع من التجمعات الثلاثة لعينة الدراسة علي أبعاد المتغيرات الوجدانية (الإتزان الإنفعالي، وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ، الطموح ، الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس). وبذلك أصبحت كل طالبة ضابطة لنفسها وفي موقعها حتي يمكن استخدام نموذج القيمة المضافة.

- **ثالثا: أدوات الدراسة:**

تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

- مقياس الدافعية للتدريس للطالبة المعلمة : إعداد الباحثة (ملحق (١))
- مقياس الإتزان الإنفعالي للطالبة المعلمة: إعداد الباحثة(ملحق(٢))
- مقياس الإنفتاح علي التغيير لمشرفة التربية العملية : إعداد الباحثة (ملحق(٣))

- **أولا: مقياس الدافعية للتدريس: اعداد الباحثة :**

يتكون المقياس من ٣٦ مفردة تقيس ثلاث ابعاد رئيسية وهي:

- المثابرة: ويقصد بها بذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب علي العقبات والمصاعب التي توجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل أو الأحساس باليأس.
- الطموح: ويقصد به المستوي الذي يرغب الطالب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادر علي بلوغه ويبذل جهدا متواصلا في الحصول علي تقديرات عالية في الاداء ويسعي جاهدا في تحقيق أهداف مرتقبة.

- **الاستمتاع بالتدريس:** استخدام الطالب المعلم لقدراته وامكاناته مع استمتاعه بالتدريس، وشعوره بالرضا والإرتياح عندما يؤدي الأعمال المكلف بها واستمراره في العمل دون ملل .

وتحدد الطالبة المعلمة استجابتها علي مفردات المقياس باستخدام طريقة ليكرت، وذلك باختيار احد البدائل الخمسة التالية: موافق بشدة (٥ درجات) موافق (٤ درجات)، موافق إلي حد ما(٣ درجات)، غير موافق(درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، إما بالنسبة للفقرات السالبة فقد صححت علي النحو المعاكس.

وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي عينة تكونت من (١٢٥) طالبة من طالبات كلية التربية بالمجمعة بالمملكة العربية السعودية.

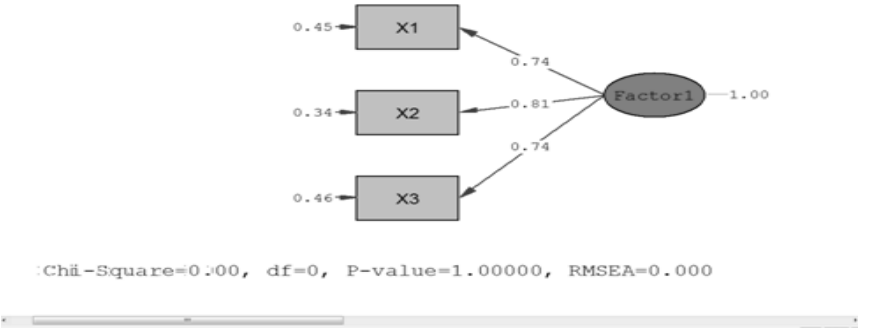
- **صدق مقياس الدافعية للتدريس** :

تم التحقق من صدق مقياس الدافعية للتدريس، باستخدام التحليل العاملي لدرجات الطالبات علي فقرات المقياس للتأكد من البناء العاملي للمقياس وقد استخدم أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية وتم استخدم طريقة Varimax التدوير المتعامد لمصفوفات الإرتباطية، وقد اسفر التحليل العاملي إلي استخلاص ثلاثة عوامل بعد التدوير المائل، فسرت العوامل قيمة ٣٦.٣١٪ من التباين الكلي، وقد فسر العامل الاول (١٥.٥٥ ٪) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن ٥.٥٩ وهو عامل الطموح ، وقد فسر العامل الثاني ١١.٠٢٪ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٩٧) وهو عامل المثابرة، وقد فسر العامل الثالث (٩.٧٤٪) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (٣.٥١) وهو عامل الاستمتاع بالتدريس، وقد اكتفي بذكر معاملات الارتباط التي تزيد عن ٠.٣٠ كحد ادني للتعبير عن مدي تشبع الفقرة بذلك العامل وقد استبعدت الفقرة (٢) والفقرة(٣١)من فقرات المقياس في صورته الأصلية إذا كان تشبعها أقل من ٠.٣٠ وبهذا يصبح المقياس في صورته النهائية (٣٦) فقرة وفيما يلي قيم تشبعات الفقرات علي العوامل الثلاثة.

وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي ConfirmatoryFactorAnalysis باستخدام برنامج (LISRELVersion8.8) وقد أكد التحليل البنائي العاملي الثلاثي لمقياس الدافعية للتدريس. وأشارت النتائج إلي أن قيم معاملات المسار لمفردات المقياس تراوحت بين(٠.٧٤ ــ ٠.٨١)، وقيم (ت) من (٨.٤٦٤ ــ٩.٣٩٧) وهي جميعا دالة إحصائيا عند ٠.٠١ ، كما أظهرت النتائج أن قيمة كا ٢ تساوي صفر ومستوي دلالة يساوي ١، ومؤشر جذر مربعات البواقي(RMSEA) يساوي صفر، ويتضح من مؤشرات حسن المطابقة أن النموذج يطابق البيانات بطريقة تامة وأن المقياس صادق عامليا.

جدول(٤) : قيم التشبع علي العوامل الثلاثة لمقياس الدافعية للتدريس بعد التدوير.

المفردات	العامل الاول	المفردات	العامل الثانى	المفردات	العامل الثالث
١٤	٠.٧٤٣	٦	٠.٦٦١	٣٣	٠.٦٨٥
١٥	٠.٧٣٠	١٠	٠.٥٩٣	٣٠	٠.٦٦٠
١٣	٠.٧٠٨	٧	٠.٥٥٧	٣٢	٠.٦٢٧
١٦	٠.٦٧٦	٩	٠.٥٤٣	٢٢	٠.٤٧٤
١١	٠.٦٠١	٨	٠.٥١٢	٢٥	٠.٤٧١
٢٠	٠.٥٥٩	٤	٠.٤٥٩	٣٤	٠.٤٦٤
١٩	٠.٥٤٤	١	٠.٤٢٠	٢٩	٠.٤١٨
١٨	٠.٤٨٣	٣	٠.٣٧٣	٢٨	٠.٣٢٦
١٧	٠.٤٧٩	٥	٠.٣١٤	٢٦	٠.٣١٣
٢١	٠.٣٧٨	١١	٠.٣٤٨	٣٥	٠.٣٤٦
				٢٧	٠.٣٤٩
				٢٣	٠.٣٢٣
				٢٤	٠.٣١٠
				٣٦	٠.٣٠١
الجذر الكامن	٥.٥٩		٣.٩٧		٣.٥١
نسبة التباين	١٥.٥٠		١١.٠٢		٩.٧٤
التراكمى	١٥.٥٥		٩.٧٤		٣٦.٣١



X1 يشير إلي المثابرة ، X2 يشير إلي الطموح ، x3 يشير إلي الإستمتاع بالتدريس

- **الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتدريس** :

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي، باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة، وذلك علي عينة (ن= ١٢٥) من طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة ، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة.

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوي ٠.٠١وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول(٥): معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

المفردة	بعد المثابرة	المفردة	بعد الطموح	المفردة	بعد الاستمتاع بالتدريس
١	٠.٥٥٥ ❖❖	١١	٠.٦٨٦ ❖❖	٢١	٠.٦٣١ ❖❖
٢	٠.٤٥٢ ❖❖	١٢	٠.٦٢٣ ❖❖	٢٢	٠.٢٧٥ ❖❖
٣	٠.٢٩٣ ❖❖	١٣	٠.٦٢٥ ❖❖	٢٣	٠.٤٤٨ ❖❖
٤	٠.٣٥٧ ❖❖	١٤	٠.٦٧٧ ❖❖	٢٤	٠.٦٦٨ ❖❖
٥	٠.٦٩١ ❖❖	١٥	٠.٧٢٤ ❖❖	٢٥	٠.٥٨٧ ❖❖
٦	٠.٦٩١ ❖❖	١٦	٠.٣٣٩ ❖❖	٢٦	٠.٦٥٦ ❖❖
٧	٠.٦٠٧ ❖❖	١٧	٠.٥٣٥ ❖❖	٢٧	٠.٣٤٣ ❖❖
٨	٠.٥٠٠ ❖❖	١٨	٠.٥٥١ ❖❖	٢٨	٠.٥٥٦ ❖❖
٩	٠.٥٠٨ ❖❖	١٩	٠.٣٥٩ ❖❖	٢٩	٠.٥١٦ ❖❖
١٠	٠.٤٨١ ❖❖	٢٠	٠.٥٤٧ ❖❖	٣٠	٠.٦٢٨ ❖❖
				٣١	٠.٦٥٥ ❖❖
				٣٢	٠.٤٨٠ ❖❖
				٣٣	٠.٦٩٩ ❖❖
				٣٤	٠.٥٣٣ ❖❖

❖❖ دال عند٠.٠١

جدول(٦):معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتدريس

البعد	الدرجة الكلية
المثابرة	٠.٨١١ ❖❖
الطموح	٠.٨٣٧ ❖❖
الاستمتاع بالتدريس	٠.٨٨٩ ❖❖

- **ثبات مقياس الدافعية للتدريس** :

تم حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس الدافعية للتدريس باستخدام معادلة الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية كما في الجدول (٧)، وذلك علي عينة ١٢٥طالبة وهي قيم مقبولة احصائيا، مما يدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول(٧) : معاملات ثبات الفا والتجزئة النصفية لمحاور مقياس الدافعية للتدريس

الابعاد	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المثابرة	٠.٦٤٨	٠.٦٢١
الطموح	٠.٧٣٥	٠.٦٦٨
الاستمتاع بالتدريس	٠.٨٠٨	٠.٧٨٠
الدرجة الكلية	٠.٨٨٣	٠.٨٣٨

- **ثانيا: مقياس الإتزان الإنفعالي للطالبة المعلمة : إعداد الباحثة** :

بعد اطلاع الباحثة علي أدبيات البحث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الإتزان الإنفعالي، أعدت الباحثة مقياس الإتزان الإنفعالي للطالبة المعلمة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) فقرة .

وتحدد الطالبة استجابتها علي مفردات المقياس باستخدام طريقة ليكرت وذلك باختيار احد البدائل الخمسة التالية: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، موافق إلي حد ما(٣ درجات)، غير موافق(درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، إما بالنسبة للفقرات السالبة فقد صححت علي النحو المعاكس.

وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي عينة تكونت من (١٢٥) طالبة من طالبات كلية التربية بالمجمعة بالمملكة العربية السعودية.

- **صدق مقياس الإتزان الإنفعالي للطالبة المعلمة** :

للتحقق من صدق المحتوي للمقياس، وكذلك صدقه الظاهري تم عرضه علي ثلاثة من الاساتذة بعلم النفس التربوي لتقويم المقياس شكلا ومضمونا من حيث سلامة الصياغة ومدي ارتباط الفقرات بالمكون الذي تنتمي له، وتم تعديل المقياس وفقا لما أوصي به المحكمون.

- **الاتساق الداخلي لمقياس الإتزان الإنفعالي** :

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الإتزان الانفعالي بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، باعتبار أن باقي عبارات المقياس محك للعبارة، وذلك علي عينة (ن= ١٢٥) من طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة، ويوضح الجدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الإتزان الانفعالي.

جدول(٨):معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الإتزان الانفعالي

المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية
١	٠.٧٤٧❖❖	١١	٠.٣٩٨❖❖	٢١	٠.٥٨٥❖❖	٣١	٠.٤٢٤❖❖
٢	٠.٦٥٢❖❖	١٢	٠.٣٥٤❖❖	٢٢	٠.٤١٣❖❖	٣٢	٠.٣٩٥❖❖
٣	٠.٣٢٥❖❖	١٣	٠.٣٧٧❖❖	٢٣	٠.٤٣٧❖❖	٣٣	٠.٥٧٧❖❖
٤	٠.٤١٨❖❖	١٤	٠.٣٤١❖❖	٢٤	٠.٤٧٦❖❖	٣٤	٠.٥٨٨❖❖
٥	٠.٥٢٥❖❖	١٥	٠.٨١٥❖❖	٢٥	٠.٣٨٥❖❖	٣٥	٠.٤٢٣❖❖
٦	٠.٤٧٧❖❖	١٦	٠.٥٨٩❖❖	٢٦	٠.٥٩٠❖❖	٣٦	٠.٤٩٥❖❖
٧	٠.٣٩٣❖❖	١٧	٠.٧٠٢❖❖	٢٧	٠.٤٠٢❖❖	٣٧	٠.٥١٣❖❖
٨	٠.٤١٧❖❖	١٨	٠.٦٣١❖❖	٢٨	٠.٣٥٤❖❖	٣٨	٠.٣٦٥❖❖
٩	٠.٤٠٤❖❖	١٩	٠.٥٦٧❖❖	٢٩	٠.٤٠١❖❖		
١٠	٠.٣٠٥❖❖	٢٠	٠.٤٠١❖❖	٣٠	٠.٣٦٧❖❖		

❖❖ دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوي ٠.٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي لمقياس الإتزان الإنفعالي.

- **ثبات مقياس الإتزان الإنفعالي** :

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ وقد بلغت(٠.٨٤) مما يدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **ثالثا: مقياس الإنفتاح علي التغيير: إعداد الباحثة** :

بعد اطلاع الباحثة علي أدبيات البحث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الإنفتاح علي التغيير، أعدت الباحثة مقياس الإنفتاح علي التغيير لمشرف التربية العملية، بالإعتماد علي مقياس(Klecker & Loadman, 1999) والذي يتكون من (١٨) مفردة.

ويتكون مقياس الانفتاح علي التغيير لمشرفة التربية العملية في صورته النهائية من(٣٢) فقرة مكونة من ثلاثة مجالات (السلوكي ــ المعرفي ــ الوجداني).

وتحدد المشرفة استجابتها علي مفردات المقياس باستخدام طريقة ليكرت، وذلك باختيار احد البدائل الخمسة التالية: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، موافق إلي حد ما(٣ درجات)، غير موافق(درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، أما بالنسبة للفقرات السالبة فقد صححت علي النحو المعاكس. وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي عينة تكونت من (٣٢) عضوة من عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بالمجمعة بالمملكة العربية السعودية.

- **صدق مقياس الانفتاح علي التغيير** :

للتحقق من صدق المحتوي للمقياس وكذلك صدقه الظاهري تم عرضه علي ثلاثة من الاساتذة بعلم النفس التربوي لتقويم المقياس شكلا ومضمونا من حيث سلامة الصياغة ومدي ارتباط الفقرات بالمكون الذي تنتمي له، وتم تعديل المقياس وفقا لما أوصي به المحكمون، كما تم ايضا التحقق من الصدق التلازمي المرتبط بالمحك للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات عينة قوامها (٣٢) عضوة من عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بالمجمعة علي مقياس الانفتاح علي التغيير ودرجاتهن علي مقياس الانفتاح علي الخبرة (العوامل الخمسة للشخصية)(الانصاري،١٩٩٧) وبلغ معامل الإرتباط(٠.٨١٤) وهي قيمة دالة عند مستوي ٠.٠١ مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **الاتساق الداخلي لمقياس الإنفتاح علي التغيير** :

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي، باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة، وذلك علي عينة (ن= ٣٢) من عضوات هيئة التدريس كلية التربية بجامعة المجمعة، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة.

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوي ٠.٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

- **ثبات مقياس الإنفتاح علي التغيير** :

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ وقد بلغت٠.٩٧١ والبعد الاول (الوجداني)٠.٩٣٦ والبعد الثاني(السلوكي) ٠.٩٧٨والبعد الثالث (المعرفي) ٠.٨٩٤مما يدل علي ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول(٩): معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

المفردة	البعد الوجداني	المفردة	البعد السلوكي	المفردة	البعد المعرفي
١	٠.٨٩٤ ❖❖	١٢	٠.٨٧٣ ❖❖	٢٥	٠.٦٣١ ❖❖
٢	٠.٨٥٩ ❖❖	١٣	٠.٩٥٦ ❖❖	٢٦	٠.٦٧٠ ❖❖
٣	٠.٨٠٤ ❖❖	١٤	٠.٩٢٠ ❖❖	٢٧	٠.٨٤٨ ❖❖
٤	٠.٨٩٠ ❖❖	١٥	٠.٩١١ ❖❖	٢٨	٠.٨٢٥ ❖❖
٥	٠.٦٢٢ ❖❖	١٦	٠.٩٤٣ ❖❖	٢٩	٠.٨٦٤ ❖❖
٦	٠.٨٥٦ ❖❖	١٧	٠.٩٠٢ ❖❖	٣٠	٠.٨٥١ ❖❖
٧	٠.٦٦١ ❖❖	١٨	٠.٨٢٦ ❖❖	٣١	٠.٧٥١ ❖❖
٨	٠.٦٧٦ ❖❖	١٩	٠.٨٩١ ❖❖	٣٢	٠.٧٩٨ ❖❖
٩	٠.٧٨٣ ❖❖	٢٠	٠.٨٩٨ ❖❖		
١٠	٠.٧٥٥ ❖❖	٢١	٠.٩٤٩ ❖❖		
١١	٠.٨٤٢ ❖❖	٢٢	٠.٨٧٤ ❖❖		
		٢٣	٠.٨٩٥ ❖❖		
		٢٤	٠.٨١٩ ❖❖		

جدول(١٠):معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإنفتاح علي التغيير

البعد	الدرجة الكلية
الوجداني	٠.٩٥٢ ❖❖
السلوكي	٠.٩٧٩ ❖❖
المعرفي	٠.٩٦٥ ❖❖

- **معايير مقياس الإنفتاح علي التغيير** :

تم حساب معايير الأداء علي مقياس الإنفتاح علي التغيير من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء، وقد تم حساب المعايير لتصنيف مشرفات التربية العملية إلي ثلاث مستويات (المشرفات ذات المستوي المرتفع في الانفتاح علي التغيير ـ المشرفات ذات المستوي المتوسط في الانفتاح علي التغيير ـ المشرفات ذات المستوي المنخفض في الانفتاح علي التغيير) ، وحيث انه عندما طبق المقياس علي العينة الاستطلاعية التي قوامها (٣٢) عضوة من عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بالمجمعة وجد ان المتوسط =١١٩.٩٦ والانحراف المعياري= ٢١.٠٣ ومن خلال المعادلات الآتية فأنه يمكن توزيع مستويات الانفتاح علي التغيير كما يلي:

- المشرفات ذات المستوي المرتفع في الإنفتاح علي التغيير: إذا ما كانت الدرجة الكلية في المقياس تزيد عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد . أي اكبر من ١٤٠.٩٩
- المشرفات ذات المستوي المتوسط في الإنفتاح علي التغيير: إذا ما كانت الدرجة أكبر من (م ـ ١ع) وأقل من (م +١ ع). اي اكبر من ٩٨.٩٣ وأقل من ١٤٠.٩٩
- المشرفات ذات المستوي المنخفض في الإنفتاح علي التغيير: إذا ما كانت الدرجة الكلية في المقياس تنقص عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد. اي اقل من ٩٨.٩٣

- **المعالجة الاحصائية** :

تم تحليل البيانات باستخدام برنامجي SPSS (Version,19.00) و LISREL 8.8 واستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية لغرض معالجة البيانات:

- معادلة الفا كرونباخ Cronbach Alpha
- معاملات الإرتباطات
- المتوسطات والإنحرافات المعيارية
- التحليل العاملي الإستكشافي Exploratory Factor Analysis. والتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقاييس الدراسة.
- اختبار تحليل التجمع Cluster Analysis باستخدام طريقة متوسطات التجمعات K-means method،
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة بين التطبيقين القبلي والبعدي.
- حساب حجم الآثر باستخدام مربع ايتا η2
- معادلة حساب نسبة القيمة المضافة.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA

- **نتائج الدراسة** :

- **أولا: نتائج التحقق من الفرض الأول:**

ينص علي ما يلي: **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات التربية العملية بين التطبيقين القبلي والبعدي في متغير الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) لدى مجموعات طالبات التربية العملية.**

للتحقق من صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة بين التطبيقين القبلي والبعدي لكل تجمع من التجمعات الثلاثة لطالبات التربية العملية ، وحساب حجم تأثير البرنامج. وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً: حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي (قبل التربية العملية ـ بعد التربية العملية) في متغيرات الدراسة لدي طالبات الأداء المتوسط(التجمع الأول).

أظهرت النتائج في جدول (١١) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات الأداء المتوسط(التجمع الأول) في القياسين القبلي والبعدي في متغير الإتزان الإنفعالي والمثابرة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت": (٣.٥٧) لبعد الإتزان الإنفعالي وهي دالة عند ٠.٠١ ، و(٢.٥١) لبعد المثابرة وهي دالة عند ٠.٠٥ .
- عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعد الطموح وبعد الإستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس بين متوسطي درجات طالبات الأداء المتوسط(التجمع الأول) في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (١١): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة لدي طالبات الأداء المتوسط (التجمع الاول) (٤٨ طالبة)

المتغيرات		التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم الأثر
الإتزان الإنفعالي		قبلي	٤٨	١٢٧.١٥	١٠.٠٢	٤٧	❖❖٣.٥٧	٠.١٩
		بعدي	٤٨	١٣١.٤٦	١١.٩٨			
الدافعية للتدريس	المثابرة	قبلي	٤٨	٣٩.٦٧	٢.٩٦	٤٧	❖٢.٥١	٠.١٨
		بعدي	٤٨	٤٠.٩٠	٣.٧١			
	الطموح	قبلي	٤٨	٣٩.٢٧	٣.٨٤	٤٧	٠.٤٣٦	
		بعدي	٤٨	٣٩.٦٣	٤.٥٢			
	الإستمتاع بالتدريس	قبلي	٤٨	٥٣.٠٨	٥.٢٤	٤٧	١.٧٠	
		بعدي	٤٨	٥٤.٧١	٦.٧٩	٤٧		
	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس	قبلي	٤٨	١٣٢.٠٢	٦.٠٣	٤٧	١.٨٣	
		بعدي	٤٨	١٣٥.٢٢	١١.٥١	٤٧		

$\eta 2 < 0.01$ (ضعيف)؛ ٠.٠١≥ $\eta 2 < 0.06$ (متوسط) $\eta 2 > 0.15$ (كبير) (Cohen 1988)

مما يدل على حدوث تحسن في أداء طالبات الأداء المتوسط (التجمع الأول) في متغير الإتزان الإنفعالي والمثابرة بعد الانتهاء من تطبيق برنامج التربية العملية، كما كان حجم تأثير برنامج التربية العملية كبير في تنمية الإتزان الإنفعالي والمثابرة وليس له تاثير في الطموح والإستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس .

ثانيا: حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي (قبل التربية العملية ـ بعد التربية العملية) في متغيرات الدراسة لدي طالبات الأداء المرتفع (التجمع الثاني) .

جدول (١٢): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة لدي طالبات الأداء المرتفع (التجمع الثاني) (٤٠ طالبة)

المتغيرات		التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة "ت"
الإتزان الإنفعالي		قبلي	٤٠	١٤٢.٦٨	١٠.٧١	٣٩	٠.٨٧٦
		بعدي	٤٠	١٤٣.٩٣	١٤.٠٣		
الدافعية للتدريس	المثابرة	قبلي	٤٠	٤٥.٠٠	٣.٢٣	٣٩	٠.٨٢٧
		بعدي	٤٠	٤٤.٢٨	٥.٩٥		
	الطموح	قبلي	٤٠	٤٣.٢٨	٣.١١	٣٩	١.٢٤٧
		بعدي	٤٠	٤٢.١٨	٥.٥٧		
	الإستمتاع بالتدريس	قبلي	٤٠	٦١.١٣	٤.٠٨	٣٩	٠.٥٨٦
		بعدي	٤٠	٦٠.٤٨	٧.٦٨	٣٩	
	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس	قبلي	٤٠	١٤٩.٤٠	٦.٨٣	٣٩	٠.٩٨٩
		بعدي	٤٠	١٤٦.٩٣	١٦.٨٧	٣٩	

أظهرت النتائج في الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة احصائيا في جميع أبعاد الدراسة (الإتزان الإنفعالي ـ وأبعاد الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) بين متوسطي درجات طالبات الأداء المرتفع(التجمع الثاني) في القياسين القبلي والبعدي.

مما يدل على عدم حدوث تحسن في أداء طالبات الاداء المرتفع (التجمع الثاني) في جميع متغيرات الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق برنامج التربية العملية .

ثالثا: حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي (قبل التربية العملية ـ بعد التربية العملية) في متغيرات الدراسة لدي طالبات الأداء المنخفض (التجمع الثالث).

جدول (١٣): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة لدي طالبات الأداء المنخفض (التجمع الثالث)(٢٠ طالبة)

المتغيرات		التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم الأثر
الإتزان الإنفعالي		قبلي	٢٠	١٠٣.٨٥	٨.٣١	١٩	❖٢.٣٩	٠.٢٧
		بعدي	٢٠	١٠٩.١٠	١٠.٠٣			
الدافعية للتدريس	المثابرة	قبلي	٢٠	٣٢.٤٥	٣.٣٠	١٩	❖٢.٢٦	٠.٢٤
		بعدي	٢٠	٣٤.٠٥	٣.٢٧			
	الطموح	قبلي	٢٠	٣١.٦٠	٤.٥٧	١٩	١.٣٨	
		بعدي	٢٠	٣٣.٢٠	٤.٩٧			
	الاستمتاع بالتدريس	قبلي	٢٠	٤٠.٠٠	٥.٥٦	١٩	❖٢.٠٨	٠.٢٦
		بعدي	٢٠	٤٢.٩٥	٥.٣٩	١٩		
	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس	قبلي	٢٠	١٠٤.٠٥	١٠.٤٧	١٩	❖٢.٢٦	٠.٢٤
		بعدي	٢٠	١١٠.٢٠	١٠.٦١	١٩		

أظهرت النتائج في جدول (١٣) ما يلي: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الأداء المنخفض (التجمع الثالث) في القياسين القبلي والبعدي في متغير الإتزان الإنفعالي والمثابرة والاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت": (٢.٣٩) لبعد الإتزان الإنفعالي وهي دالة عند ٠.٠٥، و(٢.٢٦) لبعد المثابرة وهي دالة عند ٠.٠٥، و(٢.٠٨) لبعد الاستمتاع بالتدريس، و(٢.٢٦) للدرجة الكلية للمقياس الدافعية للتدريس، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في بعد الطموح بين متوسطي درجات طالبات الأداء المنخفض (التجمع الثالث) في القياسين القبلي والبعدي.

مما يدل على حدوث تحسن في أداء طالبات الأداء المنخفض (التجمع الثالث) في جميع متغيرات الدراسة ماعدا متغير الطموح بعد الانتهاء من تطبيق برنامج التربية العملية، كما كان حجم تأثير برنامج التربية العملية في جميع متغيرات الدراسة كبيرماعدا متغير الطموح ليس له تاثير.

- **ثانيا: نتائج التحقق من الفرض الثاني:**

ينص علي ما يلي: **لا تكتسب مجموعات طالبات التربية العملية قيمة مضافة لأثر برنامج التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس).**

للتحقق من صحة الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب درجة الكسب Gain Score وذلك بطرح درجة التطبيق القبلي لكل طالبة في متغير الدراسة من درجة التطبيق البعدي في نفس المتغير، ويتم حساب متوسط الكسب للمجموعة بجمع درجات الكسب لجميع طالبات المجموعات وقسمتها على عددهم (Schochet & Chiang, 2010. في أيوب ، ٢٠١٥) وتم حساب نسبة الكسب (القيمة المضافة) بالمعادلة التالية:

$$\text{نسبة القيمة المضافة} = \frac{(\text{م}٢ - \text{م}١)}{\text{الدرجة القصوى للمقياس}} \times ١٠٠$$

جدول (١٤): درجة الكسب ونسبة القيمة المضافة للبرنامج التربية العملية لأداء الطالبات في كل تجمع من التجمعات الثلاثة

المتغيرات		التجمع الأول (الأداء المتوسط) ن=٤٨		التجمع الثاني (الأداء المرتفع) ن= ٤٠		التجمع الثالث (الأداء المنخفض) ن= ٢٠	
		الكسب	نسبة القيمة المضافة	الكسب	نسبة القيمة المضافة	الكسب	نسبة القيمة المضافة
الإتزان الإنفعالي		٤.٣١	٢.٢٧٪	١.٢٥	٠.٦٦٪	٥.٢٥	٢.٧٦٪
الدافعية للتدريس	المثابرة	١.٢٣	٢.٤٦٪	-٠.٧٢٥	-١.٤٥٪	١.٦٠	٣.٢٪
	الطموح	٠.٣٥٤	٠.٧٠٪	-١.١٠	-٢.٢٪	١.٦٠	٣.٢٪
	الاستمتاع بالتدريس	١.٦٣	٢.٣٣٪	-٠.٦٥٠	-٠.٩٣٪	٢.٩٥	٤.٢١٪
	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس	٣.٢١	١.٨٩٪	-٢.٤٨	-١.٤٦٪	٦.١٥	٣.٦١٪

من الجدول (١٤) يتضح أن نسب القيمة المضافة للبرنامج التربية العملية على متغير الإتزان الإنفعالي التي اكتسبتها طالبات التربية العملية(٢.٢٧٪) لطالبات الأداء المتوسط، و(٠.٦٦٪) للطالبات الأداء المرتفع، و(٢.٧٦٪) لطالبات الأداء المنخفض. وتراوحت نسب القيمة المضافة على أبعاد الدافعية للتدريس بين (٠.٧٪ ــ ٢.٤٦٪) لطالبات الأداء المتوسط، و(٣.٢٪ ــ ٤.٢١) لطالبات الأداء المنخفض، وكانت نسبة القيمة المضافة بالسالب عند طالبات الأداء المرتفع (التجمع الثاني).

- **ثالثا: نتائج التحقق من الفرض الثالث**:

ينص علي ما يلي: **لا تكتسب مجموعات طالبات التربية العملية قيمة مضافة لأثر الإنفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس).**

للتحقق من صحة الفرض الثالث، قامت الباحثة بحساب نسبة القيمة المضافة لمتغيرات الدراسة لدي كل تجمع من تجمعات الدراسة وفقا لمستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية (مرتفعة الانفتاح علي التغيير ـ متوسطة الانفتاح علي التغيير ـ منخفضة الانفتاح علي التغيير) .

جدول (١٥) : نسبة القيمة المضافة لمتغيرات الدراسة لدي كل تجمع من تجمعات الدراسة وفقا لمستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية

المتغيرات		التجمع الأول (الأداء المتوسط) ن=٤٨ متوسط نسبة القيمة المضافة			التجمع الثاني (الأداء المرتفع) ن=٤٠ متوسط نسبة القيمة المضافة			التجمع الثالث (الأداء المنخفض) ن=٢٠ متوسط نسبة القيمة المضافة		
		المشرفة مرتفعة الانفتاح علي التغيير	المشرفة متوسطة الانفتاح علي التغيير	المشرفة منخفضة الانفتاح علي التغيير	المشرفة مرتفعة الانفتاح علي التغيير	المشرفة متوسطة الانفتاح علي التغيير	المشرفة منخفضة الانفتاح علي التغيير	المشرفة مرتفعة الانفتاح علي التغيير	المشرفة متوسطة الانفتاح علي التغيير	المشرفة منخفضة الانفتاح علي التغيير
الإتزان الإنفعالي		٣.٢٪	٢.٤٨٪	١.٣٤٪	٠.٥٦٪	٠.٥٢٪	٠.٨٢٢٪	٣.٩٨٪	٢.٦٩٪	١.١٦٪
الدافعية للتدريس	المثابرة	٧.٨١٪	٣.٢٣٪	-٠.٣٨٪	٩.١٤٪	-٠.٨٠٪	-٥.١٥٪	٦.٥٧٪	٢.٧٥٪	-٠.٨٠٪
	الطموح	٥.٢٧٪	٣.٨٠٪	-٥.٧٥٪	٠.٨٦٪	-٠.٦٠٪	-٤.٦٣٪	٩.٧١٪	٣.٢٥٪	-٠.٦٠٪
	الاستمتاع بالتدريس	١٥.١٨٪	١.٧٥٪	١.٦١٪	٩.٥٠٪	-٠.١٥٪	-٥.٢٥٪	١١.٤٢٪	٣.٢١٪	-٤.٢٨٪
	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس	٩.٧٣٪	٢.٤٥٪	-١.١٤٪	٥.٣٥٪	-٠.٢٣٥٪	-٤.٣٠٪	٩.٤٩٪	٣.٣١٪	-٣.٧٦٪

من الجدول (١٥) يتضح ان:

- أن نسبة القيمة المضافة للمشرفة مرتفعة الانفتاح علي التغيير في متغير الإتزان الإنفعالي (٣.٢٪، ٠.٥٦٪ ـ ٣.٩٨٪) لدي الطالبات في التجمعات الثلاثة (الأداء المتوسط ـ الأداء المرتفع ـ الأداء المنخفض) علي التوالي.
- أن نسبة القيمة المضافة للمشرفة متوسطة الانفتاح علي التغيير في متغير الإتزان الإنفعالي (٢.٤٨٪، ٠.٥٢٪ ـ ٢.٦٩٪) لدي الطالبات في التجمعات الثلاثة (الأداء المتوسط ـ الأداء المرتفع ـ الأداء المنخفض) علي التوالي.
- أن نسبة القيمة المضافة للمشرفة منخفضة الانفتاح علي التغيير في متغير الإتزان الإنفعالي (١.٣٤٪، ٠.٨٢٪ ـ ١.١٦٪) لدي الطالبات في التجمعات الثلاثة (الأداء المتوسط ـ الأداء المرتفع ـ الأداء المنخفض) علي التوالي.
- وتراوحت نسب القيمة المضافة للمشرفة مرتفعة الانفتاح علي التغيير على أبعاد الدافعية للتدريس بين(٥.٢٧٪ ــ ١٥.١٨٪) لطالبات الأداء المتوسط

(٠.٨٦٪ ـ ٩.٥٠٪) لطالبات الأداء المرتفع، (٦.٥٧٪ ـ ١١.٤٢٪) لطالبات الأداء المنخفض.

- وتراوحت نسب القيمة المضافة للمشرفة متوسطة الانفتاح علي التغيير على أبعاد الدافعية للتدريس بين(١.٧٥٪ ـ ٣.٨٠٪) لطالبات الأداء المتوسط (ـ٠.٨٠٪ ـ ـ٠.١٥٪) لطالبات الأداء المرتفع، (٢.٧٥٪ ـ ٣.٣١٪) لطالبات الأداء المنخفض.
- وكانت نسب القيمة المضافة للمشرفة منخفضة الانفتاح علي التغيير على أبعاد الدافعية للتدريس بالسالب في التجمعات الثلاثة (الأداء المتوسط ـ الأداء المرتفع ـ الأداء المنخفض).

- **رابعا: نتائج التحقق من الفرض الرابع:**

ينص علي ما يلي: **لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات التربية العملية علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) تعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية.**

للتحقق من صحة الفرض الرابع قامت الباحثة بحساب تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للوقوف على الفروق بين متوسطات القيمة المضافة التي اكتسبتها الطالبات باختلاف مستوي الإنفتاح علي التغيير عند مشرفة التربية العملية (مرتفعة الانفتاح علي التغيير ـ متوسطة الانفتاح علي التغيير ـ منخفضة الانفتاح علي التغيير) لكل تجمع من التجمعات الثلاثة لطالبات التربية العملية وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١٦): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بين متوسطات القيمة المضافة في متغيرات الدراسة وفقا للمستوي لانفتاح علي التغيير لدي المشرفة (المرتفعة، المتوسطة ، المنخفضة) لدي طالبات التجمع الاول

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F
الإتزان الإنفعالي	بين المجموعات	٢٤.١٥	٢	١٢.٠٧٥	٠.٦١٢
	داخل المجموعات	٨٨٧.٢٩	٤٥	١٩.٧٢	
	المجموع	٩١١.٤٤	٤٧		
المثابرة	بين المجموعات	٤٣٨.٤٧	٢	٢١٩.٢٤	٤.٥٣*
	داخل المجموعات	٢١٧٧.١٩	٤٥	٤٨.٣٨	
	المجموع	٢٦١٥.٦٧	٤٧		
الطموح	بين المجموعات	١٠٩٥.٤٩	٢	٥٤٧.٧٥	٤.٩٢*
	داخل المجموعات	٥٠٠٨.٤٢٦	٤٥	١١١.٢٩	
	المجموع	٦١٠٣.٩٢	٤٧		
الاستمتاع بالتدريس	بين المجموعات	١٥٤٣.٣٩	٢	٧٧١.٦٩٩	١٢.٩٧٥**
	داخل المجموعات	٢٦٧٦.٤٤	٤٥	٥٩.٤٧٦	
	المجموع	٤٢١٩.٨٤	٤٧		
الدرجة الكلية للدافعية	بين المجموعات	٧٧٨.٧٤	٢	٣٨٩.٣٧	١١.٨٤**
	داخل المجموعات	١٤٧٩.٣٤	٤٥	٣٢.٨٧	
	المجموع	٢٢٥٨.٠٨	٤٧		

أولاً: لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات الأداء المتوسط (التجمع الاول) علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية.

يتضح من نتائج جدول (١٦) :

- **وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها برنامج التربية العملي لدي طالبات الأداء المتوسط (التجمع الاول) يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لمشرفة التربية العملية في أبعاد الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس ـ الدرجة الكلية للدافعية للتدريس) .**
- **عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها برنامج التربية العملية لدي طالبات الأداء المتوسط (التجمع الاول) يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير للمشرفة التربية العملية في الإتزان الإنفعالي.**

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية ، كما يلي:

جدول (١٧): نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية

مستوي الانفتاح علي التغيير لدي المشرفة		المتغيرات			
		المثابرة	الطموح	الاستمتاع بالتدريس	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس
مرتفعة	متوسطة	٤.٥٨	١.٤٦	❖١٣.٤٣	❖٧.٢٧
مرتفعة	منخفضة	❖٨.١٩	❖١١.٠٢	❖١٣.٥٧	❖١٠.٨٧
متوسطة	منخفضة	٣.٦١	❖٩.٥٦	٠.١٤٧	٣.٥٩

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات الأداء المتوسط (التجمع الاول) يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية، حيث ووجدت فروق بين المشرفة ذات المستوي المرتفع في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المتوسط في الانفتاح علي التغيير لصالح المشرفة ذات المستوي المرتفع في الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس. ووجدت فروق بين المشرفة ذات المستوي المرتفع في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المنخفض في الانفتاح علي التغيير لصالح المشرفة ذات المستوي المرتفع في الدافعية للتدريس وأبعادها. ووجدت فروق بين المشرفة ذات المستوي المتوسط في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المنخفض في الانفتاح علي التغيير لصالح المشرفة ذات المستوي المتوسط في بعد الطموح.

ثانيا: لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات الأداء المرتفع (التجمع الثاني) علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية.

جدول (١٨): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بين متوسطات القيمة المضافة في متغيرات الدراسة وفقا لمستوي الإنفتاح علي التغيير لدي المشرفة (المرتفعة، المتوسطة ، المنخفضة) لدي طالبات التجمع الثاني

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F
الإتزان الإنفعالي	بين المجموعات	٠.٧٣٠	٢	٠.٣٦٥	٠.٠١٥
	داخل المجموعات	٨٨٠.٠١٨	٣٧	٢٣.٧٨٤	
	المجموع	٨٨٠.٧٤٨	٣٩		
المثابرة	بين المجموعات	١٥٦٠.٨٣٦	٢	٧٨٠.٤١٨	٤.٦٢٥*
	داخل المجموعات	٦٢٠٧.٠٦٤	٣٧	١٦٧.٧٥٨	
	المجموع	٧٧٦٧.٩٠	٣٩		
الطموح	بين المجموعات	٢٤٠.٥٣٦	٢	١٢٠.٢٦٨	٠.٩٢٥
	داخل المجموعات	٤٨١١.٨٦٤	٣٧	١٣٠.٠٥٠	
	المجموع	٥٠٥٢.٤٠٠	٣٩		
الاستمتاع بالتدريس	بين المجموعات	١٦٤٨.٣١٩	٢	٨٢٤.١٥٩	٥.٢٠٧*
	داخل المجموعات	٥٨٥٦.٥٢٥	٣٧	١٥٨.٢٨٤	
	المجموع	٧٥٠٤.٨٤٤	٣٩		
الدرجة الكلية للدافعية للتدريس	بين المجموعات	٦٩٨.٠١٦	٢	٣٤٩.٠٠٨	٣.٩١٥*
	داخل المجموعات	٣٢٩٨.٢٤٥	٣٧	٨٩.١٤٢	
	المجموع	٣٩٩٦.٢٦١	٣٩		

يتضح من نتائج جدول (١٨) :

- وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها برنامج التربية العملية لطالبات الأداء المرتفع (التجمع الثاني) يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير للمشرفة التربية العملية في ابعاد الدافعية للتدريس (المثابرة ـ الاستمتاع بالتدريس ـ الدرجة الكلية للدافعية للتدريس)
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها برنامج التربية العملية لدي طالبات الأداء المرتفع (التجمع الثاني) يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير للمشرفة التربية العملية في بعد الإتزان الإنفعالي والطموح.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية ، كما يلي:

جدول (١٩): نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية

مستوي الانفتاح علي التغيير لدي المشرف		المتغيرات		
		المثابرة	الاستمتاع بالتدريس	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس
مرتفعة	متوسطة	٩.٩٤	٩.٦٥	٥.٥٩
مرتفعة	منخفضة	١٤.٢٧*	١٤.٧٥*	٩.٦٥*
متوسطة	منخفضة	٤.٣٢٥	٥.١٠	٤.٠٦٦

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات التجمع الثاني يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية، حيث ووجدت فروق بين المشرفة ذات المستوي المرتفع في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المنخفض في الانفتاح علي التغيير لصالح المشرفة ذات

المستوي المرتفع في الانفتاح علي التغيير في تنمية (المثابرة ، والاستمتاع بالتدريس، والدرجة الكلية للدافعية للتدريس). ولا توجد فروق بين المشرفة ذات المستوي المرتفع في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المتوسط في الانفتاح علي التغيير في متغيرات الدراسة لدي طالبات التجمع الثاني. ولا توجد فروق بين المشرفة ذات المستوي المتوسط في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المنخفض في الانفتاح علي التغيير في متغيرات الدراسة لدي طالبات التجمع الثاني.

ثالثاً: لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات الأداء المنخفض (التجمع الثالث علي الإتزان الإنفعالي وأبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة ـ الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس والدرجة الكلية للدافعية للتدريس) يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية.

جدول (٢٠): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بين متوسطات القيمة المضافة في متغيرات الدراسة وفقا لمستوي الانفتاح علي التغيير لدي المشرفة (المرتفعة، المتوسطة ، المنخفضة) لدي طالبات التجمع الثالث

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F
الإتزان الإنفعالي	بين المجموعات	٢٣.٣٧	٢	١١.٦٨	٠.٤٠٩
	داخل المجموعات	٤٨٥.١٥	١٧	٢٨.٥٤	
	المجموع	٥٠٨.٥٢	١٩		
المثابرة	بين المجموعات	١٦١.١٩	٢	٨٠.٥٩	٢.٢٧٦
	داخل المجموعات	٦٠٢.٠١٤	١٧	٣٥.٤١٣	
	المجموع	٧٦٣.٢٠	١٩		
الطموح	بين المجموعات	٧٢٠.٢٧	٢	٣٦٠.١٣٦	٤.٦٠ ❖
	داخل المجموعات	١٣٣٠.٩٣	١٧	٧٨.٢٩	
	المجموع	٢٠٥١.٢٠	١٩		
الاستمتاع بالتدريس	بين المجموعات	٧٣٣.٥٧	٢	٣٦٦.٧٩	٧.٦١ ❖❖
	داخل المجموعات	٨١٩.٣٩	١٧	٤٨.١٩٩	
	المجموع	١٥٥٢.٩٦	١٩		
الدرجة الكلية للدافعية للتدريس	بين المجموعات	٥١٤.٩٧	٢	٢٥٧.٤٨٦	٩.٦٤٢ ❖❖
	داخل المجموعات	٤٥٣.٩٦	١٧	٢٦.٧٠٣	
	المجموع	٩٦٨.٩٢٧	١٩		

يتضح من نتائج جدول (٢٠) :

- وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها برنامج التربية العملية لطالبات التجمع الثالث يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير للمشرفة التربية العملية في ابعاد الدافعية للتدريس (الطموح ـ الاستمتاع بالتدريس ـ الدرجة الكلية للدافعية للتدريس) .
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها برنامج التربية العملية لطالبات التجمع الثالث يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير للمشرفة التربية العملية في بعد الإتزان الإنفعالي والمثابرة.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية ، كما يلي:.

جدول (٢١): نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية

مستوي الانفتاح علي التغيير لدي المشرفة		المتغيرات		
		الطموح	الاستمتاع بالتدريس	الدرجة الكلية للدافعية للتدريس
مرتفعة	متوسطة	٦.٤٦	٨.٢١	٦.١٨٦
مرتفعة	منخفضة	١٥.٧١❖	١٥.٧١❖	١٣.٢٦❖
متوسطة	منخفضة	٩.٢٥	٧.٥٠	٧.٠٧

يتضح من الجدول (٢١) وجود فروق بين متوسطات القيمة المضافة بين طالبات التجمع الثالث يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لدي مشرفة التربية العملية، حيث ووجدت فروق بين المشرفة ذات المستوي المرتفع في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المنخفض في الانفتاح علي التغيير لصالح المشرفة ذات المستوي المرتفع في الطموح، والاستمتاع بالتدريس، والدرجة الكلية للدافعية للتدريس. ولا توجد فروق بين المشرفة ذات المستوي المرتفع في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المتوسط في الانفتاح علي التغيير في متغيرات الدراسة لدي طالبات التجمع الثالث. ولا توجد فروق بين المشرفة ذات المستوي المتوسط في الانفتاح علي التغيير وذات المستوي المنخفض في الانفتاح علي التغير في متغيرات الدراسة لدي طالبات التجمع الثالث.

- **خلاصة نتائج البحث وتفسيراتها**:

فعالية برنامج التربية العملية ونسبة القيمة المضافة للبرنامج في تنمية الإتزان الانفعالي وأبعاد متغيرات الدافعية للتدريس (المثابرة، الطموح الاستمتاع بالتدريس، الدرجة الكلية للدافعية للتدريس) لدي طالبات التربية العملية.

أسفرت النتائج أن برنامج التربية العملية له تأثير دال احصائيا لدي طالبات الأداء المتوسط (التجمع الأول) في متغير الإتزان الإنفعالي، وليس له تأثير دال في متغير الدافعية للتدريس. وعدم حدوث تحسن في أداء طالبات الأداء المرتفع (التجمع الثاني) في جميع متغيرات الدراسة، كما بينت النتائج أن برنامج التربية العملية له تأثير دال احصائيا لدي طالبات الأداء المنخفض (التجمع الثالث) في جميع متغيرات الدراسة، وكانت نسب القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية على متغير الإتزان الإنفعالي(٢.٢٧٪ ـ ٠.٦٦٪ ـ ٢.٧٦٪) لطالبات الأداء المتوسط، والمرتفع، والمنخفض علي التوالي، وتراوحت نسب القيمة المضافة على أبعاد الدافعية للتدريس بين (٠.٧٪ ــ ٢.٤٦٪) لطالبات الأداء المتوسط وكانت بالسالب عند طالبات الأداء المرتفع، وكانت بين (٣.٢٪ ـ ٤.٢١) لطالبات الأداء المنخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنسبة لمتغيرات الدراسة كالتالي:.

- **الإتزان الإنفعالي** :

ويمكن تفسير النتيجة بأن البرنامج كان له تأثير كبير ودال احصائيا لدي طالبات التجمع المتوسط والمنخفض في متغير الإتزان الإنفعالي، ولا يوجد له أثر

دال في تنمية متغير الإتزان الإنفعالي لدي طالبات التجمع المرتفع. ويمكن أن يرجع ذلك إلي أن التربية العملية تعد مجالا مناسبا للتدريب علي مواجهة المواقف الصعبة وتمكن الطالب من التغلب علي المشاكل التي تواجهه أثناء تعامله وتفاعله مع تلاميذه، كخبرة أولية لمجال العمل من خلال تدريبه علي اختيار الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلاب، بما يتفق مع دراسة يوكار (Ucar,2012) أن برامج تدريب المعلمين تلعب دورا هاما في تطوير المعتقدات بشأن التعليم والتعلم لدي الطلبة المعلمين، بالإضافة إلي ذلك نجد أن المشرف التربوي والمعلم المتعاون والمناخ المدرسي والإداري ساهم في إزالة الرهبة والتردد لدي طالبات الأداء المنخفض والمتوسط في الإتزان الإنفعالي ، وذلك كما يري باندورا (Coleman,2004,p33) من خلال مساعدة هؤلاء الطالبات من خلال تحسين وعيهم وادراكهم لإفكارهم وحالتهم الانفعالية التي خلقوها لأنفسهم. مما ساعد علي تنمية الشعور بالثقة بالنفس فأصبحن قادرات علي اتخاذ قرارتهن بأنفسهن وصولا لتحقيق أهدافهن، كما تتفق مع دراسة مصطفي (١٩٩٨) حيث أصبحن الطالبات أكثر خبرة في مواجهة الانعكاسات السلبية لملاحظات المشرفات من أعضاء هيئة التدريس والمعلمات المتعاونات أثناء تقويمهن للأداء التدريسي. ويعزي عدم تأثير برنامج التربية العملية علي طالبات الأداء المرتفع في متغير الإتزان الإنفعالي ومحدودية نسبة القيمة المضافة إلي أن الطالبات كانت مؤهلات نفسيا ولديهم المرونة التي تمكنهم من مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة.

- **الدافعية للتدريس**:

ويمكن تفسير النتيجة بأن البرنامج كان له تأثير دال احصائيا لدي طالبات الأداء المنخفض في متغير أبعاد الدافعية للتدريس(المثابرة، الاستمتاع بالتدريس)، ولا يوجد له أثر دال في متغير أبعاد الدافعية للتدريس لدي طالبات الأداء المرتفع، والأداء المتوسط. ويمكن تفسير ذلك بأن طالبات الأداء المرتفع والمتوسط كن متحمسات لأفكار مهنية جديدة ولكن واجهن معارضة من معلمة الفصل بأن المعلمة تريد أن تنتهي الطالبة المعلمة بالجزء المخصص لها بالشرح ومن المشرفة التربوية التي تريدهن نسخة مطابقة لما تدرسه من زمن بعيد والتلميذات الآتي يردن فقط شرح الأجزاء المقررة في الاختبار، مما أصاب الطالبات المعلمات بإنخفاض في دافعيتهم نتيجة تثبيط همتهم. بالإضافة إلي أن الطالب المعلم لا يقوم بدوره كصانع قرار تجاه العديد من القضايا التربوية في المدرسة، علاوة علي ذلك النظرة المتدنية من بعض تلاميذ المدارس لطلاب التربية العملية، وهذا من شأنه يزيد من شعور الطالب المعلم بعدم أهميته مما يؤدي إلي عدم استثارة دافعيته للتدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وانج (Wang,2011) التي أكدت أن اسباب انخفاض الدافعية للتدريس ترجع إلي الصعوبات المهنية خلال فترة التدريب، والبرنامج الدراسي والبيئة المدرسية ودراسة ميلز(Mills,2001) ودراسة (Avyook,2005) ودراسة بركات وحسن (٢٠١١) التي أكدت أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في تحسين دافعية

المعلم للتدريس، وهي الشعور بالانجاز والنجاح، اعتراف الإدارة بمساهمة المعلم في العمل، والتحدي في العمل، واشعاره بالمسئولية، وتوفير سبل النمو والتطور المهني والوظيفي. كما تتفق مع دراسة (Kiziltepe,2008) التي أكدت أن الطلاب أنفسهم هم مصدر الدافعية للمعلم، وكل هذه الأسباب ادت إلي أن طالبات التربية العملية لم يصلن لدرجة الاستمتاع بالتدريس حيث أكدت دراسة(Yazici,2009) ان المعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة إلي البرامج التعليمية والانشطة المدرسية المختلفة. ويمكن تفسير أن طالبات الأداء المنخفض تحسنَ في مستوي الدرجة الكلية للدافعية للتدريس نتيجة تحسنهم في مستوي المثابرة نتيجة أن طالبات التربية العملية يريدن الحصول علي تقدير مرتفع في التربية العملية لانها تمثل ست ساعات معتمدة في برامجهم الدراسية لدي عينة الدراسة في جامعة المجمعة.

- **القيمة المضافة لمشرفة التربية العملية المنفتحة علي التغيير في تنمية الإتزان الإنفعالي والدافعية للتدريس لدي الطالبات المعلمات.**

اتضح من النتائج وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها برنامج التربية العملية لدي مجموعات طالبات التربية العملية يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لمشرفة التربية العملية في الدافعية للتدريس لصالح المشرفة مرتفعة الانفتاح علي التغيير. حيث تراوحت نسب القيمة المضافة للمشرفة مرتفعة الانفتاح علي التغيير على أبعاد الدافعية للتدريس بين(٥.٢٧٪ ــ ١٥.١٨٪) لطالبات الأداء المتوسط، (٠.٨٦٪ ــ ٩.٥٠٪) لطالبات الأداء المرتفع، (٦.٥٧٪ ـ ١١.٤٢٪) لطالبات الأداء المنخفض. كما دلت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها برنامج التربية العملية لدي طالبات التربية العملية في التجمعات الثلاثة يعزي إلي مستوي الانفتاح علي التغيير لمشرفة التربية العملية في تنمية الإتزان الإنفعالي.

ويمكن تفسير النتيجة بأن البحوث والدراسات التي قام بها كثير من الباحثين أكدت علي القوة المؤثرة للمشرف ودورها في إحداث تغيير في سلوك الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو القضايا التربوية. كما ان المشرف المنفتح علي التغير لديه افكار جديدة، والاستعداد لتحمل المخاطر والتعلم من الأخطاء كما انه يمتلك مرونة معرفية تساعده في التعامل مع الطلبة كل حسب مستواه الأكاديمي والنفسي، وبالتالي فإنه يمتلك القدرة علي التوجيه الناجز والغير جارح، ولديه رؤية أن الطالب لا يشترط أن يكون نسخة مطابقة من مشرفه وإنما كل له وجهته وقناعاته التي قد تقوم أو تحسن أو تدعم، أو إن يعتقد الطلبة أن محيط حجرة الدراسة هو المكان الوحيد للعطاء، وإنما يشاركوا في النشاطات المدرسية، وينقلوا الحصص لغرفة المصادر وإلي فناء المدرسة أحيانا كما يشجع أفكار الطلاب المعلمين ويساعدهم بان يطبقوا إذا ما اتيحت الفرصة لذلك. وأن يستخدم النقد البناء مع طلبتهم بدلا من قتل روح الابداع

والتجريب لديهم بما يؤدي إلي تقليدهم لهم للتخلص من النقد. كما ان مناقشته مع الطلاب علي اهداف التربية العملية علي المدي القريب والبعيد والتوقعات المطلوبة منهم يحفز الطلاب، كل هذا ساعد الطالبات علي استثارة دافعيتهم للتدريس واستمتاعهم بالتدريس والمثابرة علي تحمل الصعوبات التي تواجههم في البرنامج التدريبي أو المناخ المدرسي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة تانج (Tang,2003) التي استهدفت الكشف عن اثر التحدي والدعم في سلوك الطالب المعلم لدي اكتسابه الخبرة المهنية وقد كشفت ان هناك اثرا فعالا لدور المشرف لتطور الخبرة. وتؤيد هذه التفسيرات دراسات (Lin,2013., sharp, Reynolds ,Pedersen ,and Gatz ,2010 ,Waller ,2009, Banas & Wanberg ,2000,Tatel,1994)

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- من الضروري تحديد مستويات معيارية متوقعة لنواتج برنامج التربية العملية يتم مقارنة اداء الطلاب في ضوئها سنويا .
- الأهتمام بمعايير ومؤشرات القيمة المضافة في برامج إعداد المعلمين، من خلال جودة المدخلات ، والعمليات والمخرجات.
- إعادة النظر في النظام الحالي للتربية العملية وتطويره حتي يكون أكثر كفاءة وفعالية في تنمية مهارات التدريس العامة والمهارات الوجدانية .
- ضرورة أن يكون المشرف علي التربية العملية لديه الدراية والإنفتاح علي التغيير لأنه يدير مرحلة مزدوجة، وهي أن الفرد طالب يتلقي الدروس، ومعلم يلقي الدروس.
- وجود سمينار في نهاية كل فصل دراسي تنظمه وحدة التربية العملية بين مشرفي التربية العملية لتبادل الخبرات والآراء فيما يجدونه في الميدان ليشكل لهم جميعا تغذية راجعة يستفيدون منها ويفيدون الطلبة المعلمات.
- تشجيع المشرف لطلابه علي التعبير عن آرائهم وأفكارهم وذلك بالسماح للمناقشات الحرة التي تعرض فيها المشكلات المهنية والشخصية التي حدثت في نفس اليوم.
- وضع معايير وضواط لمقرر التربية العملية بما يتلاءم مع متطلبات الإعداد المهني.
- ضرورة تحديد الأدوار الفعلية لمشرف التربية العملية، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون.

- **البحوث المقترحة** :

- تحديد مستويات معيارية لمخرجات برنامج التربية العملية يتم مقارنة نتائج الطلاب في ضوئها.
- تقييم القيمة المضافة لبرنامج التربية العملية في تنمية الجوانب الاكاديمية والتدريسية للطالب المعلم.

- استخدام القيمة المضافة في تحديد الاسهام النسبي للمشرف التربية العملية والمعلم المتعاون ومدير المرسة علي أداء الطالب المعلم.
- تحديد خصائص الشخصية للمشرف علي التربية العملية.

- **المراجع**:

- أبو جاموس، عبد الكريم (١٩٩٩). تقويم دور مشرف التربية العملية في برنامج التربية العملية في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المعلمين. مجلة كلية التربية، العدد٢٣،ج٣.
- أبو علام، رجاء (٢٠٠٦). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، السيد محمد(٢٠١٣). استخدام قياسات القيمة المضافة كمدخل لتحقيق الاعتماد المدرسي. اللقاء السنوي السادس عشر (الاعتماد المدرسي). جامعة الملك سعود.
- أحمد، سهير كامل(١٩٩٩). الصحة النفسية والتوافق. الإسكندرية :مركز الإسكندرية للكتاب.
- آرك، توم فيندر وآخرون (٢٠١٢). قيادة التغيير دليل عملي لتطوير مدارسنا.(ترجمة، زهير السمهوري). الرياض: العبيكان.
- الأزرق، عبد الرحمن صالح(٢٠٠٠).علم النفس التربوي للمعلمين.بيروت: دار الفكر العربي.
- آل سفران،محمد(٢٠١٢). علاقة التربية الميدانية وبعض المتغيرات بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدي طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد. مجلة القراءة والمعرفة ع١٢٥، مارس، ٢٠٢ -٢٢٩.
- الأمين، بشير (١٩٩٩). خصائص الشخصية اللازمة لنجاح المعلم في مهنة التدريس. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، الهيئة القومية للبحث العلمي، لبيبيا.
- الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٧).مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي. مجلة دارسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين، المجلد٧ العدد ٢.
- أيوب ، علاء (٢٠١٥). تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. المؤتمر٣١ ـ مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية ـ من ٢٨ – ٣٠ مارس بالوادي الجديد.
- بركات، زياد وحسن، كفاح(٢٠١١). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، العدد ٢٤.
- البسام، هيفاء بنت عبدالله (٢٠١١). معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات والمشرفات في قسم التربية ورياض الاطفال بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض . مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد(١٢٣)، ص ص ١٥ -٥٢.
- بوفرسن، فوزي(٢٠١٠). واقع الكفايات التدريسية لدى الطالبة المعلمة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة دراسات تربوية واجتماعية - مصر،مج١٦،ع١،١١٣ -١٤٦.

- الجاسر، عفاف محمد صالح (٢٠٠٣) .انخفاض مستوي الدافعية للتدريس لدي معلمة اللغة الانجليزية : اسبابه ، وقترحات لعلاجه (للتغلب عليه). دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع ١٩٨.
- الجهني، عوض زربيان(٢٠١١). الكفايات التدريسية ودرجة تطبيقها لدى طلاب التربية الميدانية في كلية المعلمين بجامعة طيبة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ومشرفهم الأكاديمي. مجلة دراسات – العلوم التربوية - الأردن. مج٣٨.
- خصاونة، خلود أحمد سليم (٢٠١٤). درجة كفاءة برنامج التربية الميدانية لطالبات كلية التربية في جامعة حائل من وجهة نظر الطالبة / المعلمة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية – فلسطين ، مج ٢/ع٨
- خلف، محمود والقبلان، فايزه(٢٠١٣) .القدرة التنبؤية للعوامل الوظيفية والديموغرافية بمستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش. دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٠، ملحق ٢.
- الراشد،علي بن أحمد(٢٠٠١). بعض سمات الشخصية واثرها علي أداء المعلم في المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية ، ع٨٥ .
- الزغبي، حمد محمد(٢٠١٠). اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزاناتهم الانفعالية وتحصيلهم الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ١١(١). ١٢٥ -١٤٩.
- السبيعي، هدي تركي(٢٠٠٣). دراسة لمهارات التدريس وعلاقتها لبعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية ، بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية ، س ٢١ ،ع٢٣.
- السويدي، وضحي علي (١٩٩٤). دور مشرف التربية العملية: دراسة مقارنة لمدركات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور. مجلة التربية ، ع ١٠٩، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، وزارة التربية والتعليم ، الدوحة، قطر.
- شحاته، صفاء أحمد(٢٠١٢). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية(مدخل تقييم القيمة المضافة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد٣١.
- عبد الجواد، جمعة((٢٠١١). رؤية مقترحة لتطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية في مصر .مجلة الثقافة والتنمية، العدد(٤٣) أبريل، ص ص١٢١ - ٢١٠.
- عبد السلام، خالد (٢٠٠٩). الصفات والكفاءات النموذجية للمعلم أو الأستاذ الناجح في القرن٢١ دراسة استطلاعية بجامعة فرحات عباس سطيف الجزائر. لمؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي) – الأردن.
- الغيثان، ريما عيسي،و العبادي، محمد حميدان (٢٠١٣). تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الاداب في جامعة الزيتونة الاردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات. مجلة دراسات العلوم التربوية ، مجلد ٤٠، ملحق ٢.
- قندوز،أحمد و بلخير، طبشي(٢٠١٢). تكوين المدرس أثناء الخدمة بين ضرورات التكوين والدافعية للتدريس. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ع٩،ديسمبر .

- المحبوب، عبد الرحمن ابراهيم، وبودي، زكي عبد العزيز (٢٠١٤). تقييم طلبة كلية التربية لبرنامج التربية العملية بجامعة الملك فيصل. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الانسانية والادارية، مج ١٥،ع١.
- محمد، فضيلة عرفات (٢٠٠٧).قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الامريكي واقرانهم الذين لم يتعرضوا لها،(دراسة مقارنة). مجلة التربية والعلم _ العراق، مج ١٥، ع ٣.
- المخزومي، ناصر (٢٠٠٧) . أثر الدراسة بكلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الخاصة علي اتجاهات طلبة تخصص معلم الصف نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية بالفيوم - مصر ، ع٧٤، ص٤٥٧ -٤٨٢.
- مصطفي، عبد العظيم(١٩٩٨). التربية العملية لطلاب كليات التربية النوعية"دراسة تقويمية". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. (٣٧). ٩٣ -١٤٢.
- المهتدي، رهام(٢٠٠١). فاعلية التربية العملية في تنمية اتجاهات طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس ع٣٥،ج٤.
- الموسري ، نعمان وفاضل ،عنان (٢٠٠٤). أثر برامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة البحرين في تغيير معتقدات الطلبة بشان عمليات التدريس والتعلم. مجلة كلية التربية بالبحرين.ع١١، س٧، مارس.
- يونس ، كمال خليل (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية . مجلة جامعة القدس المفتوحة ، العدد الثاني ، كانون.
- Aaronson, D., Barrow, L., & Sanders, W.(2003). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. (Working Paper Series No. WP 02-28). Chicago: Federal Reserve Bank of Chicago.
- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological Concerns about the Education Value-Added Assessment System. Educational Researcher, 37(2), 65-75.
- Arlington, B., & Wadsworth,D.(2001).Your staff waits to be asked.School Administrator, Vol, 58,P6-7.
- Aslan,M., Beycioglu, K., & Konan,N.(2008).Principals' Openness to Change in Malatya, Turkey, International Electronic Journal for Leadership in Learning,vol,12,N8,June
- Stin, A.w. (1982).Excellence and Equity in American Education. Paper presented at a Meeting of the National Commission on Excellence in Education (Washington, DC, November 14-15, 1982).

- Avycock, P. (2005) .The Mississippi student achievement improvement act and the no child left behind act: Leadership and teacher motivation. Dissertation Abstracts International, V. 64, 09A, AA13103678.
- Banas, J.T., &Wanberg, C.R. (2000). Predictors and Outcomes of Openness to Changes in a Reorganizing Workplace. Journal of Applied Psychology, Vol. 85, No. 1, 132-142.
- Baylor, A. L., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classroom? Computers & Education, 39(4), 395-414.
- Braun, N., Chudowshy, N., and Koenig, J. (2010). Getting Value Out of Value-Added. Washington: National Academy of Sciences.Pp17-20.
- Butler, S.S. (2015). A Value-Added Study of Math Teacher Effectiveness: A Comparative Analysis of Principal Evaluations, Self-efficacy Ratings, and Classroom Observations.Ph.D. ProQuest Number: 3663021.
- Castellano, K.E., and Ho, A.D. (2013). A Practitioner's Guide to Growth Models. A paper commissioned by the Technical Issues in Large-Scale Assessment (TILSA) .Council of Chief State School Offi cers,
- Coleman, D. (2004). An El-Based theory of performance, In, The Emotionally Intelligent Workplace, Ed. by: cherniss cary & Daniel Golaman. Vol.96, No.1.
- D' Rozario, V., & Wong, A. (1998). A Study of practicum-related stresses in sample of first year student teachers in Singapore. Journal of Teacher Education and Development, 1, 39-52.
- De Raad, B., & Perugini, M. (Eds.). (2002). Big Five assessment. Go¨ttingen: Hogrefe.
- Edwards, M. (1993). What is wrong with the practicum: some reflections South Pacific? Journal of Teacher Education, 21(1), 33-43.
- Garskof, M. (2004). Motivating teachers with nonfinancial incentives: The relationship of compensatory- time jobs and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York City. Dissertation Abstracts International, V. 45- 07A, AA18421481.

- George, M.P., White, G.P., & Schlaffer, J.J. (2007). Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field. Psychology in the Schools, 44(1), 41-51.
- German, J. (2015).Teachers' perceptions of self-efficacy: the impact of teacher value-added.Constance Savage, Ph.D. ProQuest LLC (2015). UMI 3671351
- Goldschmidt, P., et al. (2005). Policymakers' Guide to Growth Models for School Accountability: How do Accountability Models Differ? The Council of Chief State School Officers, Washington, DC.
- Jordan, A., Schwartz, E., &McGhie-Richmond, D.(2009). Preparing Teachersfor InclusiveClassrooms.Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, v25 n4 p535-542 May 2009
- Keith, W., (2000). The experience of learning to teach: changing student's teachers war of understanding teaching. Journal of Curriculum studies, 32: 1, 75 -93.
- Kennedy, K., Peters, M., & Thomas, M. (2012). How to use Value-Added analysis toimprove student learning: A field guide for school and district leaders. ThousandOaks, CA: Corwin.
- Kiziltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. Teachers and Teaching: theory and practice. Vol. 14, Nos. 5-6, pp (515-530).
- Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Measuring principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. Journal o f Instructional Psychology, 26(4), 213-225.
- Lin, Y. (2013). The Effects of Cognitive Flexibility and Openness to Change on College Students' Academic Performance. (Doctoral dissertation). Avaiable from ProQuest Dissertationa and Theses database, UMI Number: 3572671
- Liu, S., & Onwuegbuzie, K. A. (2014). Teachers' Motivation For Entering The Teaching Profession And Their Job Satisfaction: A Cross-Cultural Comparison Of China And Other Countrie, Learning Environ Res, 17:75–94.
- Lomax, E.D.,&Kuenzi,J.J.(2012).Value-Added Modeling for Teacher Effectiveness, Congressional Research Service, CRS Report for Congress, Prepared for Members and Committees of Congress

- Macdonald, C. (1993). The multiplicity of factors creating stress during the teaching practicum: the student teachers perspective. Education, 113(1) pp48-58.
- Mayer, R., & Dokumaci, E. (2010). Value-Added Models and the Next Generation of Assessments. Educational Testing Service (ETS), pp .1-47.
- Mills, A. (2001). School Development Ideas: Reading Teacher Turnover, American Association of Christian School, EOl asp.
- Mingyue (Michelle) GU & Chun Lai. (2011). Motivation and Commitment: Pre-Service Teachers from Hong Kong and Mainland China at a Training Institute in Hong Kong, Teacher Education Quarterly, Summer 2012,of Research and Studies, 25(4), 535-542.
- Parsons, E. (2011). A Comprehensive Study of the Relationships between Teacher Characteristics and Value-Added To Student Achievement, PhD, and UMI Number: 3492295. University of Pennsylvania in Partial
- Rowan, B., Chiang, F.-S., & Miller, R. J. (1997).Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. Sociology of Education, 70, 256-284.
- Sanders w., L. (2000). Value-Added Assessment from Student Achievement Data: Opportunities and Hurdles.Journal of Personnel Evaluation in Education. 14(4) 329-339.
- Sharp, E. S., Reynolds, C. A., Pederson, N. L., & Gatz, M. (2010). Cognitive engagement and cognitive aging: Is openness productive? Psychology and Aging, 25(1), 60-73. doi: 10. 1037/a0018748
- Silck, S. (1995). Living in two worlds, the university supervisor s rol in the student teaching experience. Dissertation abstract international, p. 1321.
- Tang, S.Y. (2003).Challenge and support: the Dynmics of student teachers professional learning in the field experience. Teaching and teacher Education, 19(5).483-498.
- Tatel,E,S.(1994). Improving Clasroom: way Experienced Teacher Change after Supervising Student Teachers. Paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.LA.April.

- Ucar,S.(2012).How Do Pre-Service Science Teachers' Views on Science, Scientists, and Science Teaching Change over Time in a Science Teacher Training Program?. Journal of Science Education and Technology, Volume 21, Number 2, April 2012.
- Vannatta, R.A., & Fordham, N. (2004). Teacher dispositions as predictors of classroom technology use. Journal of Research on Technology in Education, 36 (3), 253-271.
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Canavarro, J. M., & Pereira, J. (2016) .Relationship Between Teacher Motivation and Organizational Variables: A Literature Review.. Paidéia, 26(63), 111-120, Available in www.scielo.br/paideia
- Vista, C. et al. (2001).Management and Motivation .Education, Vol.121, Pp62-64.
- Wagner, B., & French, L. (2010). Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change among Childhood Teachers. Journal of Research in Childhood Education, 24, 152-171.
- Waller, L.D. (2009). An Investigation of Relationships among Teacher Efficacy, Reflective Practice, Openness to Change, And Use of Student Response System Technology. (Doctoral dissertation).Avaiable from ProQuest Dissertationa and Theses database, UMI Number: 3351707
- Wang, H. (2011). Testing the Waters in Teaching: A Qualitative Study on Graduate-Level Intern Science Teachers' Motivations for Entry into Teaching in Taiwan. US-China Education Review B 3 (2011) 403-412
- Willke, R. (2004) .The effect of active learning on college students, achievement, motivation, and self- efficacy in a human physiology course for non- majors. Dissertation Abstracts International, V.61, 11A, AA19992936.
- Yazıcı, H. (2009). Gretmenlik meslegi, motivasyon kaynaklarıve temel tutumlar, kuramsal bir bakış. Kastamonu Egitim Dergisi, 17(1), 33-46.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية"

إعداد :

د / نايفه صالح سليمان العيد

استاذ مساعد في كلية التربية

ومشرفة على قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم بجامعة حائل

المملكة العربية السعودية

" فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية "

د/ نايفه صالح سليمان العيد

• **ملخص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي شبه التجريبي، وقامت ببناء أداة لأغراض الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية، المسجلات في العام الدراسي(١٤٣٦هـ). وبينت نتائج الدراسة أن مستوى أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في مجالاته الثلاثة للمجموعة التجريبية/ قبلي كان ما بين ضعيف جدا وضعيف، وأن مستوى أداء طالبات نفس المجموعة / بعدي كان ما بين متوسط وعالي، كما أظهرت النتائج أن مستوى أداء أفراد العينة لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في مجالاته الثلاثة للمجموعة الضابطة/ قبلي كان ما بين ضعيف جدا وضعيف، وأن مستوى أداء طالبات نفس المجموعة/ بعدي كان ضعيف جدا وضعيف، كما بينت نتائج الدراسة تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات الأداء اللغوي الشفهي قبل استخدام التدريس المصغر. وأثبتت النتائج أن استخدام التدريس المصغر كان له أثر كبير في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى أفراد العينة. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: جعل إتقان مهارات اللغة العربية معياراً من المعايير المهنية للقبول في مهنة التدريس، نشر الوعي بين أوساط الطالبات بالعلاقة الوثيقة بين إجادة مهارات الأداء اللغوي الشفهي وفاعلية عملية التعلم والتعليم إضافة مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية إلى معايير تقييمهن في نهاية الفصل الدراسي، تبني عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعة لبرامج التأهيل اللغوي لطالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية : التدريس المصغر ،الأداء اللغوي الشفهي ، التدريب الميداني

The Effectiveness of Using Micro-Teaching in the Development of Linguistic Performance of Oral Skills of Field Training Students Who are non-Specialists in Arabic Language

Dr . Naifah Saleh Suliman AL Eid

Abstract

The present study aimed to detect the effectiveness of using Micro-teaching in the development of linguistic performance of oral skills of field training students who are non-specialists in Arabic language.The researcher used the descriptive and quasi-experimental method, and built a tool for the purposes of the study,the study sample consisted of 30 female students from the field training who are not specialized in Arabic language.The findings of the study showed that the performance of the field training students who are non-specialists in Arabic language in the functioning of the oral language

skills in the three fields for the experimental group / pre ranked between weak and very weak, and the performance level of the same students / post ranked between medium and high level. The findings also showed that the performance level of the respondents in the linguistic Functioning of oral skills in the three fields for the control group / preranked between weak and very weak, and the performance level of the same students / post ranked between very week and week. The findings of the study also showed the equality between the two groups of the study in the linguistic functioning of oral skills before using Micro-teaching.The findings proved that the use of Micro-teaching has had a significant impact on the development of oral language performance skills of the respondents. The study concluded several recommendations including: making the mastery of Arabic language skills as acceptance criteria in the teaching profession, raising awareness among students about the close relationship between mastering the skills of oral language functioning and the effectiveness of teaching and learning process, adding the skills of oral language functioning of the field training students who are non-specialists in Arabic language to their evaluation criteria at the end of the academic semester and the adoption of the deanship of community service and continuing education at the university for the linguistic qualification programs for field training students who are non-specialists in Arabic language.

Keywords: micro-teaching, the development of linguistic performance, training students.

- **مقدمة** :

اللغة ضرورة من ضرورات الحياة للفرد لأنها وسيلة الاتصال والتواصل بينه وبين أفراد مجتمعه، فهي نظام الرموز الصوتية الاختيارية التي يتعاون بواسطتها أفراد ذلك المجتمع ويتفاهمون لقضاء مصالحهم؛ فهي ضرورة للحياة البشرية. وتعد اللغة أداة التعبير عن الأفكار والمشاعر ونقل المعلومات والمعارف من جيلٍ إلى جيل آخر، فلا تعليم ولا تفكير سليم بدون لغة.

واللغة العربية هي لغة القرآن والعقيدة والحاضر والمستقبل، وهي من أعظم مقومات القومية العربية والمادة الحية التي يتم بها الاتصال والتفاهم وتبادل الأفكار، فهي مادة تجمعنا وأداة فكرنا ووسيلة تعليمنا. ولأهميتها في الميدان التعليمي تعد اللغة العربية لغة الدرس والتحصيل المدرسي مما يدفعنا إلى العناية بها وتعليمها والتعليم بها؛ لأنها سبيل نجاح الطالب في التحصيل والمعرفة للارتقاء نحو الأحسن(إبراهيم،٢٠١١).

وعندما تصبح اللغة العربية وسيلة الاتصال والتواصل داخل الحصة الصفية فلابد من العناية بمهارات الأداء اللغوي الشفهي المتمثلة في المهارات الصوتية والأدائية، واللغوية؛ حيث تشمل المهارات الصوتية التمتمة، وإخراج الأصوات من مخارجها، والنغمة، واللحن. وتشمل المهارات الأدائية حسن الاستهلال ووضوح الصوت، وجودة الفصل والوصل، وحسن الحوار والمناقشة. وتشمل المهارات

اللغوية استعمال اللغة العربية الفصحى، التراكيب اللغوية السليمة، حسن التعبير عن المعنى، استخدام الأفعال المناسبة، واستخدام الأساليب الجيدة والطلاقة وجميعها أدوات مستخدمة يترجمها المستقبلون ليستوضحوا معاني أقوال المرسلين(آل مساعد والعقباوي،٢٠١١).

فإذا كان إجادة الأداء اللغوي الشفهي مطلوباً لجميع أفراد المجتمع، فإنه أشد طلباً للطلاب بصفة عامة وللطلاب في مرحلة التدريب الميداني بصفة خاصة؛ حيث لابد أن يأتي الأداء اللغوي الشفهي للطالب المعلم سليماً لأن لغة الطلاب انعكاساً للأداء اللغوي السليم لمعلميهم، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا أتقن المعلم مهارات الأداء اللغوي الشفهي السليم، كما يُعد الطلاب في مرحلة التدريب الميداني "معلمي المستقبل فأمامهن مهام معقدة؛ فهم سيحملون معهم لغتهم وتصوراتهم الأولية والقدرات الإتصالية إلى الغرفة الصفية." (Vollmer 2009).

ورغم أن اكتساب الطلبة عامة والطلبة في مرحلة التدريب الميداني خاصة مهارات الأداء اللغوي الشفهي السليم ضروري ومُلح؛ورغم أن "مهارات الاتصال ليست مهمة للمعلمين والطلبة في قسم الاتصال فقط بل هي مهمة في مختلف التخصصات مثل الاقتصاد والهندسة والطب والأحياء والتقانة Dunbar, (Catherine؛ 117 :2006 ,Miller &) "؛إلا أننا نجد أن الحصيلة اللغوية الشفهية ضعيفة عند الطلبة عموماً وطلبة التدريب الميداني خصوصاً، وقد أثبتت العديد من الدراسات ضعف الطلبة في الأداء اللغوي ومنها دراسة النعيمي(١٩٩٠)، كما أن لزاماً على طالب التدريب الميداني أن يتمتع بأداء لغوي شفهي سليم لأنه معلم المستقبل؛ فلغته هي الأساس الذي يبنى عليه درسه ويتمكن من خلالها تقديم مادته بشكل صحيح ويتحقق الهدف من وراء تدريسها. فوجود المعلم الجيد يعني نجاح العملية التعليمية التعلمية، لذلك تزايد الاهتمام بتنمية مستوى الطلبة في الأداء اللغوي الشفهي، وأثبتت ذلك نتائج الدراسات والبحوث التي عمّقت الاعتقاد بأن مفتاح تطوّر التربية هو كفاية المعلم وليس تغيير المقررات الدراسية (السبيعي،١٩٩٨).

ونظراً لما سبق ظهرت الاتجاهات التربوية التي تهدف إلى تدريب المعلمين والتمرن على التدريس القائم على الكفاءة، والذي يعتبر التدريس المصغر أهمها. وإنّ أحسن طريقة لتطوير مهارات التدريس هو التدريس نفسه(الحمراني،٢٠٠٥). هنا دعت الضرورة إلى إجراء مثل هذه الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية.

- **مشكلة الدراسة وسؤالها** :

لاحظت الباحثة ـ من خلال عملها عضو هيئة تدريس ومشرفة على طالبات التدريب الميداني من مختلف التخصصات في كلية التربية على مدار ثلاثة

أعوام وبناء على تخصصها في اللغة العربية . ضعفاً في مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية.

وفي إطار هذا الواقع برزت مشكلة الدراسة التي تتلخص في الكشف عن فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل.

وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتين:

- ما مستوى أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في مجالاته الثلاثة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مهارات الأداء اللغوي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل تعزى إلى استخدام التدريس المصغر؟

- **هدف الدراسة وأهميتها** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية .

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها قد :

- تُعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة للأدب التربوي.
- تكشف عن فاعلية استخدام التدريس المصغر يؤدي إلى لفت الانتباه إليه من قبل المعنيين في وزارة التعليم العالي وإدارة الجامعات .
- تعطي الاهتمام الكافي بتدريب وإعداد الطالب المعلم من قبل أصحاب القرار في وزارة التعليم باعتبار اسلوب التدريس المصغر من أهم العوامل وراء نجاح العملية التربوية.
- تزوّد مشرفي التدريب الميداني بقائمة من مهارات الاداء اللغوي الشفهي التي ينبغي لطالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية إتقانها.
- تُفيد في إجراء دراسات لاحقة تتناول أسلوب التدريس المصغر ومتغيرات أخرى.
- تفيد في رفع كفاءة النظام التعليمي ليلبي متطلبات التنمية الشاملة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التدريس المصغر**:

هو أسلوب تدريبي للطالب المعلم في فترة التدريب الميداني أو أثناء الخدمة في مجال التعليم، يتم فيه تفكيك الموقف التعليمي المعقد إلى مهارات تدريس محددة ليستخدمها داخل قاعة الدراسة في مدة زمنية لا تزيد عن عشر دقائق

أمام عدد من زملائه يتراوح بين(١٠-١٥) طالب، وتحت ظروف معينة مع تقديم التغذية الراجعة والاستعانة بالوسائل والأجهزة المناسبة (Siedentop,1991).

وتعرف الباحثة أسلوب التدريس المصغر في الدراسة الحالية بأنه : عبارة عن موقف تدريبي فعلي وممارسة لعملية التدريس يستغرق عادة فترة زمنية لا تتجاوز عشر دقائق ويتم تسجيل هذا الموقف صوتياً لخصوصية مجتمع الدراسة الأنثوي وتقديم التغذية الراجعة.

- **الأداء اللغوي الشفهي**:

هو امتلاك القدرة على الاستخدام الفعلي للغة العربية في الكلام بطريقة فعالة(Carroli, 2000) .

وتعرف الباحثة الأداء اللغوي إجرائيًا بأنه : إجمالي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في بطاقة الملاحظة المكونة من (٢٢) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات وهي: المجال الصوتي، والمجال الأدائي، والمجال اللغوي؛ وستتراوح الدرجة ما بين (٢٢ـ١١٠) درجة.

- **التدريب الميداني**:

هو إحداث تغييرات في سلوك الطالب المعلم في موقع عمله لتحقيق مجموعة من الأهداف والمهارات العملية التي تمكنه من تأدية العمل مستقبلا على أكمل وجه (أبو حلبية،٢٠١١).

وتعرف الباحثة أسلوب التدريب الميداني في الدراسة الحالية بأنه :إحداث تغييرات مطلوبة في سلوك الطالبة المعلمة فترة تدريبها الميداني داخل المدرسة لتنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي في مجالاته الثلاثة وهي: المجال الصوتي والمجال الأدائي، والمجال اللغوي.

- **محددات الدراسة** :

- اقتصرت هذه الدراسة على طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل . وعليه يمكن تعميم النتائج ضمن حدود هذه العينة.
- ترتبط عملية تعميم نتائج الدراسة، وتفسيرها بدرجة صلاحية الأدوات وثباتها.

- **الدراسات السابقة** :

أجري أوليفروا (1978) دراسة بعنوان التعليم المصغر وسيلة للارتفاع بمستوى التدريس ،بهدف تقديم أسلوب جديد لرفع كفاءة المعلمين والارتفاع بمستوى التدريس من خلال استخدام أسلوب التدريس المصغر، وركزت الدراسة على استخدام التغذية الراجعة بشريط فيديو، وكانت عينة الدراسة المعلمين قبل الخدمة وأثناءه ، وقدمت الدراسة نموذجًا لبرنامج تدريبي للمعلمين باستخدام التدريس المصغر

كما أجرت عيد (1995) دراسة بعنوان أثر التغذية الراجعة على تحسين أداء طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر، بهدف معرفة أثر التغذية الراجعة بمصادرها المختلفة من الطالبات لذاتهن، ومن المشرفة ومن الزميلات على تحسين الأداء التدريسي، استخدمت المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من(٨) طالبات، استخدمت أداة بطاقة ملاحظة تحوي(٣٧) عبارة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي تفوق المجموعة التي استخدمت التدريس المصغر بتغذية راجعة من الطالبات لذاتهن.

وأجرى العصيلي (2001) دراسة بعنوان التدريس المصغر في ميدان اللغات الأجنبية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بهدف التعريف بالتدريس المصغر، وذكر أنواعه ومراحله، ومهاراته، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ثم وضع نموذج لإعداد معلمي اللغة العربية بالتدريس المصغر، وأشار إلى أن التدريس المصغر يسد النقص في مجال تدريب المعلمين ليكون مكملا للتدريس الميداني الحقيقي وليس بديلا عنه إلا في حالات الضرورة.

وقام كبانجا (2001)بإجراء دراسة بعنوان أثر استخدام التدريس المصغر المرتكز على تسجيل المواقف التعليمية على أشرطة الفيديو في تدريب المعلمين على بعض المهارات التدريسية، تم استخدام المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا قسمتْ إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت أشرطة الفيديو في التدريس المصغر.

وأجرى السبيعي (2006) دراسة هدفت إلى تعرف واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس الفعالة، واتجاهاتهم نحو ممارستها، وتحديد متطلبات استخدامها في بعض جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي .وكان من نتائجها أن أكثر أساليب التدريس الفعالة شيوعا والتي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات دول مجلس التعاون أسلوب المناقشة والحوار، وأسلوب التدريس المعتمد على التقنيات التعليمية.، وأن أساليب التدريس الفعالة الأقل شيوعا هي أسلوب التعليم المبرمج، والأسلوب الحقلي، وأسلوب التدريس المعتمد على خرائط المفاهيم، وأسلوب التدريس المعتمد على التعلم التعاوني، وأسلوب التدريس العملي التجريبي. وأن هناك اتجاها إيجابيا عاليا نوعا ما لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات دول مجلس التعاون نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة.

أجرى الزيود (2008) دراسة بعنوان فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس لدي معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

بهدف مقارنة فعالية كل من أسلوب التدريس المصغر، والأسلوب التقليدي في إكساب معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بكفايات التدريس الفعال، منهج الدراسة تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلمًا ومعلمة، تم تطبيق أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة احتوت على أربع كفايات هي: التنظيم، وإدارة الفصل، والعرض والتقديم، والتغذية الراجعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب التدريس المصغر في جميع الكفايات التدريسية.

وقام التوم (2012) بإجراء دراسة بعنوان التدريس المصغر وأثره في إكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس بولاية الجزيرة ـ محلية الحصاصيا، تناولت متغيرات النوع والتأهيل، والخبرة.وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلما ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس الذين استخدموا أسلوب التدريس المصغر تعزى لمتغير النوع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا لصالح المؤهلين تربويا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس تعزى لمتغير الخبرة.

دراسة عافشي (2012) التي هدفت إلى تحديد مهارات الاتصال اللغوي اللازمة للتدريس الجامعي، واقتراح نموذج لتطويرها في التدريس الجامعي. وقد توصلت الدراسة إلى أن المهارات اللغوية اللازمة للتدريس الجامعي تنقسم على النحو الآتي: مهارة الاستماع ومهاراتها الرئيسة هي :كفاءة فهم النص المسموع، وكفاءة تحليل النص المسموع، وكفاءة تقويم المسموع، ومهارة التحدث ومهاراتها الرئيسة هي :كفاءة الصياغة في الرسالة المنطوقة، وكفاءة فهم الفكر في الرسالة المنطوقة، وكفاءة تحليل الرسالة المنطوقة ، ومهارة القراءة ومهاراتها الرئيسة هي :كفاءة فهم المقروء، وكفاءة تحليل المقروء، وكفاءة تقويم المقروء ، ومهارة الكتابة ومهاراتها الرئيسة هي :كفاءة شكل الرسالة المكتوبة، وكفاءة فكرة الرسالة المكتوبة، وكفاءة تحليل الرسالة المكتوبة .كما انتهت الدراسة بنموذج لتطوير المهارات اللغوية في التدريس الجامعي في ضوء المدخل الاتصالي لتعليم اللغة ومدخل التمهير من خلال ممارسة أنشطة تطبيقية للغة.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات التدريب الميداني بكلية التربية جامعة حائل والمسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦هـ.

- **أفراد الدراسة**:

تكون أفراد الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل، المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٣٦هـ، تم توزيعهن في مجموعتين بواقع (١٥) طالبة في كل مجموعة لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة.

جدول رقم (١) يوضح أفراد الدراسة حسب تخصصاتهن

التخصص	عدد الطالبات	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
اقتصاد منزلي	٦	٣	٣
علم نفس	٦	٣	٣
جغرافيا	٦	٣	٣
رياض الأطفال	٦	٣	٣
دراسات إسلامية	٦	٣	٣
المجموع الكلي	٣٠	١٥	١٥

- **أداة الدراسة**:

لغرض الكشف عن فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الآداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل، قامت الباحثة ببناء بطاقة لملاحظة الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل، وذلك بعد الاطلاع على ما تيسر من البحوث والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة في مجال البحث.

- **بناء أداة الدراسة**:

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي من كتب متخصصة ودراسات وبحوث تربوية متعلقة بمهارات الأداء اللغوي الشفهي لقياس مستوى مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل.

- **صدق أداة الدراسة**:

قامت الباحثة بعرض بطاقة الملاحظة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج،واللغة العربية وآدابها ؛ للحكم على صدق محتوى هذه الأداة من حيث ملائمة فقراتها للمجالات التي حددتها الباحثة وسلامة صياغتها اللغوية، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم على الأداة في صورتها الأولية جرى تعديلها إلى صورتها النهائية لتشمل بطاقة الملاحظة(٢٢) فقرة سلوكية مصنفة في ثلاثة مجالات وهي: المجال الصوتي، والمجال الأدائي والمجال اللغوي.

- **ثبات أداة الدراسة**:

قامت الباحثة باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار على عينه مكونه من (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة، وكان الفرق بين الاختبارين مدة ثلاثة أسابيع وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٨).

- **إجراءات استخدام التدريس المصغر**:

يمر أسلوب التدريس المصغر في الدراسة الحالية بالمراحل التالية:

- التعريف بأسلوب التدريس المصغر وأهدافه، وتحديد مكان ووقت التنفيذ وتحديد المشرفات الفنيات.
- تكليف كل طالبة معلمة بإعداد درس مصغر من مواد التخصص مع تحديد المهارات اللغوية المراد آدائها وتاريخ التدريس.
- توزيع بطاقة الملاحظة على المشرفات الفنيات.
- تقوم الطالبة المعلمة بتدريس المهارة مع تسجيلها صوتياً.
- ملاحظة الأداء اللغوي من خلال بطاقة الملاحظة الخاصة بالمشرفات الفنيات.
- تسمع الطالبة المعلمة أداءها من خلال التسجيل.
- يتم مناقشة الطالبة المعلمة تحت إشراف المشرفات الفنيات ويتم التركيز على جوانب القوة وجوانب الضعف في أدائها.
- بعد المناقشة يتم استخلاص التوجيهات والملاحظات الخاصة بالأداء اللغوي الشفهي للطالبة المعلمة وإبراز الجوانب الايجابية وتقديم علاج للجوانب السلبية.
- إعادة تدريس المهارة من نفس الطالبة المعلمة.
- تقويم أداء الطالبة المعلمة بعد تكرار الأداء.

- **متغيرات الدراسة**:

- **المتغير المستقل**:التدريس المصغر .
- **المتغير التابع**: مهارات الأداء اللغوي الشفهي وتتكون من ثلاثة مجالات وهي: المجال الصوتي، والمجال الأدائي، والمجال اللغوي.

- **منهج الدراسة**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في استقصاء فاعلية التدريس المصغر تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية، كما استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي .

- **الأساليب الإحصائية**:

للإجابة عن الأسئلة استخدمت الباحثة الطرق الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية النسبة المئوية . اختبار (ت) للعينات المستقلة.

- **النتائج ومناقشتها** :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة، واختبار فرضيتها كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في مجالاته الثلاثة؟**

- **المجموعة التجريبية / قبلي:**

- **المجال الصوتي:**

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة التجريبية/ قبلي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة التجريبية/قبلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١	إخراج أصوات الحروف من مخارجها	٣.٠٠	٠.٩٢٦	متوسط
٢	مراعاة الأصوات الصائتة في النطق	٢.٣٣	٠.٩٠٠	ضعيف
٣	التنغيم الصوتي بما يتناسب مع السياق	٢.٠٧	٠.٧٩٩	ضعيف
٤	مناسبة النغمة الصوتية للمعنى	١.٦٧	٠.٨١٦	ضعيف جدا
٥	النطق الصحيح لهمزتي الوصل والقطع في درج الكلام، وعند الوقف عليهما	٢.١٣	٠.٩١٥	ضعيف
٦	الوقف على التاء المربوطة هاء في آخر الكلام	١.٣٣	٠.٦١٧	ضعيف جدا
	المجموع	٢.٠٩	٠.٣٧٧	ضعيف

يبين الجدول(٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة التجريبية/ قبلي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين(١.٣٣ ــ ٣.٠٠) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا ومتوسطة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٢.٠٩) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة التجريبية/ قبلي كانت بمستوى ضعيف. وقد يعود ذلك إلى قلة اهتمام طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بمسألة مخارج الحروف والتنغيم والوصل والفصل وعدم تأكيد المشرفات عليهن على هذا المجال، كما أن إهمال القراءة الجهرية، وقلة التدريب على مهاراتها في المراحل الدراسية التي تسبق الجامعة؛ له دوره في عدم إتقان نطق الحروف بصورة صحيحة، ومن ثم ضعف النتاج في الأداء اللغوي الشفهي في مجاله الصوتي.

كما يبين الجدول (٢) مستوى الأداء الضعيف جداً في المهارات الآتية: مناسبة النغمة الصوتية للمعنى، والوقف على التاء المربوطة هاء في آخر الكلام، حيث حصلتا على متوسط حسابي قيمته(١.٦٧ــ ١.٣٣) على التوالي، وقد يعود ذلك إلى أن هاتان المهارتان معتمدتان على المهارات الأخرى في نفس المجال ولأن أداء

طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات كان ضعيفاً في المهارات الأخرى فمن الطبيعي أن يكون أدائهن ضعيفا في هاتين المهارتين أيضا.

حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى الأداء:

جدول(٣) استخدام التدريج للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة

المتوسط الحسابى	مستوى الأداء
اقل من ١.٨٠	ضعيف جدا
١.٨٠ – ٢.٥٩	ضعيف
٢.٦٠ – ٣.٣٩	متوسط
٣.٤٠ – ٤.١٩	عالى
٤.٢٠ فما فوق	عالى جدا

- **المجال الأدائي** :

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة التجريبية/ قبلي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة التجريبية/قبلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	مستوى الأداء
٧	براعة الاستهلال وحسن التمهيد	١.٦٠	٠.٦٣٢	ضعيف جدا
٨	وضوح الصوت قوة وضعفا	١.٦٧	٠.٦١٧	ضعيف جدا
٩	السرعة الملائمة للأداء اللغوى	١.٦٧	٠.٧٢٤	ضعيف جدا
١٠	حسن الوصل والفصل والوقف بين الجمل في الأداء الشفهى	١.٤٠	٠.٥٠٧	ضعيف جدا
١١	مراعاة آداب الحوار والمناقشة	١.٥٣	٠.٥١٦	ضعيف جدا
	المجموع	١.٥٧	٠.٢٤٩	ضعيف جدا

يبين الجدول (٤)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة التجريبية/ قبلي ، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٤٠ ــ ١.٦٧)وبمستويات أداء ضعيفة جدا،كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (١.٥٧) ودرجة أداء ضعيفة جدا، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة التجريبية/ قبلي كانت بمستوى ضعيف جدا. ويعد يعود ذلك إلى ضعف إعداد طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية

في المجال الأدائي للغة، وعدم اكتسابهن الكفايات والمهارات اللازمة لهن في هذا المجال ، وعدم توفر محك خاص بتقويم طالبات التدريب الميداني في الأداء اللغوي الشفهي في مجاله الأدائي، كما أنهن يفضلن العناية بالدقة المعرفية على حساب الأداء اللغوي السليم في الاتصال التعليمي فهن يهتممن بنقل المحتوى دقيقاً بلغة مفهومة دون الاهتمام بسلامة الأداء اللغوي الشفهي في مجاله الأدائي.

- **المجال اللغوي**:

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة التجريبية/ قبلي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة التجريبية/قبلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١٢	استعمال اللغة الفصيحة فقط	١.٣٣	٠.٤٨٨	ضعيف جدا
١٣	صحة الضبط الصرفي للكلمة	١.٣٣	٠.٤٨٨	ضعيف جدا
١٤	صحة الضبط النحوي لأواخر الكلمات وفق موقعها الإعرابي	١.٣٣	٠.٤٨٨	ضعيف جدا
١٥	اختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني	٢.٢٧	٠.٨٨٤	ضعيف
١٦	الثروة اللغوية	٢.٢٧	١.١٠٠	ضعيف
١٧	استعمال الصور البلاغية الخادمة للمعنى	١.٦٧	٠.٦١٧	ضعيف جدا
١٨	انتقاء أسماء الإشارة والضمائر المناسبة	٢.٢٠	٠.٩٤١	ضعيف
١٩	انتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال	٢.٤٠	٠.٩١٠	ضعيف
٢٠	تنويع استخدام الأساليب بين الإنشائية والخبرية لتؤدي المعنى المراد من الكلام	٢.٨٧	٠.٩١٥	متوسط
٢١	التعبير عن الأفكار بجمل واضحة	٣.١٣	١.٠٦٠	متوسط
٢٢	الطلاقة اللغوية المتمثلة في سرعة الاستجابة للموقف اللغوي مع خلو الكلام من اللعثمة واللجلجة واللازمات اللفظية	١.٢٧	٠.٤٥٨	ضعيف جدا
	المجموع	٢.٠١	٠.٢١٠	ضعيف

يبين الجدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة التجريبية/ قبلي ، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٣٣ ـ ٣.١٣) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا ومتوسطة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٢.٠١) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي

للمجموعة التجريبية/ قبلي كانت بمستوى ضعيف. وقد يعزى ذلك إلى أن المهارات اللغوية الشفهية في المجال اللغوي تحتاج مستويات متقدمة من المعرفة اللغوية؛ حيث أن المجال اللغوي يتضمن جانبين هما: الجانب النظري وهو المشتمل على العلم بقواعد اللغة وأساليبها وأسس التراكيب فيها، والجانب العملي المشتمل على تطويع اللغة لتحقيق الاتصال السليم بها في المواقف اللغوية، وذلك يضع قيودا متعلقة بجودة اللفظ وتحقيقه لجودة الاتصا ، فمن البديهي أن يأتي مستوى أداء أفراد العينة ضعيفا في الجانب اللغوي كونهم من غير المتخصصين في هذه الصناعة، وقلما يوجد من غير المتخصصين من يعنى بجانبي المهارة اللغوية.

كما يبين الجدول (٥) مستوى الأداء الضعيف جداً للمهارات الآتية: استعمال اللغة الفصيحة فقط، صحة الضبط الصرفي للكلمة، صحة الضبط النحوي لأواخر الكلمات وفق موقعها الإعرابي، استعمال الصور البلاغية الخادمة للمعنى، الطلاقة اللغوية المتمثلة في سرعة الاستجابة للموقف اللغوي مع خلو الكلام من اللعثمة واللجلجة واللازمات اللفظية،، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين(١.٢٧ ــ ١.٦٧)، وقد يعود ذلك إلى ضعف إعداد طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية من ناحية الأداء اللغوي الشفهي في مجاله اللغوي، وعدم إكسابهن المهارات اللازمة فيه، وضعف متابعة مشرفات التدريب الميداني لأدائهن اللغوي الشفهي، وقلة التدريبات اللغوية الشفهية والاكتفاء بحفظ القواعد والمصطلحات النحوية كمادة جافة وصعبة تواجه الطالبات في مراحل دراستهن المبكرة صعوبة في تحويلها إلى سلوك أدائي، كما يشعرن أن الصرف جزء من النحو لا يميزه عنه، وهذا يؤدي بالتالي إلى إهمال التدريبات الشفهية وعدم إعطائها الوقت الكافي.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة التجريبية/ قبلي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة التجريبية/ قبلي

المجال	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	مستوى الأداء
الصوتى	٢.٠٩	٠.٣٧٧	ضعيف
الأدائى	١.٥٧	٠.٢٤٩	ضعيف جدا
اللغوى	٢.٠١	٠.٢١٠	ضعيف
المجموع	١.٩٣	٠.١٧٣	ضعيف

يبين الجدول(٦)أن المتوسطات الحسابية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة التجريبية/ قبلي تراوحت بين (١.٥٧ ــ ٢.٠٩)

وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا وضعيفة، كما يبين الجدول حصول إجمالي المجالات على متوسط حسابي قيمته (١.٩٣) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي ككل للمجموعة التجريبية/ قبلي كانت بمستوى ضعيف.كما يبين الدول حصول المجال الأدائي فقط على مستوى أداء ضعيف جداً بينما حصل المجالان الصوتي واللغوي على مستوى أداء ضعيف لكليهما. وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة مهنة التدريس تفرض على طالبة التدريب الميداني التوسط في سرعة الأداء اللغوي لانعكاسها على اتزان شخصيتها، وانفعالاتها، وهيبتها أمام طالباتها؛ مما يؤدي إلى الإرباك لطالبة التدريب الميداني بسبب تعقد الموقف التدريسي وكونها حديثة عهد به، كما أن الخوف والرهبة اللذان يتملكان طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بسبب حداثة التجربة وارتباطه بعملية تقييمها من مشرفة التدريب الميداني يؤثران على نفسيتها الأمر الذي ينعكس على وضوح صوتها أو خفوته، كما أن عدم تعودهن على إلقاء المحاضرات لمدة زمنية طويلة يؤثر على جودة الأداء اللغوي لديها، كما أن عدم التدريب على التدريس وغياب التغذية الراجعة يجعل الأداء اللغوي يتسم بالتردد والتصحيح وزلات اللسان والصمت في غير محله والمقدمات الخاطئة.

- **المجموعة التجريبية / بعدي**:

- **المجال الصوتي**:

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة التجريبية/ بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة التجريبية/بعدي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١	إخراج أصوات الحروف من مخارجها	٣.٤٧	١.٠٦٠	عالى
٢	مراعاة الأصوات الصائتة في النطق	٢.٨٧	٠.٩١٥	متوسط
٣	التنغيم الصوتي بما يتناسب مع السياق	٣.٤٠	٠.٩١٠	عالى
٤	مناسبة النغمة الصوتية للمعنى	٢.٦٧	٠.٦١٧	متوسط
٥	النطق الصحيح لهمزتي الوصل والقطع في درج الكلام، وعند الوقف عليهما	٢.٨٧	٠.٩١٥	متوسط
٦	الوقف على التاء المربوطة هاء في آخر الكلام	٣.٠٧	٠.٨٨٤	متوسط
	المجموع	٣.٠٦	٠.٤٣٩	متوسط

يبين الجدول (٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية

في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة التجريبية/ بعدي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (٢.٦٧ ـ ٣.٤٧) وبمستويات أداء ما بين متوسطة وعالية، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣.٠٦) ودرجة أداء متوسطة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة التجريبية/ بعدي كانت بمستوى متوسط. كما يبين الجدول السابق مستوى الأداء العالي لأفراد العينة على مهارة إخراج أصوات الحروف من مخارجها حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٣.٤٧)، وقد يعود ذلك إلى أن التدريس المصغر يسهم في معالجة الانحرافات الصوتية بالحروف عن مخارجها لدى أفراد العينة واللاتي يتأثرن باللهجات المنتميات إليها، فالتدريس المصغر يحول دون طغيان السلوك اللغوي الذي اعتدن عليه في بيئاتهن من خلال التغذية الراجعة التي يتم تقديمها في التدريس المصغر، بالإضافة إلى النقد الذاتي لأنفسهن بعد سماع التسجيل الصوتي لهن.

كما يبين الجدول (٧) مستوى الأداء العالي لأفراد العينة على مهارة التنغيم الصوتي بما يتناسب مع السياق ، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٣.٤٠)، وقد يعود ذلك إلى الحرص من أفراد العينة على إيصال المعنى والذي يلعب فيه التنغيم الصوتي دورا كبيرا، بالإضافة إلى ارتباط هذه التنغيمات بالمواقف النفسية لهن والتي يسهم التدريس المصغر على اتزانها في المواقف التدريسية .

كما يبين الجدول (٧) مستوى الأداء المتوسط لأفراد العينة على مهارتي مراعاة الأصوات الصائتة في النطق، والنطق الصحيح لهمزتي الوصل والقطع في درج الكلام، وعند الوقف عليهما حيث حصلتا على متوسط حسابي قيمته(٢.٨٧) لكليهما ، وقد يعود ذلك إلى سهولة التمكن من هاتين المهارتين بالنظر إلى المحاولات المتكررة لأفراد العينة في التدريس المصغر.

كما يبين الجدول (٧) مستوى الأداء المتوسط لأفراد العينة على مهارة الوقف على التاء المربوطة هاء في آخر الكلام ، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٣.٠٧)، وقد يعود ذلك إلى ما تتسم به الهاء من الخفة والخفاء حيث تعد ألين الحروف الصحاح ويسهل التدريب عليها لغير المتخصصات في اللغة العربية من خلال التدريس المصغر.

- **المجال الأدائي** :

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة التجريبية/ بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة التجريبية/بعدي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
٧	براعة الاستهلال وحسن التمهيد	٤.٢٠	٠.٩٤١	عالي جدا
٨	وضوح الصوت قوة وضعفا	٤.١٣	٠.٩١٥	عالي
٩	السرعة الملائمة للأداء اللغوي	٣.٦٠	٠.٩١٠	عالي
١٠	حسن الوصل والفصل والوقف بين الجمل في الأداء الشفهي	٢.٩٣	١.١٠٠	متوسط
١١	مراعاة آداب الحوار والمناقشة	٣.٦٧	٠.٧٢٤	عالي
	المجموع	٣.٧١	٠.٤٤٦	عالي

يبين الجدول (٨)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة التجريبية/ بعدي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (٢.٩٣ ــ ٤.٢٠) وبمستويات أداء ما بين متوسطة وعالية جدا،كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣.٧١) ودرجة أداء عالية، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة التجريبية/ بعدي كانت بمستوى عالي. كما يبين الجدول السابق مستوى الأداء العالي جدا لأفراد العينة على مهارة براعة الاستهلال وحسن التمهيد ، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٤.٢٠)، وقد يعود ذلك إلى إدراك طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية من كلية التربية وبحكم تخصصاتهن التربوية أهمية حسن التمهيد وبراعة الاستهلال ولارتباط هذه المهارة بتمكن المتحدث من أدواته اللغوية التي أحرز فيها أفراد العينة مستوى أداء متوسط كانت هذه النتيجة متوقعة ومبررة بغيرها.

كما يبين الجدول (٨) مستوى الأداء العالي لأفراد العينة على مهارة وضوح الصوت قوة وضعفا ، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٤.١٣)، وقد يعود ذلك إلى الحماسة التي يخلقها التدريس المصغر في نفوس طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية والتي تؤثر على أصواتهن فتكسبهن حيوية وجرأة واندفاعا وجمالا، وتضفي عليه وضوحا.

كما يبين الجدول (٨)مستوى الأداء العالي لأفراد العينة على مهارة السرعة الملائمة للأداء اللغوي، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٣.٦٠)، وقد يعود ذلك إلى يقين أفراد العينة أن عرض المادة العلمية بسرعة غير ملائمة تؤدي إلى تشتت الذهن عند المتلقي مما يعيق الانتفاع بالمادة العلمية ، مما يولد حرصا عند أفراد العينة من ضرورة التوسط في سرعة الأداء اللغوي.

كما يبين الجدول (٨) مستوى الأداء العالي لأفراد العينة على مهارة حسن الوصل والفصل والوقف بين الجمل في الأداء الشفهي، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٢.٩٣)، وقد يعود ذلك إلى تدريب طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة من خلال التدريس المصغر على حسن تقطيع الموضوع إلى فقرات، والفقرات إلى جمل قصيرة، مع التعويد على حسن الإلقاء.

كما يبين الجدول (٨) مستوى الأداء العالي لأفراد العينة على مهارة مراعاة آداب الحوار والمناقشة، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٢.٩٣)، وقد يعود ذلك إلى التغذية الراجعة المقدمة لطالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية المقدمة من المشرفة على التدريب الميداني ومن زميلاتهن ومن الطالبة نفسها في التدريس المصغر؛ مما يدعو أفراد العينة على مراعاة آداب الحوار والمناقشة وغرسها في نفوس طالباتهن.

- **المجال اللغوي**:

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة التجريبية/ بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة التجريبية/بعدي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١٢	استعمال اللغة الفصيحة فقط	١.٨٠	٠.٦٧٦	ضعيف
١٣	صحة الضبط الصرفي للكلمة	١.٤٧	٠.٦٤٠	ضعيف جدا
١٤	صحة الضبط النحوي لأواخر الكلمات وفق موقعها الإعرابي	١.٤٧	٠.٦٤٠	ضعيف جدا
١٥	اختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني	٢.٧٣	١.٣٣٥	ضعيف
١٦	الثروة اللغوية	٢.٩٣	١.١٠٠	متوسط
١٧	استعمال الصور البلاغية الخادمة للمعنى	٢.٦٠	٠.٩١٠	متوسط
١٨	انتقاء أسماء الإشارة والضمائر المناسبة	٣.٢٠	١.٣٢٠	متوسط
١٩	انتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال	٢.٩٣	١.٢٢٣	متوسط
٢٠	تنويع استخدام الأساليب بين الإنشائية والخبرية لتؤدي المعنى المراد من الكلام	٢.٩٣	١.٤٣٨	متوسط
٢١	التعبير عن الأفكار بجمل واضحة	٣.٣٣	٠.٩٧٦	متوسط
٢٢	الطلاقة اللغوية المتمثلة في سرعة الاستجابة للموقف اللغوي مع خلو الكلام من اللعثمة واللجلجة واللازمات اللفظية	٣.٥٣	١.١٨٧	عالي
	المجموع	٢.٦٣	٠.٣٧١	متوسط

يبين الجدول (٩)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية

في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة التجريبية/ بعدي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٤٧ ـ ٣.٥٣) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا ومتوسطة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٢.٦٣) ودرجة أداء متوسطة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة التجريبية/ بعدي كانت بمستوى متوسط؛ وقد يعزى ذلك إلى أن التدريس المصغر في هذه الدراسة يعتمد اللغة العربية الفصحى التي تراعي فيها قواعد الضبط النحوي والصرفي وتخضع التراكيب فيها إلى النظام اللغوي العربي الفصيح، رغم أن تكوين طالبات العلوم الإنسانية غير المتخصصات في اللغة العربية يتمركز حول التكوين العلمي التخصصي ويبتعد عن الاهتمام بمهارات اللغة العربية.

كما يبين الجدول (٩) مستوى الأداء العالي لأفراد العينة على مهارة الطلاقة اللغوية المتمثلة في سرعة الاستجابة للموقف اللغوي مع خلو الكلام من اللعثمة واللجلجة واللازمات اللفظية، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(٣.٥٣) وقد يعود ذلك إلى أن التغذية الراجعة في التدريس المصغر تعمل على تحسين الأداء؛ إذ إن سماع الطالبات ــ عن طريق التسجيل الصوتي ــ لما قمن به يساعدهن في مواجهة ذواتهن، فيقفن على مواطن القوة والضعف في أدائهن، فهي بمثابة عملية لتقويم أداء طالبات التدريب الميداني في محاولاتهن أثناء التدريس المصغر، بغرض الوصول إلى مراحل متقدمة في فنية التدريس. كما أن التدريس المصغر يساعد على تأهيل طالبات التدريب الميداني تأهيلاً نفسياً وتربوياً ومهنياً مما يكسبهن جملة من المعارف والمهارات والقدرات الضرورية لممارسة مهنة التعليم.

كما يبين الجدول (٩) مستوى الأداء المتوسط لمهارة: التعبير عن الأفكار بجمل واضحة، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته (٣.٣٣)؛ وقد يعود ذلك إلى توافر المعرفة التخصصية الدقيقة لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية ، مما ساعد على وجود مخزون لغوي تخصصي وقدرة على اختيار دقيق للمفردات التي تعبر عن المعاني المرادة من الكلام وتركيب جمل حاملة للأفكار بوضوح، كما أن التدريس المصغر يمكن من التدريس بلغة سليمة ويسمح مع تكرار المحاولات من السيطرة على الموقف التدريسي الأمر الذي يسمح باستخدام المخزون اللغوي التخصصي والجمل الواضحة المعبرة عن المعنى.

كما يبين الجدول (٩) مستوى الأداء المتوسط لمهارة: تنويع استخدام الأساليب بين الإنشائية والخبرية لتؤدي المعنى المراد من الكلام، حيث حصلت

على متوسط حسابي قيمته (٢.٩٣) ، وقد يعود ذلك إلى التغذية الراجعة في التدريس المصغر التي تفتح مجالا أمام طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية للتنويع في استخدام الأساليب الإنشائية وعدم الاقتصار على أسلوب الاستفهام فقط حيث أن الأسئلة هي أهم الوسائل المستعملة في التدريس، كما أن التدريس المصغر يرفع معدل استعمال الجمل الخبرية فالممارسة المستمرة والمحاولات المتكررة تعمل على صقل هذه المهارة في المجال اللغوي للأداء اللغوي الشفهي.

كما يبين الجدول (٩) مستوى الأداء المتوسط للمهارات الآتية: الثروة اللغوية، واستعمال الصور البلاغية الخادمة للمعنى، وانتقاء أسماء الإشارة والضمائر المناسبة، وانتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال، حيث تراوحت قيمة المتوسطات الحسابيةٍ لها مابين (٢.٦٠ ـ ٣.٢٠) وقد يعود ذلك إلى أن التدريس المصغر يعطي تصورا واضحا لأساليب اللغة العربية وتراكيبها وقواعدها، ما يكوّن لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية القدرة على رسم وإدراك ما يمكن التحدث فيه، وإثارة انتباه السامعين من خلال ما يستعملنه من تعبيرات حتى يغرسن بدورهن اللغة العربية في نفوس طالباتهن ويغرسن عاداتها، وأساليبها الصحيحة.

كما يبين الجدول (٩) مستوى الأداء الضعيف جداً لمهارتي: صحة الضبط الصرفي للكلمة، صحة الضبط النحوي لأواخر الكلمات وفق موقعها الإعرابي حيث حصلت كلاهما على متوسط حسابي قيمته(١.٤٧)، وقد يعود ذلك إلى أن تدريس العلوم الإنسانية في معظم الجامعات العربية بلغة عربية قريبة من الفصحى لكن لا تراعي فيها قواعد الضبط النحوي والصرفي، وقد تمتزج فيها المفردات المعربة بالمصطلحات الأجنبية، وتقحم فيها بعض الألفاظ العامية وهذا المستوى من اللغة العربية الفصحى هو الأكثر انتشارا في قطاع التعليم كما أن معظم متحدثي اللغة العربية الفصحى يفرض عليها من عاداته النطقية العامية الشيء الكثير.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة التجريبية/ بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة التجريبية/ بعدي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
الصوتي	٣.٠٦	٠.٤٣٩	متوسط
الأدائي	٣.٧١	٠.٤٤٦	عالي
اللغوي	٢.٦٣	٠.٣٧١	متوسط
المجموع	٢.٩٩	٠.٢٧٠	متوسط

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة التجريبية/ بعدي تراوحت بين (٢.٦٣ ــ ٣.٧١) وبمستويات أداء ما بين متوسطة وعالية، كما يبين الجدول حصول إجمالي المجالات على متوسط حسابي قيمته (٢.٩٩) ودرجة أداء متوسطة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي ككل للمجموعة التجريبية/ بعدي كانت بمستوى متوسط. كما يبين الجدول السابق مستوى الأداء العالي لطالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل في المجال الأدائي، حيث حصل على متوسط حسابي قيمته(٣.٧١)، وقد يعود ذلك إلى أن التدريس المصغر يقلل من حدة وتعقد الموقف التعليمي الأمر الذي يسهم في التقليل من الإرباك لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية مما يجعلهن قادرات على التحكم في سرعة الأداء اللغوي عند عرض المادة العلمية ، ووضوح الصوت، مما ينتج عنه الانتفاع الفعلي للمتلقين ويحقق الإتزان المطلوب في شخصياتهن، فالتدريس المصغر يعمل على إكسابهن عملياً وبشكل مباشر القدرة على الأداء الناجح لأدوارهن التربوية والتعليمية.

- **المجموعة الضابطة / قبلي**:

- **المجال الصوتي**:

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة الضابطة/ قبلي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة الضابطة /قبلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١	إخراج أصوات الحروف من مخارجها	٣.٢٠	١.٠١٤	متوسط
٢	مراعاة الأصوات الصائتة في النطق	٢.١٣	٠.٩٩٠	ضعيف
٣	التنغيم الصوتي بما يتناسب مع السياق	٢.٠٧	٠.٩٦١	ضعيف
٤	مناسبة النغمة الصوتية للمعنى	٢.٠٠	١.٠٠٠	ضعيف
٥	النطق الصحيح لهمزتي الوصل والقطع في درج الكلام، وعند الوقف عليهما	١.٦٧	٠.٧٢٤	ضعيف جدا
٦	الوقف على التاء المربوطة هاء في آخر الكلام	١.٨٧	٠.٧٤٣	ضعيف
	المجموع	٢.١٦	٠.٤٦٥	ضعيف

يبين الجدول (١١)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة الضابطة/ قبلي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٦٧ ـ٣.٢٠) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا ومتوسطة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٢.١٦) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة الضابطة/ قبلي كانت بمستوى ضعيف. وقد يعود ذلك إلى أن معايير القبول في التخصصات غير تخصص اللغة العربية لا تولي عناية بإيجاد معيار التمكن من اللغة العربية ومهارات الأداء اللغوي الشفهي في مجاله الصوتي أو بقية مجالاته الأخرى، حيث يقضي ذلك على فرص التدريب لتنمية مهارات الأداء اللغوي العربي الفصيح ولا يُعد ذلك من مهام الكليات التي ينتسب إليها أفراد العينة، وعدم وجود الورش والدورات الخاصة بذلك يفضي إلى المستوى الضعيف جداً لأفراد العينة في الأداء اللغوي الشفهي في مجاله الصوتي.

كما يبين الجدول (١١) مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة على مهارة: النطق الصحيح لهمزتي الوصل والقطع في درج الكلام، وعند الوقف عليهما ، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(١.٦٧)، وقد يعود ذلك إلى أن هذه المهارة تحتاج إلى تدريب فعلي عليها، وإن عدم تدريب أفراد العينة عليها وعدم تعريفهن بمواطن النطق الصحيح لها يسهم في هذه النتيجة.

- **المجال الأدائي** :

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة الضابطة/ قبلي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة الضابطة / قبلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
٧	براعة الاستهلال وحسن التمهيد	٢.٠٧	٠.٩٦١	ضعيف
٨	وضوح الصوت قوة وضعفا	١.٨٠	٠.٦٧٦	ضعيف
٩	السرعة الملائمة للأداء اللغوى	١.٨٧	٠.٧٤٣	ضعيف
١٠	حسن الوصل والفصل والوقف بين الجمل في الأداء الشفهى	١.٤٧	٠.٦٤٠	ضعيف جدا
١١	مراعاة آداب الحوار والمناقشة	١.٦٠	٠.٦٣٢	ضعيف جدا
	المجموع	١.٧٦	٠.٣٤٠	ضعيف جدا

يبين الجدول (١٢)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة الضابطة/ قبلي ، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٤٧ ــ ٢.٠٧) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا وضعيفة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (١.٧٦) ودرجة أداء ضعيفة جدا وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة الضابطة/ قبلي كانت بمستوى ضعيف جدا. وقد يعود ذلك إلى حرص أفراد العينة على توافر المعرفة التخصصية الدقيقة على حساب المعرفة الأدائية للغة، حيث لا يلقي أفراد العينة تعزيزاً عند محاولة إتقان المهارات الأدائية للغة مقابل التعزيز الذي يتلقينه عند إتقان المادة العلمية .

كما يبين الجدول (١٢) مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة على مهارة: حسن الوصل والفصل والوقف بين الجمل في الأداء الشفهي، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(١.٤٧)، وقد يعود ذلك إلى إلى ارتباط هذه المهارة بفني الإلقاء والخطابة واللذان يرتبطان بمهارات استعمال اللغة العربية الفصيحة والضبط النحوي والصرفي للكلام والطلاقة اللغوية والتي جاءت جميعها عند أفراد العينة بمستوى أداء ضعيف جداً مما يجعل هذه النتيجة متوقعة.

كما يبين الجدول (١٢) مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة على مهارة: مراعاة آداب الحوار والمناقشة ، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(١.٦٠)، وقد يعود ذلك إلى ضعف معرفة أفراد العينة رغم انتمائهن إلى كلية التربية بأهمية مراعاة آداب الحوار والمناقشة وتركيزهن الأعظم على السلامة المعرفية والعلمية وآلية إيصال المعنى إلى المتلقين للحصول على التقييم الجيد من المشرفة عليهن في التدريب الميداني والذي يضغط بدوره على مضاعفة الحرص على الأداء العلمي للمادة بعيداً عن الاهتمام بسوى ذلك.

- **المجال اللغوي**:

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة الضابطة/ قبلي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة الضابطة / قبلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١٢	استعمال اللغة الفصيحة فقط	١.٤٧	٠.٥١٦	ضعيف جدا
١٣	صحة الضبط الصرفي للكلمة	١.٢٧	٠.٤٥٨	ضعيف جدا
١٤	صحة الضبط النحوي لأواخر الكلمات وفق موقعها الإعرابي	١.٣٣	٠.٤٨٨	ضعيف جدا
١٥	اختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني	٢.٢٧	١.٠٣٣	ضعيف
١٦	الثروة اللغوية	٢.٢٠	٠.٨٦٢	ضعيف
١٧	استعمال الصور البلاغية الخادمة للمعنى	١.٧٣	٠.٥٩٤	ضعيف جدا
١٨	انتقاء أسماء الإشارة والضمائر المناسبة	٢.٢٠	٠.٧٧٥	ضعيف
١٩	انتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال	٢.٢٠	١.٠١٤	ضعيف
٢٠	تنويع استخدام الأساليب بين الإنشائية والخبرية لتؤدي المعنى المراد من الكلام	٢.٤٠	٠.٩٨٦	ضعيف
٢١	التعبير عن الأفكار بجمل واضحة	٣.٠٠	٠.٨٤٥	متوسط
٢٢	الطلاقة اللغوية المتمثلة في سرعة الاستجابة للموقف اللغوي مع خلو الكلام من اللعثمة واللجلجة واللازمات اللفظية	١.٤٧	٠.٦٤٠	ضعيف جدا
	المجموع	١.٩٦	٠.٢٧٠	ضعيف

يبين الجدول (١٣)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة الضابطة/ قبلي ، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٢٧ ــ ٣.٠٠) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا ومتوسطة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (١.٩٦) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة الضابطة/ قبلي كانت بمستوى ضعيف. وقد يعود ذلك إلى تعدد الظواهر اللهجية والعادات النطقية التي تجتنب الأداء السليم للغة العربية الفصحى في الأداء اللغوي الشفهي في مجاله اللغوي، حيث أن كل متكلم باللغة العربية الفصحى يفرض عليها من عاداته النطقية العامية الشيء الكثير فالحال أقوى عند فئة غير المتخصصين في اللغة العربية التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة.

كما يبين الجدول (١٣) مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة في المهارات الأتية: استعمال اللغة الفصيحة فقط، صحة الضبط الصرفي للكلمة، صحة الضبط النحوي لأواخر الكلمات وفق موقعها الإعرابي، حيث حصلت كلا منهما على متوسط حسابي قيمته(١.٤٧،١.٢٧،١.٣٣)على التوالي، وقد يعود ذلك إلى أن هذه المهارات مرتبطة ببعضها فالضعف في أحدها يؤدي إلى الضعف في جميعها ؛ وقد يرجع سبب هذا الضعف إلى قلة عناية غير المتخصصات في اللغة العربية بإتقان مهاراتها، والنظر إليها على أنها تخصص مستقل له أهله.

كما يبين الجدول (١٣)مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة في مهارة: استعمال الصور البلاغية الخادمة للمعنى، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(١.٧٣)، وقد يعود ذلك إلى أنه قلما يوجد من غير المتخصصات في هذه الصناعة من يُعنى بالصور البلاغية الخادمة للمعنى.

كما يبين الجدول (١٣) مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة في مهارة: الطلاقة اللغوية المتمثلة في سرعة الاستجابة للموقف اللغوي مع خلو الكلام من اللعثمة واللجلجة واللازمات اللفظية ، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(١.٤٧)، وقد يعود ذلك إلى حداثة العهد لأفراد العينة بمهنة التدريس والتي تتطور لدى الفرد بعد مرور عدة سنوات تتشكل من خلالها الخبرة التدريسية التي تسهم بدورها في السيطرة الجيدة على الموقف التدريسي والتحكم في معظم المؤثرات التي قد تسهم سلباً في العملية التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى ضعف تدريب هذه الفئة من الطالبات(طالبات التدريب الميداني) على الموقف التدريسي، كما أن الذهن يقوم بعمليات عقلية بالغة التعقيد حيث يحاول المرء في الموقف التدريسي أن يرجع إلى ثروته اللغوية ليحضر من بينها الألفاظ المؤدية للفكرة، ويسعى إلى أن يؤلف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ المختارة، ويتم ذلك بسرعة فائقة مما يتطلب وقتا وجهداً عند غير المتخصصين في اللغة العربية كما هو الحال مع أفراد الدراسة.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة الضابطة/ قبلي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة الضابطة / قبلي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
الصوتي	٢.١٦	٠.٤٦٥	ضعيف
الأدائي	١.٧٦	٠.٣٤٠	ضعيف جدا
اللغوي	١.٩٦	٠.٢٧٠	ضعيف
المجموع	١.٩٧	٠.١٩٩	ضعيف

يبين الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة الضابطة/ قبلي تراوحت بين (١.٧٦ ــ ٢.١٦) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا وضعيفة، كما يبين الجدول حصول إجمالي المجالات على متوسط حسابي قيمته (١.٩٧) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي ككل للمجموعة

الضابطة/ قبلي كانت بمستوى ضعيف. كما يبن الجدول مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة على مهارات الأداء اللغوي الشفهي في مجاله الأدائي حيث حصل على متوسط حسابي قيمته(١.٧٦)، وقد يعود ذلك إلى أن هذا المجال الأدائي للمهارات اللغوية الشفهية هو المجال الأقل تعرضاً للممارسة والتكرار والتدريب عن بقية مجالات الأداء اللغوي الشفهي، حيث أن المجال الصوتي له أثر كبير في نقل المعنى وتحديده كما يرتبط المجال اللغوي بإنتاج الكلام والحديث وهذان المجالان معرضان للممارسة والتكرار أكثر من المجال الأدائي.

- **المجموعة الضابطة / بعدي**:
- **المجال الصوتي**:

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة الضابطة/ بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة الضابطة /بعدي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١	إخراج أصوات الحروف من مخارجها	٣.٢٧	١.٠٣٣	متوسط
٢	مراعاة الأصوات الصائتة في النطق	٢.٣٣	١.٠٤٧	ضعيف
٣	التنغيم الصوتي بما يتناسب مع السياق	٢.٠٧	٠.٧٩٩	ضعيف
٤	مناسبة النغمة الصوتية للمعنى	١.٩٣	٠.٩٦١	ضعيف
٥	النطق الصحيح لهمزتي الوصل والقطع في درج الكلام، وعند الوقف عليهما	١.٦٧	٠.٦١٧	ضعيف جدا
٦	الوقف على التاء المربوطة هاء في آخر الكلام	١.٩٣	٠.٧٩٩	ضعيف
	المجموع	٢.٢٠	٠.٤١٩	ضعيف

يبين الجدول (١٥)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة الضابطة/ بعدي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٦٧ ــ ٣.٢٧) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة ومتوسطة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٢.٢٠) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الصوتي للمجموعة الضابطة/ بعدي كانت بمستوى ضعيف. وقد يعود ذلك إلى غياب برامج تأهيل وتدريب الطالبات المعلمات والتي تستهدف إكسابهن الكفايات والمهارات اللازمة التي يحتجنها للنجاح في أدائهن اللغوي الشفهي في مجاله الصوتي.

كما يبن الجدول مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة على مهارة: النطق الصحيح لهمزتي الوصل والقطع في درج الكلام، وعند الوقف عليهما حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته(١.٦٧)، وقد يعود ذلك إلى أن لغة التواصل والخطاب بين فئة أفراد العينة تغلب عليه العامية وبعض المفردات الأجنبية بينما تغيب اللغة العربية الفصحى كلغة خطاب معرضة للممارسة والتكرار الأمر الذي يحول دون إجادة مهاراتها والنطق الصحيح لمفرداتها كهمزتي الوصل والقطع في درج الكلام والتي تحتاج إلى تدريب لإتقانها.

- **المجال الأدائي** :

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة الضابطة/ بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة الضابطة /بعدي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
٧	براعة الاستهلال وحسن التمهيد	١.٨٠	٠.٨٦٢	ضعيف
٨	وضوح الصوت قوة وضعفا	١.٩٣	٠.٨٨٤	ضعيف
٩	السرعة الملائمة للأداء اللغوي	١.٨٠	٠.٧٧٥	ضعيف
١٠	حسن الوصل والفصل والوقف بين الجمل في الأداء الشفهي	١.٤٧	٠.٦٤٠	ضعيف جدا
١١	مراعاة آداب الحوار والمناقشة	١.٦٠	٠.٦٣٢	ضعيف جدا
	المجموع	١.٧٢	٠.٤٢٠	ضعيف جدا

يبين الجدول (١٦)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة الضابطة/ بعدي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٤٧ ــ ١.٩٣) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا وضعيفة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (١.٧٢) ودرجة أداء ضعيفة جدا وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال الأدائي للمجموعة الضابطة/ بعدي كانت بمستوى ضعيف جدا. وقد يعود ذلك إلى أن طالبات التدريب الميداني عامة وغير المتخصصات في اللغة العربية خاصة يفتقدن الخبرة التربوية المهنية الطويلة والتي تجعلهن أكثر قدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي المهني بإتقان.

كما يبن الجدول مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة على مهارتي: حسن الوصل والفصل والوقف بين الجمل في الأداء الشفهي، ومراعاة آداب الحوار

والمناقشة، حيث حصلتا على متوسط حسابي قيمته(١.٦٠،١.٤٧)على التوالي وقد يعود ذلك إلى عدم تمكن أفراد العينة من هاتين المهارتين نتيجة غياب الخبرة المهنية والممارسة في لغة الحديث لديهن وغلبة الجانب المعرفي الدقيق والحرص على إيصال المعلومة وافية في ظل حضور التقييم من مشرفة التدريب الميداني .

- **المجال اللغوي**:

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة الضابطة/ بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة الضابطة /بعدي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١٢	استعمال اللغة الفصيحة فقط	١.٦٠	٠.٦٣٢	ضعيف جدا
١٣	صحة الضبط الصرفي للكلمة	١.٤٠	٠.٥٠٧	ضعيف جدا
١٤	صحة الضبط النحوي لأواخر الكلمات وفق موقعها الإعرابي	١.٤٠	٠.٥٠٧	ضعيف جدا
١٥	اختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني	٢.٠٠	٠.٩٢٦	ضعيف
١٦	الثروة اللغوية	٢.١٣	٠.٩١٥	ضعيف
١٧	استعمال الصور البلاغية الخادمة للمعنى	١.٨٧	٠.٨٣٤	ضعيف
١٨	انتقاء أسماء الإشارة والضمائر المناسبة	٢.٢٠	٠.٨٦٢	ضعيف
١٩	انتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال	٢.٢٠	٠.٩٤١	ضعيف
٢٠	تنويع استخدام الأساليب بين الإنشائية والخبرية لتؤدي المعنى المراد من الكلام	٢.٤٧	٠.٩١٥	ضعيف
٢١	التعبير عن الأفكار بجمل واضحة	٢.٨٧	٠.٨٣٤	متوسط
٢٢	الطلاقة اللغوية المتمثلة في سرعة الاستجابة للموقف اللغوي مع خلو الكلام من اللعثمة واللجلجة واللازمات اللفظية	١.٤٧	٠.٦٤٠	ضعيف جدا
	المجموع	١.٩٦	٠.١٦٠	ضعيف

يبين الجدول (١٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة الضابطة/ بعدي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (١.٤٠ ــ ٢.٨٧) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا ومتوسطة، كما يبين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (١.٩٦) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في المجال اللغوي للمجموعة الضابطة/ بعدي كانت بمستوى ضعيف.

كما يبين الجدول (١٧)مستوى الأداء الضعيف جداً لأفراد العينة على المهارات الاتية: استعمال اللغة الفصيحة فقط، وصحة الضبط الصرفي للكلمة، وصحة الضبط النحوي لآواخر الكلمات وفق موقعها الإعرابي، والطلاقة اللغوية المتمثلة في سرعة الاستجابة للموقف اللغوي مع خلو الكلام من اللعثمة واللجلجة واللازمات اللفظية حيث كلا منها على متوسط حسابي قيمته(١.٤٧،١.٤٠،١.٤٠،١.٦٠)على التوالي، وقد يعود ذلك إلى أن الضعف ظهر جلياً في مستوى أداء أفراد العينة في مهارات الأداء اللغوي الصوتي والأدائي فمن المتوقع ظهور الضعف أيضاً في المجال الثالث اللغوي .

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة الضابطة/ بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة الضابطة / بعدي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
الصوتي	٢.٢٠	٠.٤١٩	ضعيف
الأدائي	١.٧٢	٠.٤٢٠	ضعيف جدا
اللغوي	١.٩٦	٠.١٦٠	ضعيف
المجموع	١.٩٧	٠.٢٤٦	ضعيف

يبين الجدول (١٨) أن المتوسطات الحسابية لدرجات أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي للمجموعة الضابطة/ بعدي تراوحت بين (١.٧٢ ـ ٢.٢٠) وبمستويات أداء ما بين ضعيفة جدا وضعيفة، كما يبين الجدول حصول إجمالي المجالات على متوسط حسابي قيمته (١.٩٧) ودرجة أداء ضعيفة، وهذا يدل على أن أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل لمهارات الأداء اللغوي الشفهي ككل للمجموعة الضابطة/ بعدي كانت بمستوى ضعيف. وقد يعود ذلك إلى حاجة هذا المجال إلى الكثير من الدربة والممارسة والتطبيق والذي غاب عند أفراد العينة في ظل التدريس وفق الطريقة التقليدية في التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مهارات الأداء اللغوي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل تعزى إلى استخدام التدريس المصغر؟**

- **تكافؤ مجموعتي الدراسة** :

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية

بكلية التربية في جامعة حائل، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول (١٩):

جدول رقم (١٩) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test)لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات الأداء اللغوي الشفهي

المجال	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الصوتي	٢.٠٩	٠.٣٧٧	٢.١٦	٠.٤٦٥	-٠.٤٣١	٢٨	٠.٦٧٠
الأدائي	١.٥٧	٠.٢٤٩	١.٧٦	٠.٣٤٠	-١.٧١٦	٢٨	٠.٠٩٧
اللغوي	٢.٠١	٠.٢١٠	١.٩٦	٠.٢٧٠	٠.٥٤٨	٢٨	٠.٥٨٨
مهارات الأداء اللغوي الشفهي ككل	١.٩٣	٠.١٧٣	١.٩٧	٠.١٩٩	-٠.٥٣٣	٢٨	٠.٥٩٨

ويبين الجدول رقم (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات الأداء اللغوي الشفهي ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت) حيث كانت قيم مستويات الدلالة اكبر من (٠.٠٥) في جميع المجالات، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في جميع مهارات الأداء اللغوي الشفهي، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات الأداء اللغوي الشفهي قبل استخدام التدريس المصغر. وقد يعزى ذلك إلى أن طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية يخضعون إلى مفاهيم تدريسية وبيئات صفية متشابهة؛ إذ أن البيئة الصفية المتشابهة تؤدي إلى نتائج متشابهة تقريبا بين أفراد العينة.

- **الاختبار البعدي** :

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل تم استخدام اختبار (ت) كما يوضح الجدول (٢٠):

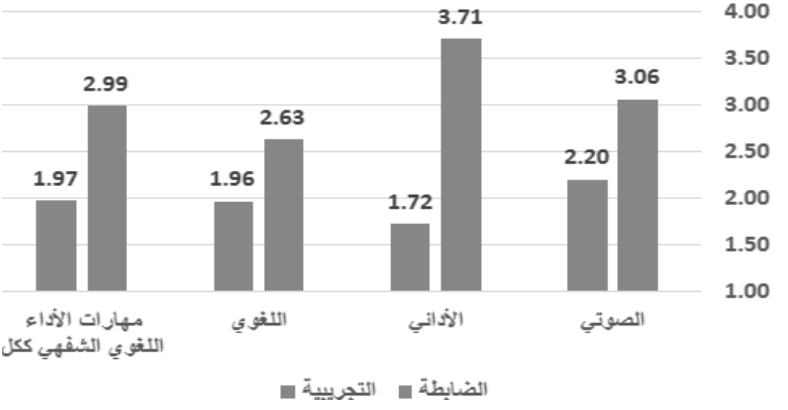
جدول رقم (٢٠) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test)لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الأداء اللغوي الشفهي

المجال	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع ايتا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الصوتي	٣.٠٦	٠.٤٣٩	٢.٢٠	٠.٤١٩	٥.٤٥٨	٢٨	٠.٠٠٠	٠.٥١٥
الأدائي	٣.٧١	٠.٤٤٦	١.٧٢	٠.٤٢٠	١٢.٥٦١	٢٨	٠.٠٠٠	٠.٨٤٩
اللغوي	٢.٦٣	٠.٣٧١	١.٩٦	٠.١٦٠	٦.٣٩١	٢٨	٠.٠٠٠	٠.٥٩٣
مهارات الأداء اللغوي الشفهي ككل	٢.٩٩	٠.٢٧٠	١.٩٧	٠.٢٤٦	١٠.٧٨٤	٢٨	٠.٠٠٠	٠.٨٠٦

ويبين الجدول رقم (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الأداء اللغوي الشفهي ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت) حيث كانت قيم مستويات الدلالة أقل من (٠.٠٥) في جميع المجالات، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في جميع مهارات الأداء اللغوي الشفهي تعزى لاستخدام التدريس المصغر.

كما بينت النتائج أن حجم الأثر كان كبيرا حيث تراوحت قيم مربع ايتا بين (٠.٥١٥ ـ ٠.٨٤٩)، وهذا يدل على أن استخدام التدريس المصغر كان له أثر كبير في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية في جامعة حائل. وقد يعزى ذلك إلى أن التدريس المصغر يأتي وفق النظريات التربوية الحديثة التي تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد طالبات التدريب الميداني عامة وغير المتخصصات في اللغة العربية الخبرات العلمية والمهنية والثقافية واللغوية التي يحتجنها للنجاح في مهنة التدريس. (يكون حجم الأثر ضعيفا إذا كانت قيمة مربع ايتا أقل من ٠.٠١، ومتوسطا إذا كانت قريبة من ٠.٠٦ وكبيرا إذا كانت أكبر من ٠.١٤)

والرسم البياني التالي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الأداء اللغوي الشفهي:



- **التوصيات**:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الدراسة بالآتي:

- العمل على إعداد طالبات التدريب الميداني إعدادا جيدا؛ حتى يستطعن مواكبة التغيرات والتطورات التي تحدث من حولهن.
- جعل إتقان مهارات اللغة العربية معياراً من المعايير المهنية للقبول في مهنة التدريس؛ باعتبار ذلك جزءا من امن اللغوي في المؤسسات التعليمية.

- تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية من خلال الدورات التدريبية .
- العمل على مساعدة طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية في الكشف عن قدراتهن واستعداداتهن للعمل على تنميتها.
- نشر الوعي بين أوساط الطالبات بالعلاقة الوثيقة بين إجادة مهارات الأداء اللغوي الشفهي وفاعلية عملية التعلم والتعليم.
- إضافة مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية إلى معايير تقييمهن في نهاية الفصل الدراسي.
- تبني عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعة لبرامج التأهيل اللغوي لطالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية بالتركيز على الأداء اللغوي الشفهي لديهن.

- **المراجع**:

- إبراهيم، محمد عويس القرني (٢٠١١) الأدوار الجديدة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ظل تطوارات مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية .مصر :مجلة القراءة والمعرفة، (١١٥)، ص ١٦٣ – ٢٠٧.

- أبو حلبية، تغريد عبد الله (٢٠١١) تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات، دراسة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

- التوم، أنس دفع الله حاج(٢٠٠١) التدريس المصغر وأثره في إكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس بولاية الجزيرة، مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية،العدد الأول، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

- الحمراني،انتصار جواد كاظم(٢٠٠٥) سيكولوجية التدريس ووظائفه، دار الأخوة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

- الزيود، أسامة محمد فياض (٢٠٠٨) فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر في تنمية مهارات بعض كفايات التدريس لدي معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة أم درمان الإسلامية.

- السبيعي، خالد صالح (٢٠٠٦) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، دراسة دكتوراة، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود .

- السبيعي، عبد العزيز عبد القادر(١٩٩٨) تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد،، أطروحة دكتوراه غير منشورة

- عافشي، ابتسام عباس (٢٠١٢) نموذج مقترح لتطوير مهارات الاتصال اللغوي اللازمة للتدريس الجامعي .جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن :مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس .(١٨٤).ص١٥ –٥٣.

- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠١) التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه في برامج، إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشرعية واللغة العربية وآدابها المجلد ١٣العدد ٢٢: مكة المكرمة.

- عيد، رجاء أحمد، (١٩٩٥) أثر التغذية الراجعة على تحسين طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض(مجلة الخليج العربي العدد ٣١)
- آل مساعد، حصة محمد؛ والعقباوي، أحلام عبد السميع (٢٠١١) مهارات الاتصال والتفاعل.
- القاهرة :عالم الكتب.
- النعيمي، عبد المنعم خيري(١٩٩٠) تقويم تدريس الطلبة المطبقين في كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- Carroli. P.T. (2000). World in a text, words in context Learner's experiences of L2 Literature. Abstract in Tradizione e innovazione: Linguistics e filologia italiana alle Soglie diumuovo Millennio. Duisburg, Gerhard Mercator University, 109-116. Also available on the web at:
- Dunbar, E., Catherine, F., & Miller, T. (2006, August). Oral Communication Skills in Higher Education: Using a Performance-BasedEvaluation Rubric to Assess Communication Skills. Innovative Higher Education, 31 (2). 115-128. Retrieved November 20, 2012, from www.pnas.org.
- -Kapanja. K(2001) A study 0f the effecs0f video tape recording in micro teaching training British Jowrnal of technology 32(4) 483_ 486.
- -Olivero Shore Bruce (1978) Micro teaching in hand book on contem porary education E ditejby seven and good man new yourk Bowker Company P373.
- Vollmer, H. (2009, December). Language in Other Subjects. Language Policy Division .Retrieved November 20, 2012, from: www.coe.int/lang.
- Siedentop, D (1991). Developing teaching skills inphysical education, (3thed). Mountainvew. CA: Mayfield.

****

البحث السادس :

" أثر برنامج تعليمي قائم على التعلُّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي "

إعداد :

د/ غادة خليل أسعد منسي

أستاذ مساعد بجامعة المجمعة
المملكة العربية السعودية

" أثر برنامج تعليمي قائم على التعلُّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي "

د/ غادة خليل أسعد منسي

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على التعلُّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي . وتكوَن مجتمع الدراسة من (٨٧) طالبًة من طالبات الصف الأول المتوسط ، تمّ توزيعه إلى مجموعتين : الأولى تجريبية وتكوّنت من (٤٥) طالبًة ، والثانية ضابطة ، تكونت من (٤٢) طالبًة . ولتحقيق هدف الدراسة ، بُني البرنامج التعليمي ، وطوّر اختبار الاستماع . درست المجموعة التجريبية مدة خمسة أسابيع وفق البرنامج التعليمي ، ودرست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية المقررة في دليل المعلم . وطبَق اختبار الاستماع على المجموعتين قبل التدريس وبعده . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0, 0\ 5 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار الاستماع البعدي ، تعزى إلى البرنامج التعليمي ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية : التعلُّم النشط ، مهارات الاستماع.

The Effect of an Educational program Based on Active Learning on Developing Listening Skills among First Average Students.

Dr. Ghada khaleel Asaid Mansi

Abstract

The study aimed at detecting the effect is based on active learning educational program in the development of listening skills among students of the first grade average basic Zulfi province. The population of the study(87) students from the first grade average distributors into two groups: the first trial consisted (45) of students, and the second group officer, and consisted of (42) students. To achieve the goal of the study, tutorial. Brown, and developed a listening test. The experimental group studied a period of five weeks, according to the tutorial, and the control group studied the same period according to the method prescribed in the usual teacher's guide. The dish listening test on the two groups before and after the teaching .The study results showed the presence of statistically significant differences at the level $(0.05 \geq \alpha)$ between the mean scores of the experimental and control distributors to test listening dimensional, attributed to the educational program and in favor of the experimental group.

Keywords: active learning, listening skills.

• **المقدمة** :

لِلُّغة قيمة جوهريّة في حياة كل أمة ؛ فهي الوسيلة لحمل الأفكار، وتبادلها فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمّة الواحدة. واللُغة هي الترسانة التي

تحافظ على الأمّة ، وتحفظ هويتها ، وكيانها ، ووجودها ، وتحميها من الضياع والذوبان في الحضارات والأمم الأخرى .

وتشمل اللغة مهارات أربع ؛ الاستماع ، والتحدُّث، والقراءة ، والكتابة ، ولكل مهارة من تلك المهارات أهميّتها في الحياة . ويُعد الاستماع فنًا لغويًا رئيسًا بين فنون اللغة الأربعة ، وهو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين ، وعن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل، والتراكيب ويتلقى الأفكار، والمفاهيم من حياة البشر (عاشور والحوامدة ،٢٠٠٧).علاوة على أنه وسيلة من وسائل الاتصال الفعَال بين الآخرين ؛ فهو يسهم في التأكيد على عناصر المحبة، والإخاء بينهم في المواقف المختلفة فيشعر بما يشعرون.

وتتجلَى أهمية مهارة الاستماع في تحقيق التواصل وبلوغ المعرفة ، وتُعتبر وسيلة الفرد لتنميّة ثقافته وخبراته مع الآخرين (الهاشمي والغزاوي ، ٢٠٠٦) . وقد أدرج عبد الهادي (٢٠٠٣،١٥٦) مهارة الاستماع في أولويات مهارات اللغة وذلك لمجموعة مبررات منها : " تعمل أداة الاستِماع ــ الأذن ــ في جميع الاتجاهات فالإنسان يسمع من يتكلم وراءه ، ومن يتكلم أمامه ، وعن يمينه ، وعن شماله كما يستطيع أن يسمع الآخرين وهم في أماكن أخرى ، وهو لا يراهم ، وهي تعمل باستمرار في اليقظة والمنام . بالإضافة إلى كون الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ، أو يتكلم، أو يكتب . وحاسة السمع لدى الإنسان ترتبط بتعلُّمِ الكلام ، وهي الحاسة المهمة لتطور المدركات العقليّة ، والفكريّة ، ونموها ، فضلاً عن الحصول على المعلومات ، ولذلك إذا فقد الطفل حاسة السمع بعد الولادة ؛ فقد معها القدرة على نطق الكلام " .

ولقد أدى الاستماع دورًا هامًا في العمليّة التعليمية على مر العصور ، وقد صوَر الخطيب (٢٠٠٩) أهميّة الاستماع من خلال ممارسة الفرد لمهارات اللغة قائلا: إنَ الفرد السوي يستمع إلى ما يوازي كتابًا كل يوم ، ويتحدث ما يوازي كتابًا كل أسبوع ، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر ، ويكتب ما يوازي كل عام .

والاستماع عمليّة معقَدة تحتاج إلى تدريب مستمر ، وتبدأ في مرحلة مبكِرة من حياة الطفل. ويضيف عاشور والحوامدة (٢٠٠٧) أنّ الاستماع عمليّة فعالة ونشطة، ومعقدة ، وتشكل تحدَيًا للمستمع ، وتتطلب نوعًا من التكامل والتفاعل للاتجاهات ، والمعارف ، والسلوكات . وهذا يتطلب القدرة على تحديد ما يقوله الآخرون وفهمه. ويؤكد عطية (٢٠٠٧، ١٦٦) " أن النقص في التدريب على مهارات الاستماع سيؤدّي بالفرد إلى عدم القدرة على استيعاب ما يسمع ، وكذلك عدم قدرته على الإنصات لفترات طويلة ، كما أنّ التدريب على الاستماع يجب أن يبدأ مع الطلبة في المراحل الأولى "." فتدريس الاستماع للطلبة منذ البداية يكسبهم مهارات عديدة ، هم بحاجة إليها في حياتهم الدراسيّة ، وبأيَة مرحلة من مراحل تعليمهم" (السليتي ٢٠٠٨، ٣٥) . "وتبرز أهميّة الاستماع في المراحل

التعليمية المختلفة ، وخاصة المرحلة المتوسطة ، لأسباب تتمثل في إكساب الطلبة الثقافة، والمعارف المختلفة، وتنمية قدرتهم على التخيل، والتذوق، والقدرة على التمييز بين الأفكار، وتدريبهم على استخلاص النتائج ، والتنبؤ بما سيقال" (فضل الله ، ٢٠٠٣ ،٤١).

وأورد الباحثون تعريفات عدة للاستماع ، وعملياته ، فعرّفه والي (١٩٩٨، ١٤٣) بأنه "تعمد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها ، والتمكن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها ، وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك ". ويضيف الهاشمي والغزاوي (٢٠٠٦) أنّ الاستماع عملية إنسانية واعية مدبرة لغاية ما ، وهي الحصول على المعرفة ؛ تستقبل فيها الأذن الأصوات المختلفة ، وتُحللها إلى ظاهرها المنطوق ، وباطنها المعنوي ، وتُشتق معانيها من خلال ما يمتلكه الفرد من معارف سابقة ، وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه . أمَا عبد الباري (٢٠١٠ ،٢٧) فيؤكد أنّ " الاستماع من مهارات الاستقبال اللغوي التي تتطلب تفاعلًا مع المتكلم ، وقد يتم التفاعل وجهًا لوجه من خلال الحوارات ، والندوات، والمحادثات ". وقد أشار ريتشارد (Richard,2008) إلى عمليات يقوم بها المستمع تشمل السمع ، والفهم ، والتفسير، والنقد ؛ حيث يتم التعرَف إلى الرموز المنطوقة ، وفهمها، وتفسيرها ، ومن ثمَ الاستجابة لها بعد الحكم عليها ، إضافة إلى مهارات فرعية مصاحبة لعمليات الاستماع ؛ كمتابعة الحديث ، والقدرة على تمييز الأفكار ، وفهم التعليمات ، وتحصيل المعرفة.

وتستخلص الباحثة مما سبق إنّ الاستماع عمليّة ديناميكية مشتركة تتطلب مرسلًا ، ومستقبلًا في إطار تفاعلي ؛ يتم من خلاله إرسال رسالة تتضمن أفكارًا ، أو خبرات إلى المستمع ؛ ليتم التفاعل معها ، وإدراكها ثم تفسيرها وإعطاء حكم عليها. وهذا يتطلب قدرة ، وإلمام الطالب في امتلاك تلك المهارة بوصفها مهارة معقدة ، تتطلب عمليات ذهنيّة ، وتكاملًا بين خبرات المُتحدّث والمستمع ؛ لأن الغرض النهائي من هذه العمليّة هو تكامل الخبرة ، وفاعليتها من أجل أن يفهم، ويُفسَر، ويقوّم المسموع. ويقع على عاتق المعلم دور هام في تنميّة مهارة الاستماع من حيث اتَصاله المباشر بالطلبة في الغرفة الصفية ؛ فالمعلم يرى أنّ الطلبة يتصل بعضهم ببعض بصريًا ، أو أذنيًا ، ومن ثم يهيئ وقتًا للاستماع يناسبهم ، كما إنّه قادرٌ على معرفة تنظيم الفصل ، والتقليل من التشتت السمعي، والبصري بقدر الإمكان (زهران وطعيمة ، ٢٠٠٧).

هذا ويرى بار ودتمر وروبرت وشيردن Barr,Dittma,Roberts & Sherden, (2002) أن للاستماع الفعّال فوائد عدة تتضمن تحقيق التحصيل الأكاديمي الجيد ، وزيادة القدرة على التركيز والانتباه للطالب، وعدم التشتت والسرحان ، وزيادة القدرة على التذكر ، وتجنب المشاكل التي تنتج من الفهم الخاطئ الناتج من عدم الاستماع الجيد والاهتمام المتبادل بين كلا الطرفين ؛ المستمع

والمتحدث، وبالتالي زيادة الود والمحبة بين الأفراد المُتحدّثين ، وإتاحة الفرصة لكل فرد ليعبر عن رأيه بشكل منظم ، ثم الوصول إلى حل المشكلات على أساس التفاهم.

أما عن حدوث فعل الاستماع فيشير الهاشمي والغزاوي (٢٠٠٦) إلى أن الاستماع يعتمد على انتشار الأصوات في الهواء على هيئة موجات صوتية وعندما تصل الموجات إلى صيوان الأذن تندفع للداخل ، وتمر عبر قناة السمع وتصل إلى غشاء الطبلة الذي يستجيب لذبذبات الصوت، وترددا ته ، فيتردد هو الآخر ، وتقوم الأذن الوسطى بتضخيم الصوت بعد أن خفت بعد مروره في انثناءات متعددة ، ويزوّد الدماغ المعلومات حول الصوت المسموع، والكلام المنطوق من الأذن الداخلية ، فيستقبل الدماغ المعلومات المسموعة على هيئة نبضات كهربائية ، فيحللها ، ويعطيها دلالاتها فيتعرف عليها ، ويبحث عن علاقات بين تلك الكلمات التي حصل عليها ، والكلمات المخزنة فيه ، وحين يتمكن الدماغ من استخراج العلاقات بين الكلمات التي وصل إليها يكون الشخص قد حقق درجة من الاستماع ، والوعي بمضامين الرسائل المتلقاة . فالاستماع حسب ما يراه عاشور والحوامدة (٢٠٠٧) عمليّة داخليّة إيجابيّة نشطة ، يلعب فيها المستمع دورًا كبيرًا في تكوين رسالة شاملة ، والتي يتم تبادلها في النهاية بين المستمع والمتحدث ، ومن ثم لا يمكن ملاحظة هذه العملية بشكل مباشر؛ لأنها عمليّة مركّبة متعددة الخطوات ؛ يتم بها تحويل اللغة إلى معنى في دماغ الفرد وظيفيًا ؛ لذا فإن الاستماع يعني أكثر من السماع الذي قد يُختلط به في استعمالات الكبار والصغار(عاشور ومقدادي،٢٠٠٥).

وبالنظر إلى أهميّة الاستماع في حياتنا ، والدور الذي يلعبه في النشاط التعليمي للأفراد ، إلا إنه لا يحظى بهذه الأهميّة سواء على المستوى اللغوي أوعلى المستوى التربوي. وهذا يستند إلى اعتقادات خاطئة ، وأساليب تربوية غير صحيحة ، ومن هذه الاعتقادات بأن مهارة الاستماع شأن غيرها من كثير من المهارات تنمو مع المتعلم بشكل طبيعي كالمشي، أو الكلام ، ومنها الاعتقاد بإن الإنسان يقضي معظم وقته متكلما ،أو قارئا أكثر منه سامعا (نصر، ١٩٩٧ ؛ مدكور،٢٠٠٧). وعلى النقيض من الاعتقاد السابق نجد البعض يهمل هذه المهارة ، لا لأنها أقل أوجه النشاط عند الإنسان بل لأنها أكثرها في حياته ، وبأنها نشاط مصاحب للأنشطة الأخرى ، ومهارة مشتركة مع غيرها من المهارات مما لا يستوجب العناية والاهتمام بها، ولكن مع تعدد وسائل الاتّصال المختلفة، ومع التطور الذي طرأ عليها ، والتغيير الاجتماعي والعلمي وقيام المؤسسات المختلفة ؛ ظهرت ضرورة تعليم الطلبة كيف يستمعون (طعيمة،٢٠٠٤ ;Ma,2009). وبناءًا على ما سبق ؛ ترى الباحثة أن مهارة الاستماع مهارة تتطلب تدريبًا بأشكال مختلفة بغرض تنميتها ، وهذا لا يتم إلا بشكل

مقصود ومنظَم؛ لذا ينبغي أن يخصص لمهارة الاستماع حصصًا لتدريسها أوأوقاتًا؛ لتنميتها. وهذا بدوره يتطلبِ من المعلم بدوره ميسر، وقائد للعملية التعليميّة ؛ استخدام برامج حديثة تمكن الطلبة من مهارات الإصغاء النشط. وبالطبع لا يمكن الجزم بأن هناك برامج تقوم على طرق مثالية يمكن استخدامها في جميع المواقِف التعليميّة ، إلا أن من الممكن القول إن الاستناد إلى برنامج قائم على التعلم النشط يتِيح للطلبة اكتساب المعارف ، والمهارات بأسلوب نشط ، يكون الطالب مشتركا في المهمَة التي تقوده إلى ذلك بحيث يصبح قادرًا على التعلم باستقلالية، وتحمّل مسؤولية تعلمه (زامل ،٢٠٠٦).

ويستمد التعلُّم النشط فلسفته من المتغيرات العالمية ، والمحلية المعاصرة فهو يُعد تلبية لهذه المتغيرات التي تنادي بإعادة النظر في أدوار المعلم والطالب والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى الطالب ، وجعله هو محدد العمليّة التعليميّة (سعادة ،٢٠٠٦). وقد أسهم عدد من العوامل في ظهور التعلُّم النشط منها: تطور الفكر التربوي، وتقدَم الدراسات النفسيّة الذي جعل المربون يدركون قصور التعلم التقليدي ، وقلة عائده ، والمفهوم الضيق للمنهج ، وتركيزه على الناحية العقليّة من نمو الطلبة ، وإهمال ما عداها من نواحي شخصيته ومن جوانب نموه ، وبذلك صارت تربية الطالب قاصرة على جانب ، وإغفال أخرى لا تقل أهميته عن الجانب العقلي (رفاعي،٢٠١٢، ٥٨).

والتعلُّم النشط من الاتجاهات المناسبة لتدريس اللغة ، والتي ظهرت كردَة فعل لطرق التدريس المتمركزة حول المعلم ، وتقوم على إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد ، وتفحص ما يستمعون، ويقرؤون ، وتشجيعهم على طرح الأسئلة ، وحل المشكلات (سعادة ،٢٠٠٦). فالتعلُّم النشط يتيح للطلبة تعلم مهارات اللغة ؛ من خلال إتاحِة الفرصة لهم للحوار، والمناقشة بوصفه يرتكز على جعلهم عنصرًا مشاركا ، ومنتجًا للمعلومة . وهذا ما أكدته كثير من الدراسات السابقة في مجال المناهج ، وطرائقِ تدريس اللغات المختلفة (عواد وزامل،٢٠٠٩). لذا فالاستماع باستخدام التعلم النشط عمليّة ديناميكية وهو ليس مجرد الاستماع لمحاضرة ؛ حيث يُصبح للطالب أدوارًا جديدة تتضمن الاكتشاف، والمعالجة، وتطبيق المعلومات (Mckinney,2010). ويشِير ترافيد (Trivedi,2013) إلى أن التعلُّم النشط يستخدم في جميع مراحل تعلم الطالب؛ من خلال مشاركته في أنشطة عديدة مثل المناقشة، والعمل في مشروعات ، أو لعب الأدوار ، كما ويشجَعه على تحمّل مسؤولية التِعامل مع هذا الكم من المعارف ، والذي يركز على مبدأ التعلُّم المستمر. وطبقا لهذا فالتعلُّم النشط يتيح للطلبة الإصغاء ، والتحدث الجيد ، والقراءة والكتابة والتأمل العميق ؛ وذلك من خلال استخدام تقنيات، وأساليب متعددة مثل المناقشة والحوار ، وحل المشكلات ، والمجموعات الصغيرة ، والمحاكاة ، ودراسة الحالة ، ولعب الدور ، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب تطبيق التعلُّم ضمن الواقع (Myers &Jones,1993) .ولعل أبرز محاسن التعلُّم النشط تأكيده

على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المناقشة، وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة بمحتوى المساق ، فإنه لا يعمل على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسيّة فقط بل ويساعد أيضًا على تنميّة قدرات التفكير لديهم. كما وتساعد أنشطة التعلُّم النشط على التقليل من الأنشطة السلبية مثل الإصغاء السلبي ، وأخذ وتدوين الملاحظات طوال الحصة بشكل يثير دافعيتهم للتعلُّم (Carroll&leader, 2001).

ويُعرف التعلِّم النشط بأنه تطبيق الطالب لمجموعة من الأنشطة التي تثير دافعيته ، وتحفزه للتفكير من خلال تطوير مهاراته في التحليل ، والاستقراء (Olinger&Hermanson,2002). أمَا حسنين (٢٠٠٧ ، ٤٨) فعرَفه بأنه " تعلُّم فعّال تشاركي يقوم على أساس تبادل الأدوار ما بين المعلم والطالب ، وينمّي لدى الطالب نوعًا من التعلم الذاتي، وعصف الأفكار ، واستخلاص النتائج ، والوقوف على نقاط القوة والضعف للموضوع الذي تتم مناقشته". فالتعلُّم النشط حتى يصبح فاعلا لا بد أن ينهمك الطلبة في أي عمل تجريبي ، وبصورة أعمق يتطلب منهم أن يستخدموا مهارات تفكير عليا كالتحليل، والتركيب ، والتقويم " (عواد وزامل ،٢٠٠٩، ٢٢).

وللتعلُّم النشط مجموعة من المبادئ تشمل تشجيع الطلبة على التفاعل بينهم وبين المعلم ؛ حيث إنَ التفاعل بين المعلم، والطلبة سواء داخل غرفة الصف أم خارجها ، يشكل عاملاً مهماً في اشتراك الطلبة ، وتحفيزهم للتعلُّم ، كما يجعلهم يفكرون في قيمهم، وخططهم المستقبلية ، ويشجَعهم على التعاون ويعزّز التعلم لديهم بصورة أكبر عندما يعملون بشكل جماعي ، كما ويسهم التعلم النشط في تشجيع الطلبة على النشاط ؛ فالطلبة لا يتعلمون من خلال الانصات السلبي ، وكتابة المذكرات ، وإنما من خلال التحدث ، والكتابة عما يتعلمون وربط ذلك بخبراتهم السابقة، ومن ثمّ تطبيقها في حياتهم اليومية. ويعمل على تزويدهم بتغذية راجعة فورية ؛ حيث إن معرفة الطلبة بما يعرفونه تساعد في فهم طبيعة معارفهم ، وتقييمها (بدير ، ٢٠٠٨) . هذا ويؤكد لورنزن (Lorenzen, 2006) أن التعلُّم النشط يرتبط بواقع واحتياجات، واهتمامات الطالب ؛ حيث يحدث من خلالِ تفاعل الطالب مع المجتمع، ويرتكز ذلك على قدرته ، وسرعة نموه . فهو يركز على مشاركته الإيجابيّة والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدمًا مجموعة من الأنشطة ، والعمليات العلمية كالملاحظة، ووضع الفروض ، والقياس ، وقراءة البيانات، والاستنتاج من أجل التوصّل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه ، وتحت إشراف المعلم ، وتوجيهه، وتقويمه .

وسعيًا إلى الارتقاء بمستوى الاستماع في المرحلة الأساسية؛ تبرز الحاجة إلى تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات هذه المرحلة ، بالتالي تنميّة قدرتهن على الحوار ، والمناقشة ؛ حيثُ يُعدّ ذلك مطلبًا ضروريًا لتحقيق أهداف تعليميّة تعلميّة معينة تختلف بأسسها ، وتطبيقاها عن الطرق التقليدية. إضافة إلى الأخذ بتوصيات العديد من البحوث، والدراسات، والاتجاهات الحديثة التي

تنادي بضرورة تطبيق البرامج ، والاستراتيجيات المتمركزة نحو الطالب والتي تجعله محورًا فعالا في العمليّة التعليميّة (نصر،١٩٩٧؛ الهاشمي والغزاوي ٢٠٠٦). لذا حاولت الدراسة بناء برنامج تعليمي قائم على التعلُّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الاعدادي .

- **مشكلة الدراسة** :

في ضوء ما يشير إليه الأدب التربوي في مجال أهميّة تدريب الطلبة على التعلُّم النشط، وممارسة استراتيجياته من خلال برامج تعد لذلك. ونظرًا لأهميّة مهارة الاستماع في التحصيل اللغوي، والتزود بالمعارف ، والمهارات وقصور الاهتمام بأهميتها في تحصيل التعلم ، والتعليم إذ إن كثيرًا من المعلمين لايخصصون وقتًا كافيًا كباقي المهارات لتعليم، وتدريب الطلبة عليها حتى تتحقق الأهداف المرجوة من تعلُّم وتعليم اللغة (Shang, 2005).

واستنادًا إلى ما سبق ؛ فإن الاهتمام بمهارة الاستماع يجب أن يحظى بأهميّة لدى المعلمين، والطلبة معًا في جميع المراحل التعليميّة وخاصة المتوسطة ، والذي له أثر في رفع كفاءتهم الشخصيّة في مختلف المجالات عن طريق بناء برامج قائمة على التحفيز، والإثارة بحيث يصبح المعلم فاعلًا لا متلقيًا سلبيًا ؛ لذا فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس التالي :

"ما أثر برنامج تعليمي قائم على التعلُّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي؟"

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالين التاليين:

- ما مهارات الاستماع المناسبة المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول متوسط بمحافظة الزلفي؟
- ما أسس بناء برنامج قائم على التعلُّم النشط لدى طالبات الصف الأول متوسط بمحافظة الزلفي؟

- **فرضية الدراسة** :

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى(α =0.05) بين متوسطي علامات طالبات الصف الأول متوسط على اختبار مهارات الاستماع يعزى للبرنامج التعليمي القائم على التعلُّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي؟"

- **أهميّة الدراسة** :

تتمثل أهميّة الدراسة الحاليّة :

- تُعد الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات العربية ، والأجنبية والمؤتمرات الحديثة والتي تؤكد أهميّة توظيف الاتجاهات الحديثة في التدريس ، وضرورة تفعيل بيئة تعلُّم الطالب من أجل زيادة كفاءة العمليّة التعليميّة وجعله محورًا لها.

- قد تسهم الدراسة في الاستفادة من إجراءات استراتيجيات التعلُّم النشط وخاصة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية.
- قد تشكل هذه الدراسة نواة لأبحاث أخرى في مجال اللغة العربية ومرتبطة بالتعلُّم النشط، ومهارات الاستماع في مراحل تعليمية أخرى .
- قد تسهم نتائج الدراسة في لفت انتباه مشرفي اللغة العربية؛ لعقد دورات تدريبية لاستراتيجيات التعلّم النشط ، والتركيز على مهارات الاستماع .

- **منهجيّة الدراسة** :

اعتمدت الدراسة الحاليّة على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية، والضابطة مع الاختبار القبلي ، والبعدي " Tow Group Pre-test Pos-test Design ".

- **التعريفات الإجرائيّة** :

- **مهارات الاستماع** :

الاستماع النشط ، والفاعل الذي تجيد خلاله طالبات الصف الأول متوسط المهارات الآتية : التركيز ، والاستيعاب ، والمتابعة، والتمييز.

- **التعلُّم النشط** :

تهيئة الظروف البيئية ، والنفسية ؛ لتفاعل الطالبات وتشاركهن؛ لتحقيق الهدف الأسمى من تعلُّم اللغة ، وتعليمها ؛ وهو القدرة على ممارسة مهارات اللغة في سياقات لغوية مختلفة عبر إحداث التفاعل بين المعلمة ، والطالبات، والبيئة التعليمية بتوظيف نشاطات لغويّة حواريّة تفاعليّة متنوعة.

- **البرنامج التعليمي** :

مجموعة الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم التي وظفها أفراد الدراسة بغرض الاستماع الفعَال ، والمنتج للحديث الشفوي .

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية :

- عيّنة من طالبات الصف الأول متوسط الإعدادي في محافظة الزلفي للعام الدراسي٢٠١٥/ ٢٠١٦.
- استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط بما يتناسب مع المرحلة العمرية لطالبات الصف الأول متوسط ، وتحدد في استراتيجيتي التعلم التعاوني ، والمناقشة .

- **الدراسات السابقة** :

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت التعلم النشط واستراتيجياته في تنميّة مهارة الاستماع ، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

قام هلالي (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى تنميّة مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام بعض المداخل التدريسية المقترحة

(حل المشكلات، وتمثيل الأدوار، والمناقشة)، ومعرفة مدى فاعليّة كل مدخل من المداخل التدريسية المقترحة على حده . اختيرت عيّنة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة. أثبتت نتائج الدراسة فاعليّة المداخل المقترحة في تنميّة مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأن هناك فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى ديفيز وفرانكلين (Davis & fronklin,2004) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن أثر مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط في تعلّم مهارات اللغة، ومن ضمنها مهارة الاستماع . تكوّنت عيّنة الدراسة من ٣٩٠ طالبًا تمّ تقسيمهم إلى ١٢ مجموعة؛ حيث درست كل مجموعة وفق نمط من الأنماط التعليمية المختلفة وهي التعلم السمعي، والتدريس المباشر والتعلُّم المفرد ، والتحليل ، وأسلوب المحاضرة ، والأسلوب الفردي . وخضع الطلاب لجلسات دراسيّة لمدة ساعتين خلال ٤٨ شهرًا ، وبعد انتهاء مدة الدراسة طبَق الباحثان اختبارًا موضوعيًا لمعرفة أثر هذه الأنماط عن المجموعات المختلفة. أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعات التي درست بحسب النمط الذي تفضله كانت الأكثر قدرة على الإجابة عن الاختبار. كما أن ترك المجال للطلبة لاختيار نمطهم التعليمي المفضل زاد من قدراتهم الذهنيّة ، وبالتالي أثّر إيجابيًا على تفكيرهم ، وتعلُّمهم لمهارات اللغة.

وأجرى الطيب (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعليّة استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والذي يشمل فنون اللغة الأربعة (الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة) والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وكانت عيّنة الدراسة ـ المجموعة التجريبية ـ تتكون من ٨٠ طالبًا وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي في اللغة العربية ، واختبار المهارات الحياتية ، استخدم الباحث (T-test) لتحليل النتائج ، وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية ، واكتساب المهارات الحياتيّة لصالح التجريبية. وقد قامت الشنطي (٢٠١٠) بدراسة هدفت التعرف على أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنميّة بعض مهارات الاستماع للصف الرابع بغزة ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٧٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي بمدرسة مصعب بن عمير للعام الدراسي (٢٠٠٩ -٢٠١٠) ، حيث تكوّنت العيّنة من شعبتين ، شعبة المجموعة الضابطة (٣٦) تلميذة ، وشعبة المجموعة التجريبية (٣٨) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\sigma \geq$ ٠.٠٥) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي، والبعدي بأبعاده ودرجاته الكلية لصالح القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية ، وفاعلية النشاط التمثيلي لمقرر اللغة العربية في تنميّة مهارات الاستماع لدى أفراد العيّنة.

وأجرى السبعاوي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام أسلوبي مناقشة المجموعات، وحلقة المناقشة في الأداء التعبيري ، وتنميّة الجوانب الوجدانية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي. تكوّنت العيّنة من ٨٤ طالبًا من طلاب الصف الرابع الأدبي في محافظة نينوى للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ وقسَمت إلى ثلاث مجموعات : مجموعة تجريبية أولى؛ تكوَنت من ٢٢ طالبًا درست بأسلوب مناقشة المجموعات ، ومجموعة تجريبية ثانية ؛ تكوَنت من ٣٤ طالبًا درست بأسلوب حلقة المناقشة ، ومجموعة ضابطة ؛ تكوّنت من ٢٨ طالبًا درست بالأسلوب الاعتيادي. تمَ استخدام ثلاث أدوات : استبيان مكون من٢١ موضوعًا ، ومعيار تصحيح الهاشمي الجاهز، وأداة لقياس الجوانب الوجدانية وتكوّن من ٢٧ فقرة. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية.

وقام مزيد (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج تعليمي في تنميّة مهارات الاستماع النشط لأطفال الرياض. تكوّنت عيّنة البحث من مديرية تربية الرياض بشكل قصدي ؛ تضمّنت ٦٠ طفلا وطفلة من هم بعمر ٥ ــ ٦ سنوات ، تمَ توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية بالتساوي. وقامت الباحثة ببناء ببرنامج تعليمي يتضمن التدريس بالطريقة التفاعلية، والحوار، والمناقشة لتنمية مهارات الاستماع النشط ، واختبار مهارات الاستماع . وتوصّلت الباحثة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين المجموعتين التجريبية ، والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وبعده وأن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية ، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في متوسط درجات اختبار مهارات الاستماع بين الأطفال في المجموعة التجريبية تعود إلى الجنس.

وأجرى اجبتجو (Agbatogu ,2013) دراسة هدفت إلى قياس المهارات التواصليّة أثناء تعلّم اللغة الإنجليزية على مجموعتين تجريبية ، وضابطة بتطبيق التعلّم النشط ، ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عيّنة البحث من ثلاث مدارس بواقع ٩٩ طالبًا ، تمّ توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة ، وتجريبية، درست المجموعة الضابطة بالتعلّم التقليدي . أمَا التجريبية بطريقة التعلّم النشط. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار قبلي ، وبعدي في مهارة الاستماع وفي مهارة التحدث. توصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي، لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- **طريقة الدراسة وإجراءاتها** :

- **عيّنة الدراسة** :

تألفت عيّنة الدراسة من ٨٧ طالبًة من طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في مدرستين حكومتين هما : المتوسطة الثانية ، و المتوسطة الخامسة ؛ التابعتين لإدارة تربية محافظة الزلفي ؛ حيث مثّلت الشعبة (أ) والشعبة (ب) من المتوسطة

الثانية المجموعة التجريبية ، وبلغ عددها ٤٥ طالبة ، والشعبة (أ) والشعبة (ب) من المتوسطة الخامسة المجموعة الضابطة ، وبلغ عددها ٤٢ طالبًة في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. تمّ اختيارها بطريقة قصديّة ؛ لسهولة التوصل إليهما ، ولاستعداد المدرستين للتعاون مع الباحثة لتنفيذ إجراءات الدراسة.

- **أدوات الدراسة** :

- **اختبار مهارات الاستماع** :

لتحقيق غرض الدراسة طوّرت الباحثة اختبارًا موضوعيًا من نوع الاختيار من متعدد، تكوَن من ٢٠ فقرة تدور حول نص تمّ اختياره ، وتسجيله وفق آليات الاستماع ، والمهارات الفرعيّة الأربع المعتمدة في الدراسة ، وقد تمَ بناء الاختبار وفق الإجراءات التالية :

وُضعت قائمة بمهارات الاستماع مدار الدراسة بعد الاطلاع على الأدب ذي الصلة؛ نصر (١٩٩٧) وطعيمة (٢٠٠٤) والمنسي (٢٠١٢) ، حيث أصبحت قائمة مهارات الاستماع في صورتها النهائية تحتوي أربع مهارات هي: مهارة التركيز ومهارة الاستيعاب، ومهارة المتابعة، ومهارة التمييز ، بعدد (١٧) مؤشر سلوكي. وفي ضوء ذلك تمّ إعداد اختبار لمهارات الاستماع. وبهذا تمّت الاجابة عن السؤال الفرعي الأول الذي نص على " ما مهارات الاستماع المناسبة المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول متوسط بمحافظة الزلفي؟"

- **إعداد الصورة الأولية للاختبار**:

اشتملت الصورة الأولية للاختبار على ٢٣ سؤالًا موضوعيًا من نمط أسئلة الاختيار من متعدد، ذي الأربعة بدائل ، وقد أثبت التربويون أهميّة هذا النمط من الأسئلة في تقويم القدرة على التفسير، والاستنتاج، والتطبيق لدى الطلبة .

- **صدق الاختبار**:

بعد صياغة مفردات الاختبار الحالي تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين العاملين في مجال المناهج ، والتدريس بشكل عام ، والعاملين في مجال مناهج وتدريس اللغة العربية بشكل خاص؛ بكليات التربية في الجامعات السعودية والأردنية ؛ وذلك بهدف التحقّق من الصدق الظاهري ، وصدق المضمون للاختبار ، وقد أسفرت عمليّة التحكيم هذه على مناسبة الاختبار لقياس الهدف الذي صُمَم من أجله ، حيث أكدَ المحكمون على: وضوح تعليمات الاختبار وسلامة الأسئلة ، وبدائل الإجابة لكل سؤال ، لطالبات الصف الأول متوسط كما اقترح المحكمون تعديل صياغة بعض مفردات الأسئلة ، واختصارها وتبسيط اللغة؛ بحيث تتناسب ومستويات الطالبات. وفي ضوء تلك الآراء عُدّل اللازم بحيث أصبح اختبار مهارات الاستماع في صورته النهائية مكونا من (٢٠) فقرة.

- **ثبات الاختبار** :

تمَ التحقق من ثبات اختبار مهارات الاستماع باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ".حيث كان معامل الثبات لاختبار مهارات الاستماع (٠.٨٢) وهو مؤشر على أن الاختبار يتمتع بثبات قوي، بالتالي يعطي مزيداً من الثقة في استخدامه في الدراسة الحاليّة.

- **التجربة الاستطلاعيّة لاختبار مهارات الاستماع** :

بعد إعداد اختبار مهارات الاستماع بصورته الأوليّة ، طُبّق على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدراسة ، تكوّنت من ٢٩ طالبًة من طالبات الصف الأول المتوسط من مدرسة المتوسطة السابعة . وهدفت التجربة الاستطلاعيّة تحديد الزمن الذي يستغرقه الطالبات للإجابة على اختبار مهارات الاستماع وذلك برصد الزمن الذي استغرقته كل طالبة من العيّنة الاستطلاعيّة وحساب المتوسط الحسابي للزمن المستغرق للطالبات كافة ، وقد وُجد أنّ الزمن للإجابة على الاختبار ٤٠ دقيقة. كما حُسبت معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مهارات الاستماع ، وقد تراوحت بين (٠.١١ ــ ٠.٩٦)، وتمّ اعتماد الفقرات التي تمتعت بمعامل صعوبة بين (٠.٢٠ ــ ٠.٨٥)، وحذفت الفقرات الأخرى. أمّا عن معامل التمييز فيرتبط بمعامل الصعوبة ، والسهولة ؛ حيث يمكن التمييز بين الطالبة ذات القدرة العالية ، والطالبة ذات القدرة الضعيفة، وكانت معاملات التمييز لجميع فقرات اختبار مهارات الاستماع مقبولة؛ حيث يمكن قبول الفقرات التي يكون معامل تمييزها أكبر من (٠.٣٠) وتعتبر فقرة جيدة يمكنها أن تميّز بين الطالبات.

- **تطبيق الاختبار**:

طبّق الاختبار قبليًا ، وبعديًا على أفراد الدراسة بعد أن عُدّل بصورته النهائية ، وتمَ التأكيد على قراءة التعليمات المرفقة مع الاختبار ، وضرورة التقيد بها .

- **تصحيح الاختبار**:

صُحّحت الإجابات بعد تحديد معايير التصحيح الخاصة بفقرات الاختبار، وفق مهارات الاستماع المستهدفة بالدراسة، ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها. وحُدّدت درجة للإجابة الصحيحة لكل فقرة ، وعلامة صفر للإجابة غير الصحيحة ، واستُبعدت الفقرات التي لها أكثر من إجابة.

- **تكافؤ المجموعات** :

قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي القائم على التعلُّم النشط على طالبات العيّنة التجريبية، طبّق اختبار مهارات الاستماع قبلياً على طالبات المجموعتين الضابطة ، والتجريبية؛ للتأكد من تكافؤهما فكانت النتائج كما يظهرها جدول (١) .

يلاحظ من جدول (١) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة ، والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع

القبلي ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية (١٠.٠٤) في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه (١٠.٨٦).

جدول(١)المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع القبلي

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
١٠.٠٤	١.٨٢	١٠.٨٦	٢.٣٣

ولتحديد دلالة هذه الفروق استخدم اختبار (ت) وكانت النتائج كما في جدول (٢).

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسط علامات المجموعة التجريبية، والضابطة في اختبار مهارات الاستماع في التطبيق القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٥	١٠.٠٤	١.٨٢	١.٨٢	٠.٠٧٣
الضابطة	٤٢	١٠.٨٦	٢.٣٣		

ويظهر جدول (٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات المجموعتين الضابطة ، والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع القبلي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٨٢). مما يعني تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي على طالبات المجموعة التجريبية.

- **البرنامج التعليمي** :

يقوم البرنامج على التعلُّم النشط الذي يعنى تهيئة بيئة تعلُّم تتيح تفعيل اللغة ، واستخدامها في مواقف حقيقية، وإيجاد بيئة تعلُّم؛ تستخدم فيها الطالبة اللغةِ بمهاراتها الأربع، وقد اختيرت موضوعات الاستماع من كتاب لغتي الخالدة ، وتمت إعادة صياغة الأنشطة ، والتدريبات بصورة تتيح للطالبة التفكير ، وإنتاج الحديث الشفوي ، وفق قضايا عايشتها. وقد اختارت الباحثة أربع مهارات للاستماع ، ووضعت ١٧ مؤشرًا سلوكيًا على تلك المهارات ؛ لتنميتها وتدريب الطالبات عليها ، ضمن موضوعات الاستماع المحددة في كتاب لغتي الخالدة والمقرر للصف الأول متوسط الأساسي .

- **أسس بناء البرنامج ومبرراته** :

يستند التعلُّم النشط والذي يقوم عليه البرنامج التعليمي في تعليم مهارة الاستماع إلى مجموعة أسس تقوم عليها الممارسات التعليمية التعلميَة السليمة التي تدعم التعلُّم النشط ، حيث حدَدها سعادة وعقل وزامل وشتية وأبو عرقوب (٤٧،٢٠١١) في النحو التالي :

- تشجيع الممارسات التدريسية السليمة على زيادة التواصل الحقيقي بين المعلم، والطالب.

- تشجيع الممارسات التدريسية السليمة على التعاون، والتفاعل بين الطلبة.
- تشجيع الممارسات التدريسية السليمة على التعلّم النشط.
- تقديم الممارسات التدريسية السليمة التغذية الراجعة الفورية.
- تأكيد الممارسات التدريسية السليمة على الوقت الكافي، والمطلوب للتعلُّم.
- وصول الممارسات التدريسية السليمة إلى توقعات عالية.
- تقدير الممارسات التدريسية السليمة على المواهب المختلفة، وطرق التعلُّم المتنوعة.

- **خطوات إعداد البرنامج التعليمي** :

اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على الأدبيات، والدراسات السابقة (طعيمة،٢٠٠٤ ؛ سعادة وآخرون ، ٢٠١١ ;Richard ,2008) وتمّ التالي :

- تحديد الأهداف التعليمية .
- تحليل كل سلوك تعليمي ، وتحديد المهمات التعليمية.
- إعداد المواد التعليمية ، والأنشطة ، والتدريبات المختلفة.
- إعداد أساليب التقويم ، والتغذية الراجعة.

- **أهداف البرنامج** :

- **الهدف العام** :

يهدف البرنامج الحالي إلى تنميّة بعض مهارات الاستماع المستهدفة بالدراسة لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي، ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها.

- **الأهداف الخاصة** :

- ويمكن تحديد الأهداف الخاصة بالبرنامج في التالي :
- تعريف الطالبات بالمعرفة النظرية المتصلة بمهارة الاستماع.
- تنميّة الشعور بأهميّة الاستماع ، وقيمته في الحياة .
- تحسين قدرات الطالبات على الاستماع ، والارتقاء بفهمهن لمستويات الاستماع الناقد.

- **محتوى البرنامج** :

اختيرت نصوص الاستماع المقررة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول متوسط للفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٥ ـ ٢٠١٦ ، والبالغ عددها ثلاثة وهي: "البساطة ، أماكن الراحة ، والعمل ثروة". إضافة إلي اختيار نص خارجي بعنوان "نفيسة الدارين " ، عُرض على مجموعة محكمين للنظر في مدى ملاءمته لمستوى وقدرات الصف الأول متوسط ، واعتمد ليصبح عدد الحصص عشر ، كما تمّ تدريس المجموعة الضابطة لهذا النص .

- **الفئة المستهدفة** :

طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي.

- **استراتيجيات التدريس** :

لتحقيق أهداف البرنامج استخدمت الباحثة استراتيجية التعلم التعاوني Cooperative learning Strategy واستراتيجية المناقشة (Discussion Strategy) .

- **تقويم البرنامج** :

يعتمد البرنامج التعليمي على التقويم التكويني من خلال ملاحظة الطالبات أثناء إنجاز المهمات التعليمية بغرض التوجيه والإرشاد ، ومن خلال التقويم الختامي والذي يعتمد على تطبيق اختبار الاستماع البعدي ؛ لقياس أثر البرنامج في امتلاك الطالبات لمهارات الاستماع.

- **دور المعلم والمتعلم والمواد التعليمية في البرنامج التعليمي**:

تؤدّي معلّمة اللغة أدوارًا عدة في البرنامج التعليمي ؛ فهي الموجّه، والمرشد في عملية تعلُّم الطالبات؛ حيث تهيئ الطالبات لموضوع الاستماع ، ثم تعرض نص الاستماع عبر جهاز التسجيل، وتوجهن للاستجابة وتتابعهن ، وتختار المفردات وتعلّمها ، كما تشجع الطالبات على الاستماع الواعي والناقد ، وتعمل على تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهن. أما عن الدور الذي يمارسه الطالبات فينظر إليه على أنه دور نشط يركز على التفاعل المشترك ، والمستمر بين المعلمة ، والطالبات ، وبين الطالبات أنفسهن ، يعتمد على الاستجابة للمحفزات وبالتالي يمتلكن سيطرة قليلة على المحتوى ، أو أسلوب التعلم ؛ حيث تستمع الطالبات إلى نص الاستماع مع وجود أدوار أخرى لهن ، وهذه الأدوار تقوم على المشاركة والاستجابة ، والأداء للمهام.

- **تنفيذ البرنامج** :

نُفذ البرنامج بواقع عشر حصص صفية؛ في كل أسبوع حصتان تدريسيتان وقد استمر تنفيذ البرنامج مدة ٤٢ يومًا ابتداء من ٢٠١٦/١/١٦ـ ٢٠١٦/٢/٢٦ . بالإضافة إلى الحصص التي تضمنت تعليمات إجراء الاختبار القبلي والبعدي والتعريف بالبرنامج من الناحيتين النظرية ، والتطبيقية .

- **صدق البرنامج التعليمي** :

عُرض البرنامج التعليمي على عدد من المتخصصين في مجال المناهج، وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء آرائهم حول كفاية البرنامج التعليمي ومدى ملاءمة الاستراتيجيات المستخدمة ، والأهداف الخاصة بكل درس ، ومدى وضوح التعليمات للطالبات ،ومناسبة الاستراتيجيات المستخدمة ، ومدى وضوح دليل المعلمة المصاغ وفق التعلُّم النشط ، وشموليته لتحقيق الأهداف. وقد أبدى المختصون ارتياحهم العام للبرنامج ، ولطريقة العرض، وللاستراتيجيات المستخدمة فيه ، وقدّموا بعض المقترحات ، والتعديلات ؛ مثل التأكيد على تنويع أساليب التقويم في نهاية كل درس ، إضافة إلى بعض التعديلات اللغويّة والعلميّة.

- **خطوات تنفيذ الدراسة** :

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الحاليّة الخطوات التالية :

- الاطلاع على الأدب التربوي ذي الصلة بمهارات الاستماع. نصر(١٩٩٧) طعيمة (٢٠٠٤)؛ وما (Ma,2009).
- إعداد أدوات الدراسة ممثلة في : قائمة الاستماع الفرعيّة ، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها ، واختبار مهارات الاستماع الموضوعي المكوّن من عشرين فقرة ، والبرنامج التعليمي المتضمّن نصوص منهج لغتي الخالدة ونص خارجي. بالإضافة إلى دليل المعلمة ، تمّ عرض أدوات الدراسة على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص الذين يعملون في كليات التربية في عدد من الجامعات السعودية ، والأردنية ؛ للتأكد من صدقها وإجراء معاملات الثبات اللازمة لها.
- الحصول على موافقة إدارة التربية والتعليم لمحافظة الزلفي بتطبيق التجربة على الطالبات، واختيار عيّنة الدراسة.
- تطبيق الاختبار القبلي لمهارات الاستماع على عيّنة الدراسة ـ المجموعتين الضابطة، والتجريبية ـ في آن واحد .
- تطبيق إجراء البرنامج على المجموعة التجريبية ـ وفق الإجراءات الخاصة بذلك ـ بينما تلتزم معلمة المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في تدريس الاستماع وفق ما ورد في دليل المعلم.
- تطبيق البرنامج خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ بواقع عشر حصص تدريسية للاستماع.
- تطبيق الاختبار البعدي للاستماع على المجموعتين التجريبية والضابطة حسب الإجراءات المتبعة في التطبيق القبلي.
- تصحيح الاختبارين القبلي ، والبعدي على المهارات المطلوبة ؛ حيث وضعت لكل سؤال درجة واحدة ، وبذلك يكون مجموع الدرجات عشرين بعدد الاسئلة ، ثم قامت الباحثة بوضع جدول لتفريغ درجات الطالبات ، ورصدها.
- إدخال البيانات في الحاسوب ، واستخدام المعالجات الإحصائيّة المناسبة لسؤال الدراسة، وفرضياتها ، واستخراج النتائج عبر جدول يتضمن مجموعة من التحليلات الإحصائيّة ، ووضع مجموعة من التوصيات بناءًا عليها .
- وبهذا تمّت الاجابة عن السؤال الفرعي الثاني للدراسة ، والذي نصّ على " ما أسس بناء برنامج قائم على التعلُّم النشط لدى طالبات الصف الأول متوسط بمحافظة الزلفي؟".

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والذي نصَّ على : "ما أثر برنامج تعليمي قائم على التعلّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول متوسط الأساسي في محافظة الزلفي؟"

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة ، والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الكلي وكل مهارة رئيسة من مهاراته ، وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٣).

جدول (٣) حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الكلي، وكل مهارة رئيسة من مهاراته

المهارة الرئيسة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
التركيز	المجموعة التجريبية	٤٥	٣.٦٩	٠.٤٦٨
	المجموعة الضابطة	٤٢	٢.٠٩	٠.٥٧
الاستيعاب	المجموعة التجريبية	٤٥	٥.٥٥	٠.٨٤
	المجموعة الضابطة	٤٢	٣.٩٣	٠.٩٧
المتابعة	المجموعة التجريبية	٤٥	٣.٣١	٠.٥٩
	المجموعة الضابطة	٤٢	١.٨٥	٠.٧٨
التمييز	المجموعة التجريبية	٤٥	٤.٢٢	٠.٦٧
	المجموعة الضابطة	٤٢	٣.٠٠	١.١٤
الكلي	المجموعة التجريبية	٤٥	١٦.٧٨	١.٥٦
	المجموعة الضابطة	٤٢	١٠.٨٨	١.٨٥

يظهر من جدول(٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات المجموعتين الضابطة، والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع البعدي ككل، وعلى كل مهارة رئيسة من مهاراته ، وهذه الفروق لصالح طالباتٍ المجموعة التجريبية . ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA)، ويبين جدول (٤) هذه النتائج.

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة ، والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع البعدي ككل، وعلى كل مهارة من مهاراته

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التركيز	طريقة التدريس	٥٥.١٧	١	٥٥.١٧	٢٠١.٥٩	٠.٠٠٠
	الخطأ	٢٣.٢٦	٨٥	٠.٢٧		
	المجموع المعدل	٧٨.٤٤	٨٦			
الاستيعاب	طريقة التدريس	٥٧.٥١	١	٥٧.٥١	٦٩.٩٣	٠.٠٠٠
	الخطأ	٦٩.٨٩	٨٥	٠.٨٢		
	المجموع المعدل	١٢٧.٤٠	٨٦			
المتابعة	طريقة التدريس	٤٥.٩٣	١	٤٥.٩٣	٩٥.٧١	٠.٠٠٠
	الخطأ	٤٠.٨٩	٨٥	٠.٤٨		
	المجموع المعدل	٨٦.٢٣	٨٦			
التمييز	طريقة التدريس	٣٢.٤٥	١	٣٢.٤٥	٣٧.٣٩	٠.٠٠٠
	الخطأ	٧٣.٧٨	٨٥	٠.٨٦٨		
	المجموع المعدل	١٠٦.٢٣	٨٦			
الكلي	طريقة التدريس	٧٥٥.٤٠	١	٧٥٥.٤٠	٢٥٨.٧٢	٠.٠٠٠
	الخطأ	٢٤٨.١٨	٨٥	٢.٩٢		
	المجموع المعدل	١٠٠٣.٥٩	٨٦			

يتضح من جدول (٤) وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=٠.٠٥) في نتائج طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع البعدي ككل؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة (٢٥٨.٧٢)، أي أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائيّة بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة ، والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع يعزى لطريقة التدريس ، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

كما أظهر جدول (٤) أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=٠.٠٥) في نتائج طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية على كل مهارة من مهارات اختبار مهارات الاستماع، حيث كانت قيمة ف المحسوبة لمهارات التركيز، والاستيعاب، والمتابعة، والتمييز (٢٠١.٥٩)، (٦٩.٩٣)، (٩٥.٧١)، (٣٧.٣٩) على الترتيب، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة ، والتجريبية على كل مهارة من مهارات اختبار مهارات الاستماع يعزى لطريقة التدريس، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية. وهذا يبين أن استخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلُّم النشط يؤثر إيجاباً في مهارات الاستماع عند الطالبات بشكل أفضل من استخدام الطريقة الاعتيادية.

وعليه؛ تمّ رفض فرضية الدراسة والتي نصت على" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α =٠.٠٥) بين متوسطي علامات طالبات الصف الأول متوسط على اختبار مهارات الاستماع يعزى للبرنامج التعليمي ".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فعاليّة البرنامج التعليمي القائم على التعلّم النشط في تنميّة مهارات الاستماع مدار الدراسة ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طريقة بناء البرنامج التعليمي بطريقة نشطة ؛ حيث استند البرنامج إلى استراتيجيات تدريسية تتيح اكتساب مهارات الاستماع بصورة تفاعليّة ، إضافة إلى استناد التدريبات اللغويّة المتعلقة بالمهارات على مواقف حقيقية حياتيّة معاشة لدى الطالبات ، إذ قام البرنامج بطرح هذه الأنشطة والتدريبات ، والمحتويات التعليمية من خلال البيئة التعاونية القائمة على الحوار ، والمناقشة ، والتفكير ، وطرح الأسئلة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه ديفيز وفرانكلين (Davis & fronklin,2004) . ويدعّم هذه النتيجة مزيد (٢٠١٢) الذي يرى أن التعليم الفعّال ينبغي أن ينطلق من إتاحة الفرصة للطلبة العمل، والتعاون في إنجاز المهام المختلفة لهم ؛ لأن ذلك يدفعهم للتفكير والتأمل؛ بالتالي تطوير مهاراتهم اللغويّة ، وهذه المهارات تستند إلى طرائق واستراتيجيات تدريسية متنوعة تنمّي مهارة الإصغاء، والتركيز إلى المستوى الناقد، إضافة إلى اعتماد البرنامج على الأنشطة الإيجابية التي أتاحت للطالبات أخذ ، وتدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة. وقد اتفقت هذه النتيجة

مع دراسة الطيب(٢٠٠٩) والشنطي(٢٠١٠) والسبعاوي(٢٠١١) واجبتجو (Agbatogu ,2013) والتي أشارت في نتائجها إلى فاعليّة البرامج والنماذج والاستراتيجيات المستندة على التعلّم النشط في تنميّة وتحسين مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية . وأظهرت نتائج الدراسة تفوّق طالبات المجموعة التجريبية في أدائهن على مهارة "التمييز" ، وربما يعزى تفوقهن إلى طريقة عرض التدريبات على المهارة والتي وفّرها البرنامج من خلال التأكيد المستمر عليها ، والتنويع في تقديمها ؛ حيث تميزت هذه التدريبات بخلق بيئة لغويّة فاعلة لأفراد المجموعة تتيح تمييز الحقائق من الآراء، وتحديد التناقضات في النص المسموع عبر التقويم المستمر ، وإصدار الأحكام بشكل بنائي ، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نصر(١٩٩٧). أما فيما يتعلق بتفوق طالبات المجموعة التجريبية في مهارة " التركيز"؛ فقد يعزى ذلك إلى تنوع التدريبات ، والأنشطة بين العمل الفردي ، والجماعي ، إضافة إلى توافر التغذية الراجعة المستمرة والتي حددت نقاط القوة ، ونقاط الضعف لديهن، بالتالي زودتهن بمعلومات عن مدى تقدّمهن بالمهارة المستهدفة ، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المنسي(٢٠١٢) والتي أكدت ضرورة التقييم المستمر للطلبة، والذي بدوره يقدم لهم التغذية الراجعة؛ لمعرفة مدى تقدمهم في المهارة المستهدفة. أما عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارة الاستيعاب، فقد يعزى ذلك إلى تفعيل استراتيجية المناقشة والتي تمَ توظيفها في معظم المواقف اللغويّة ؛ مما حفّز الطالبات على المشاركة ، وتقديم أقصى مالديهن. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة هلالي (٢٠٠١) والتي أشارت إلى فاعليّة استراتيجية المناقشة في تدريس مهارة الاستماع وتنميتها.

أمّا عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية في أدائهن على مهارة "المتابعة " فقد يعود إلى تضمين البرنامج تدريبات وأنشطة أسهمت في تركيز الطالبات بالتالي دفعتهن إلى تحديد الأفكار زمنيًا ، وربط الأسباب بالنتائج ، وبناء أسئلة حول النص المسموع ، من خلال ربط النص المسموع بالواقع من جهة ، وربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة من جهة ثانية. ويدعّم هذه النتيجة بدير(٢٠٠٨) إذ أشار إلى أن الطلبة لا يتعلمون من خلال الإنصات السلبي ، وكتابة المذكرات وإنما من خلال ربط المعلومة بخبرتهم السابقة وتطبيقها في حياتهم.

- **التوصيات** :

- استخدام التعلُّم النشط في تدريس الاستماع في اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لما له من أثر في تحقيق أهداف تدريس الاستماع.
- عمل دورات تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية عن كيفية استخدام الاستراتيجيات الحديثة القائمة على التعلُّم النشط في تعليم الاستماع.

- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات الاستماع التي لم تتناولها الدراسة للتثبت من مدى فعاليّة البرنامج التعليمي.

- **المراجع** :

- بدير، كريمان.(٢٠٠٨). التعلم النشط . عمان: دار المسيرة.
- حسنين، حسين.(٢٠٠٧). التعلم النشط. عمان : دار المسيرة.
- الخطيب ، محمد. (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مراحل التعليم العام. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- رفاعي، عقيل محمود.(٢٠١٢). التعلم النشط : المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم. الاسكندرية : دار الجامعة الجديدة للنشر.
- زامل، مجدي علي .(٢٠٠٦). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس "مجلة المعلم والطالب" ،٤٩ -٦٤.
- زهران، ماهر عبد السلام وطعيمة ، رشدي أحمد. (٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية أسسها، ومهاراتها، وتدريسها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السبعاوي، علي أحمد حسين .(٢٠١١). أثر استخدام أسلوبي مناقشة المجموعات وحلقة المناقشة في الأداء التعبيري، وتنمية الجوانب الوجدانية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق، الموصل.
- سعادة ، جودت .(٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق . القاهرة: مكتبة الشروق.
- سعادة ، جودت ؛ وعقل ، فواز ؛ وزامل ، مجدي ؛ وشتية ، جميل ؛ وأبو عرقوب ، هدى . (٢٠١١). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق .
- السليتي ، فراس.(٢٠٠٨). فنون اللغة. عمان: عالم الكتب الحديثة.
- الشطي ، أميرة .(٢٠١٠). أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة " . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.
- طعيمة ، رشدي .(٢٠٠٤). المهارات اللغوية : مستوياتها – تدريسها – صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطيب ، بدوي أحمد محمد (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، "مجلة رابطة التربية الحديثة" ، ٢(٥)، ٦٥ -١٠٨
- عاشور ، راتب ومقدادي ، محمد فخري .(٢٠٠٥). المهارات القرائية والكتابية . ط١ ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عاشور ، راتب والحوامدة ، محمد .(٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان : دار المسيرة.
- عبد الباري ، ماهر شعبان .(٢٠١٠). سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي نبيل وآخرون .(٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. عمان : دار المسيرة .

- عطية ، محسن علي .(٢٠٠٧) . مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عواد ، يوسف دياب وزامل مجدي علي .(٢٠٠٩).التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فضل الله ، محمد رجب .(٢٠٠٣). الاتجاهات التربوية في تدريس اللغة العربية. القاهرة : عالم الكتب الحديثة.
- مدكور، علي أحمد.(٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مزيد ، زينب خنجر .(٢٠١٢). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض . "مجلة كلية التربية" ، ٢٠٣ ،١٠٠٣ - ١٠٢٨ .
- المنسي، غادة . (٢٠١٢). أثر الطريقة السمعية الشفوية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة ، اربد: الأردن.
- نصر، حمدان .(١٩٩٧). مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة . "مجلة كلية التربية" ، ١٣(٢):١٦٣ -١٩٦
- الهاشمي ، عبد الرحمن والغزاوي ، فائزة. محمد .(٢٠٠٦). دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. عمان : مؤسسة الوراق للطباعة والنشر.
- هلالي ، هدى محمد محمود .(٢٠٠١). فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- والي ، فاضل فتحي .(١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- Agbatogun, A. O. (2013). Developing Learners' Second Language Communicative Competence through Active Learning: Clickers or Communicative Approach? "Educational Technology & Society", 17 (2), 257–269.
- Barr, L; Dittmar, M; Roberts, E, Sherden, M. (2002) Enhancing Student Achievement through the Improvement of Listening Skills. Master of Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based. Masters Program.Usa.
- Carroll, L& Leander, S. (2001). Improve motivation through the use of Active Learning strategies UN published master dissertation. Saint Xavier University.
- Davis,m.& Franklin,s.(2004).assessing the Impact of student learning style preferences: Paper presented in Amercan conference of the American institution of physics Newyork: John whitey sons.
- Lorenzen, M. (2006). Active Learning and Library Instruction. "Illinois Libraries". 83(2), 19-24.

- Ma, T.(2009).An Empirical Study on Teaching Listening CTL. "International Educational Studies", 2(2), 126-134.
- Active learning Illinois. State University 2010. (Mckinney, Kathleen Center for Teaching, Learning &Technology.
- Myers,c&Jones,T.(1993).Promoting Active Learning Strategies for the college classroom san Francisco ,jossey – Bassinc
- Olinger, D., and Hermanson, J. (2002). Integrated thermal - fluid experiments in WPI's discovery classroom, "Journal of Educstion"., 91(2), 239-243.
- Trivedi, khevna. (2013). Effectiveness of active learning approach in teaching English language of standard ix students. "Voice of research", 2(1) 30- 35.
- Richard, C. (2008). Teaching and sparking from theory to practice Cambridge: University Press.
- Shang, H. (2005). Listening Strategy Use and Linguistic Patterns in Listening Comprehension by EFL Learners. "The INTL Journal of Listening", 1(22), 4-29

****

البحث السابع :

" واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "

إعداد :

د/ خالد بن هدييان هلال الحربي

الأستاذ المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية
بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

" واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"

د/ خالد بن هديبان هلال الحربي

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى التعرف على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الدرجة الوظيفية، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة العملية في مجال التعليم. تكونت عينة البحث من (٥٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات تكونت من (٦١) عبارة موزعة على ستة محاور هي: مخرجات التعلم (الأهداف)، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، وبيئة التعلم، والوسائل والتقنيات التعليمية، والتقويم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جاء بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر أفراد عينة البحث. أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محوري "مخرجات التعلم "الأهداف، لمحتوى التعليمي" جاء بدرجة كبيرة وذلك من وجهة نظر أفراد عينة البحث. أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محاور ا"لأنشطة التعليمية، وبيئة التعلم، والوسائل والتقنيات التعليمية، والتقويم" جاء بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر أفراد عينة البحث. لا توجد فروق بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للدرجة الوظيفية، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة العملية في مجال التعليم. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث أوصى الباحث بعدد من التوصيات واقترح عدد من البحوث التي تفيد في مجال البحث الحالي.

كلمات مفتاحية : استراتيجية التعليم المتمايز – تعليم العربية للناطقين بغيرها.

Reality of Using the Differentiated Instructional Strategy in the Institute of Arabic Language for Non-native Speakers from the Viewpoints of Faculty Members

Dr. Khaled Hudaiban Hallal Alharbi

Abstract :

The study investigated the reality of using the differentiated instructional strategy in the Arabic Language Institute for non- native speakers from the faculty members' viewpoints in the Arabic Language Institute for non-native speakers, Islamic University, Madinah. The study explored the differences between the participants' viewpoints regarding the reality of using differentiated instructional strategy in the Arabic Language Institute for non-native speakers according to the academic job rank, specialization, years of practical experience in the field of education. Sample of the study consisted of (58) faculty members and teachers working in the Arabic Language Institute for non- native speakers, Islamic University, Madinah. The author used the descriptive survey method. A questionnaire was prepared to collect data. It included (61) items distributed to six factors:

Learning outcomes (goals), instructional content, instructional activities, learning environment, instructional media & technologies, and evaluation. Findings revealed the following results:The reality of using differentiated instructional strategy in the Arabic Language Institute for non-native speakers was moderate from the participants' points of view.The reality of using differentiated instructional strategy in the Arabic Language Institute for non-native speakers regarding the two factors of learning outcomes "goals and instructional content" was big from the participants' points of view. The reality of using differentiated instructional strategy in the Arabic Language Institute for non-native speakers regarding the factors of "instructional activities, learning environment, instructional media & technologies, and evaluation was moderate from the participants' points of view. There were no significant differences between the viewpoints of participants regarding the reality of using differentiated instructional strategy in the Arabic Language Institute for non-native speakers according to the academic job rank, specialization, and years of practical experience in the field of education. In light of the results of present research, the researcher provided a number of recommendations, and suggested a number of future studies that can be beneficial to the current research area.

Keywords : The Differentiated Instructional Strategy - Arabic Language for Non-native Speakers

- **مقدمة البحث** :

يشهد العصر الحالي نمواً سريعاً في المعلومات وتنوع مصادر المعرفة، الأمر الذي يحتم على المؤسسات التعليمية مواكبة هذا التغير المتسارع ومراعاة تأثيره في النظام التعليمي، على كافة عناصر العملية التعليمية المعلم والمتعلم والمنهج والمؤسسة التعليمية.

إن الحاجة إلى إحداث التغيير والتطوير في عملية التعليم والتعلم أصبح من أكثر التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمة؛ فالمتعلمون ليسوا متشابهين في أنماط تعلمهم وطرق تفكيرهم الأمر الذي يحتم إيجاد بيئة تعليمية مفيدة للمتعلمين باستخدام كافة الأساليب الحديثة المتطورة التي تزيد من إثارة تفكير المتعلم وإشراكه في عملية البحث عن المعلومة والاستنتاج مع مراعاة الاختلافات بين المتعلمين في البيئة المنزلية التي عاشوا فيها، واختلافات في أنماط التعلم، وفي الثقافة والخبرات، وفي الاستجابة لمتطلبات الدراسة،(عبيدات وأبو السميد٢٠٠٧م) فالمعلم مطالب بالاستجابة للتنوع الواسع والمتزايد من الاحتياجات والاختلافات وأنماط التعلم المتباينة للمتعلمين فهم من بيئات مختلفة ولهم خبرات مختلفة. (هياكوس٢٠٠٢م). ومن أجل تلبية هذه الاحتياجات والاختلافات أصبح مراعاة التنوع بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد من أكبر التحديات التي تقابل النظم التعليمية في الحصر الحاضر، (جنسن٢٠٠٦م) ولذا ظهرت استراتيجيات حديثة تراعي هذا التنوع ومن أبرزها استراتيجية التعليم المتمايز والذي نالت قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة حين أعلنت وثيقة

حقوق الطفل عام ١٩٨٩ م، ومن ثم عام ١٩٩٠ م في المؤتمر العلمي للتربية الذي عقد في جومتيان ومؤتمر داكار ٢٠٠٠ م الذي أوصي بالتعليم للتميز والتميز للجميع.

وقد ركزت توصيات تلك المؤتمرات على الأخذ في الاعتبار الاختلافات بين المتعلمين، وأن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة وأن من الضروري تنويع المناهج وطرائق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتواءم مع خصائصهم ويحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار امكانياته وقدراته.(كوجك وآخرون٢٠٠٨)

من هنا جاءت فكرة البحث الحالي للتعرف على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- **مشكلة البحث** :

يأتي هذا البحث استجابة لتوصيات عدد من الدراسات التي أوصت بتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز بناء على ما توصلت إليه من نتائج أثبتت فاعلية هذا النوع من التعليم مثل دراسة تومليسون(Tomlinson ١٩٩٥م)، ودراسة بيرنز(Burns ٢٠٠٤ م)، ودراسة(لين لو Lin-Lo٢٠٠٦ م)، ودراسة(هيوبرد٢٠٠٩ م) ودراسة الحليسي(٢٠١٢م)،ودراسة بهلول(٢٠١٣م)

كما أوصت كثير من المؤتمرات بتفعيل التعليم المتمايز في المؤسسات التعليمية مثل المؤتمر التربوي السنوي الرابع والعشرين والمنعقد في مملكة البحرين خلال الفترة من ٣٠ ــ ٣١مارس ٢٠١٠م. ومن المؤتمرات التي تناولت قضية التعليم المتمايز والفرق بينه وبين التعليم العادي في المحتوي والأساليب والتقويم مع الإشارة إلي الذكاءات المتعددة مؤتمر التربويين العالمي والذي تم انعقاده في دولة الكويت بمدرسة البيان ثنائية اللغة من العام ٢٠١٠م، حيث أكد هذا المؤتمر على أهمية وفعالية هذا النوع من التعليم. الحليسي(١٤٣٣هـ)

كما أنه ـ في حدود علم الباحث ـ لا توجد أية دراسة تناولت واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ومن هنا فإن البحث الحالي يحاول التعرف على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- **أسئلة البحث** :

وللتغلب على مشكلة البحث يمكن طرح الأسئلة الآتية:

- ما واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- هل تختلف آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الوظيفة، والتخصص، والخبرة العملية في مجال التعليم؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

- التعرف على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الوظيفة، والتخصص، والخبرة العملية في مجال التعليم.

- **حدود البحث** :

تقتصر حدود البحث على الآتي:

- اقتصر البحث على موضوع واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
- اشتملت عينة البحث على أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ .

- **مصطلحات البحث** :

- **استراتيجية**:

يعرفها اللقاني والجمل (٢٠٠١ م)بانها لفظة استخدمت في الحياة العسكرية وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة، ثم انتقلت إلى مجالات أخرى اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة، لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حققتها من قبل.

ويعرفها عطية (٢٠٠٩ م) بأنها "خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المدرس من أجل تحقيق أهداف المنهج".

- **التعليم المتمايز**:

عرف عطية (٢٠٠٩ م) التعليم المتمايز" بأنه نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة"

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: مجموعة من الطرق والوسائل والأنشطة والأدوات التي يستخدمها المعلم استجابة لتنوع الاحتياجات والاختلافات وأنماط التعلم المتباينة للمتعلمين بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتواءم مع خصائصهم ويحقق أهداف العملية التعليمية.

- **أهمية البحث** :

تتضح أهمية البحث مما يلي:

- اطلاع المسؤولين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على واقع استخدام الاستراتيجيات الحديثة بالمعهد.
- قد تُفيد المختصين بتخطيط وتطوير المناهج في تبني استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في المقررات الدراسية.
- الاسهام في تطوير عملية التعليم والتعلم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- يواكب التوجهات الحديثة في التعليم والتي تركز على استخدام الاستراتيجيات الحديثة تعليم اللغة وتعلمها.

- **منهج البحث** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج المناسب لهدف البحث الحالي حيث إن المنهج الوصفي يهدف إلى" وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها"(العساف، ١٤٢٤هـ) للتعرف على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- **الإطار النظري للبحث** :

- **التعليم المتمايز**:

على الرغم من حداثة تبني المفهوم الاصطلاحي للتعليم المتمايز في حقل التدريس إلا أن التعليم المتمايز لا يعتبر ظاهرة جديدة في مجال التربية والتعليم، فلقد عثر على بعض الكتابات المتعلقة بالتعليم لدى المصريين واليونانيين القدماء والتي تدعو إلى الاهتمام بالتعليم الذي يلبي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين. الحليسي(١٤٣٣هـ)

والتعليم المتمايز لا يعتبر ظاهرة جديدة في مجال التربية والتعليم ، وأن المدرسة ذات الصف الواحد في الماضي وجدت طريقاً لتلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب من خلال العمل مع قدرات مختلفة . وأن المذهب المعاصر للتعليم المتمايز أخذ شكله من نمو الأبحاث في مجال التعليم معتمدة على أفضل

الممارسات في مجال التربية الخاصة ، وتعليم الموهوبين ، والفصول ذات الأعمار المختلفة ، وإضافة إلى ذلك الأبحاث الحديثة على الدماغ والذكاءات المتعددة.برنز(Burns 2004م)

لقد اختلف العلماء والباحثون على تحديد طبيعة التعليم المتمايز من حيث كونه نظرية تعليم كما وصفته كوجك وآخرون(٢٠٠٨م) أو نظام تعليمي كما وصفه عطية(٢٠٠٩م) أو طريقة تفكير في التعليم كما وصفه كامبل(Campbell٢٠٠٨م)، وتوملينسون(Tomlinson٢٠٠٥م) أو طريقة تدريس كما وصفه زيبيل (Ziebell ٢٠٠٢م)، ودرايبو(Drapeau ٢٠٠٤م)، أو إستراتيجية تعليم كما وصفه جانجي(Gangi ٢٠١١م)، وعبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧م).

وتعددت مسميات هذا النوع من التعليم ، حيث يطلق عليه التربويون عدة مسميات مثل التعليم المتباين كما ذكر اللقاني والجمل (٢٠٠١م) ، والتعليم المتمايز كما ذكر عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧م) ، وتنويع التدريس كما ذكرت كوجك وآخرون) (٢٠٠٨م) ، والتدريس المتمايز كما ذكر عطية (٢٠٠٩م)

- **مفهوم التعليم المتمايز**:

تعددت مفاهيم التعليم المتمايز وذلك لاختلاف الجوانب التي ينظر التربويون إلى هذا النوع من التعليم من خلالها ومن هذه المفاهيم أنه:

- عرف عبيدات وأبو السميد(٢٠٠٧ م) التعليم المتمايز" بأنه تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة ، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل.
- كما عرفت توملينسون (Tomlinson ٢٠٠١ م)"التعليم المتمايز في ابسط مستوياته بأنه (رج وإعادة تنظيم) ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة لتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية".
- ويعرف اللقاني والجمل (٢٠٠١ م) التعليم المتمايز " بأنه أسلوب يعتمد على التنوع، حيث توجد الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد، الأمر الذي يعني أن اعتماد المعلم على طريقة واحدة لا يؤدي بالضرورة إلى تعلم الجميع بالقدر والنوع نفسيهما.
- ويعرف زيبيل (Ziebell٢٠٠٢ م) " التعليم المتمايز بأنه طريقة تدريس يقوم فيها المعلم بتوفير مداخل متعددة تلبي الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الفصل الدراسي وذلك للعمل على إطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة للأفراد"
- وتعرف درابيو(Drapeau ٢٠٠٤ م) " التعليم المتمايز بأنه طريقة تدريس تلبي التنوع في مستويات المهارة و قدرات الطلاب في الفصل الدراسي الواحد"

- وذكرت بلاز(Blaz ٢٠٠٦ م)" أن مصطلح التعليم المتمايز يشمل مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس والاتجاهات التي تركز على اهتمامين لأي مربي جيد وهما: الطلاب وعملية التعلم"

ومما سبق يتضح أن التعليم المتمايز طريقة أو أسلوب تدريس يعتمد على فهم واعي لخصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم، واستخدام الطريقة أوالأسلوب المناسب لكل متعلم وليس فقط المتعلمين الذي يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك باستثارة قدراتهم الكامنة وتوظيفها في عملية التعلم للوصول إلى تحقيق جميع الأهداف.

- **أهداف التعليم المتمايز**:

تتنوع أهداف التعليم المتمايز لتشمل جميع عناصر العلملية التعليمية ومن هذه الأهداف مايلي: هياكوكس(Heacox ٢٠٠٢)

- تطوير مهمات تتسم بالتحدي والاحتواء لكل متعلم .
- تطوير أنشطة تعليمية تعتمد على الموضوعات والمفاهيم الجوهرية والعمليات والمهارات المهمة وكذلك تطوير طرق متعددة لعرض عملية التعلم .
- توفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات .
- الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى الطلاب ، والاحتياجات التدريسية والاهتمامات والتفضيلات في عملية التعلم .
- توفير الفرص للطلاب للعمل وفق طرق تدريس مختلفة .
- التوافق مع معايير ومتطلبات المنهج لكل متعلم .

ويلخص الحليسي(١٤٣٣هـ) أهداف التعليم المتمايز في التالي:

- يعمل التعليم المتمايز على موائمة مستويات التعلم، واحتياجات المتعلمين المختلفة.
- يساعد التعليم المتمايز المعلمين على توفير تعلم لجميع المتعلمين، وذلك من خلال إيجاد تجارب تعلّم مختلفة.
- يعمل على تحقيق الدرجة القصوى من التعلم لجميع الطلاب مراعياً مختلف أنماط التعلم والميول والقدرات والاتجاهات
- يسمح للمعلمين باختيار الممارسات الأفضل المستندة إلى البحث في سياق ذي معنى بالنسبة للتعلّم.
- يساعد المعلمين على فهم واستخدام التقويم بشكل أكثر ملائمة وفعالية.
- يضيف استراتيجيات تعليمية جديدة للمعلمين ، وذلك بتقديم أو دعم تقنيات لمساعدة المعلمين في التركيز على أساسيات المنهاج الدراسي.
- يلبي متطلبات المنهاج الدراسي بطريقة ذات معنى لتحقيق نجاح الطلاب والوصل بهم إلى تحقيق الأهداف.

- **مبررات التعليم المتمايز** :

هناك العديد من المبررات التي دعت إلى تطبيق التعليم المتمايز ومن أهمها: (توميلنسون٢٠٠١م)

- مساعدة المعلم في النظر للفصل الدراسي من عدةٍ اتجاهات.
- تفهم حاجات ومطالب المتعلمين الفائقين عقلياً .
- تفهم حاجات و مطالب المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- التمايز في الخبرات التعليمية لمقابلة التباين الأكاديمي.

ويضيف الحليسي(١٤٣٣هـ) مجموعة من المبررات التي قادت إلى تطبيق التعليم المتمايز ومن أهمها:

- أن هنالك منهج واحد يطبق على جميع الطلاب مما يتطلب تكييف هذا المنهج ليناسب الاحتياجات المختلفة للمتعلمين.
- مراعات الفروق الفردية ومبدأ التربية حق للجميع وأن تنمية المجتمع واجب على الجميع.
- يساعد التعليم المتمايز على العمل على تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة بين المتعلمين. ويعمل التعليم المتمايز على تحقيق النمو المتوازن للفئة العمرية للمتعلمين.
- يعملٍ التعليم المتمايز على اختصار الوقت والجهد وتكون نتائجه أكثر إثمارا.
- أن كل متعلم له طابع خاص وطريقة مميزة بالتعلم، وانه لا توجد طريقة تناسب كل المتعلمين .

ويرى باندوك(Bundoc ٢٠٠٧ م) أن من مبررات تطبيق التعليم المتٍمايز الاختلاف والتباين بين الطلاب وزيادة أحجام الفصول مما قد يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للطالب.

وقد بيٍنت توملينسون(Tomlinson٢٠٠٣) أن الصفوف الدراسية أصبحت أكثر تغيرا واختلافا، مما اجبر المربيين لكي يفكروا في طرق جديدة تساعدهم في الاستجابة لحاجات الطلاب.

تلبي استراتيجية التعليم المتمايز الحاجات المتنوعة والقدرات المختلفة للمتعلمين التي تمكنهم من فهم المحتوى، وذلك من خلال توفير مداخل متعددة تلبي التنوع في مستويات المتعلمين وقدراتهم وامكاناتهم العقلية مع مراعاة العدل بين المتعلمين بحيث يحرص المعلم على معرفة خصائص المتعلمين وقدراتهم وخبراتهم السابقة ومن ثم يستخدم أدوات وأنشطة متنوعة تناسب جميع المتعلمين بهدف الوصول بهم إلى تحقيق الأهداف المرسومة.

- **مجالات التعليم المتمايز**:

تتنوع المجالات التي يتم من خلالها تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز فقد ذكر كل من عطية(٢٠٠٩ م) ، وعبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧ م)، وكوجك

وآخرون (٢٠٠٨ م) و(Tomlinson٢٠٠٥م) أن استراتيجية العليم المتمايز يمكن تطبيقها من خلال المجالات التالية:

- **مجال الأهداف:** يمكن أن يضع المعلم أهدافًا متمايزة للمتعلمين ، بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض المتعلمين، وبأهداف تحليلية لدى آخرين وفي هذا مراعاة للفروق الفردية حسب مستوياتهم واستعداداتهم.
- **مجال المحتوى:** هو ما يجب أن يعرفه المتعلم (حقائق) وما يفهمه (مبادئ ومفاهيم) وما يجب أن يكون قادرًا على عمله (مهارات) وذلك كنتيجة لجزء من مادة تعلمها (درس ، تجربة تعليمية ،وحدة دراسية).
- **مجال الأساليب:** يمكن للمعلم أن يكلف المتعلمين بمهمات وأنشطة مختلفة فهناك من يتعلم ذاتيًا وهناك من يتعلم في مشروعات وهناك من يتعلم بحل المشكلات وهناك من يتعلم بالممارسة والأداء العملي وهناك من يتعلم بالمناقشة والحوار.
- **مجال بيئة التعلم:** بيئة التعلم هي المكان الذي يتواجد فيه المتعلمون مع معلمهم يخططون وينفذون معا برنامجا تعليميا و تربويا . هذا المكان قد يكون حجرة الدراسة، أو المعمل، أو المكتبة، أو حجرة النشاط، أو الورشة المدرسية، أو(الملعب، أو المسرح ، أو قاعة المحاضرات أو غير ذلك.
- **مجال المخرجات:** يسعى المعلم إلى تحقيق المخرجات نفسها بمهمات وإجراءات مختلفة أي تعليم جميع المتعلمين الدرس نفسه ولكن بأساليب وعمليات مختلفة.
- **مجال مصادر التعلم:** مصادر التعلم عديدة ولكن المتعلمين لا ينجذبون إليها ولا يتفاعلون معها بدرجة واحدة ، لذلك يمكن استخدام التمايز في هذا العنصر من عناصر التدريس عن طريق توفير مصادر تعلم متنوعة وتنظيمها بطريقة توفر أفضل مستوى من الجذب للمتعلمين.

- **إجراءات البحث** :

- **أولاً: مجتمع البحث، وعينته** :

- **مجتمع البحث :** تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ وعددهم(١٠٥) فردا.
- **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (٥٨) فرداً من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، بنسبة ٥٥٪ من المجتمع الأصلي.

- **ثانياً: أدوات الدراسة** :

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد أداة البحث وهي عبارة عن استبانة طبقت على كل من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين اشتملت

على المجالات والعبارات نفسها لكل فئة من فئات عينة أفراد الدراسة، ومرت الأداة أثناء إعدادها بعدة خطوات حتى أصبحت صالحة للاستخدام في البحث الحالي.

- **هدف الاستبانة** :

هدفت الاستبانة إلى ما يلي:

- معرفة المعلومات الأولية عن أفراد عينة البحث وتتضمن ما يلي: الوظيفة والتخصص، والخبرة العملية في التعليم.

- **البناء الأولي لعبارات الاستبانة**:

لقد تم البناء الأولي لعبارات الاستبانة عن طريق ما يلي:

دراسة استراتيجية التعليم المتمايز من خلال الاطلاع على الكتابات والدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال الربط بين الإطار النظري والدراسات السابقة تم إعداد استبانة البحث، ومعيار تدرجها في صورتها الأولية مكونة من (٦٤) عبارة موزعة على ستة محاور وهي تمثل واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لاستراتيجية التعليم المتمايز، ويحتوي كل محور على مجموعة من العبارات التي يمكن من خلالها قياس المحور.

- **صدق الأداة**:

ويقصد به: أن تقيس الأداة ما أعدت لقياسه فقط ولا تقيس غيره. (العساف، ١٤٢٤هـ) وقد تم التأكد من ذلك عن طريق:

- **الصدق الظاهري (آراء المحكمين)**:

بعد أن تم بناء أداة البحث بصورتها الأولية قام الباحث بتوزيعها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بلغ عددهم (٩) محكمين. انظر الملحق رقم(١) وذلك لإبداء رأيهم تجاه أداة البحث، وتحكيمها من حيث وضوح العبارة ومدى انتمائها للمحور، ومدى الصحة اللغوية لصياغة العبارة وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة ولم ترد في الاستبانة، وحذف أي عبارة يرون حذفها. وقد اعتبرت نسبة ٨٠٪ من آراء المحكمين معياراً للحكم على صلاحية العبارة، وبعد أن جمعت آراء المحكمين وجد أن معظمهم وافقوا على صلاحية العبارات وانتمائها لمحاورها، وفي ضوء نتائج آراء المحكمين تم قبول العبارات التي اتفق المحكمون على انتمائها لكل محور في الاستبانة، وحذف (٣) عبارات اتفق المحكمون على حذفها، وتعديل صياغة بعض العبارات. انظر الملحق رقم(٢)

- **ثبات أداة الدراسة** :

يقصد به أن تكون الإجابة واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم. (العساف،٢٠٠٦:ص٣٦٩) ولكي يتم التأكد من أن الاستبانة تعطي نفس النتائج تقريباً لو تكرر تطبيقها مرات متتالية على نفس الأشخاص فقد تم

حساب معامل ارتباط الاستبانة إحصائياً، بإتباع طريقة ألفاكرونباخ (Alpha Cornpach)التي أظهرت النتائج التالية:

جدول (١) معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة بطريقة (ألفا كرونباخ)

م	المحاور	معامل الثبات
١	مخرجات التعلم (الأهداف)	٩٣
٢	المحتوى التعليمي	٨٩
٣	الأنشطة التعليمية	٩٥
٤	بيئة التعلم	٨٦
٥	الوسائل والتقنيات التعليمية	٩٤
٦	التقويم	٨١
	المتوسط	٩٦

يتضح من الجدول (١) أن درجة الثبات تساوي(٩٦) وهي درجة عالية، وتشير إلى أن أداة البحث تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كما يتضح من الجدول أن قيم ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة قد تراوحت ما بين ٠.٨١ و ٠.٩٥ ويعد ذلك من الوجهة الإحصائية عالياً؛ مما يجعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

- **الصورة النهائية للاستبانة** :

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

- **الجزء الأول:** البيانات الأولية لعينة البحث وتشمل الوظيفة، والتخصص والخبرة العملية في مجال التعليم.
- **الجزء الثاني:** المعلومات الأساسية للبحث وتتكون من (٦١) عبارة موزعة على ستة محاور كانت على النحو التالي :
  - ✓ المحور الأول: مخرجات التعلم (الأهداف) ويتضمن (٨) عبارات .
  - ✓ المحور الثاني: المحتوى التعليمي ويتضمن (١١) عبارة.
  - ✓ المحور الثالث: الأنشطة التعليمية ويتضمن (١٤) عبارة.
  - ✓ المحور الرابع: بيئة التعلم وتتضمن (١٠) عبارات .
  - ✓ المحور الخامس: الوسائل والتقنيات التعليمية ويتضمن (٧) عبارات.
  - ✓ المحور السادس: التقويم ويتضمن (١١) عبارة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي والمكون من خمس مستويات لقياس واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لاستراتيجية التعليم المتمايز؛ وهي على النحو التالي: يمارس بدرجة كبيرة جدا، ويمارس بدرجة كبيرة، ويمارس بدرجة متوسطة، ويمارس بدرجة ضعيفة، ويمارس بدرجة ضعيفة جدا. أنظر ملحق (٣)

- **جمع المعلومات** :

بعد أن أصبحت أداة الدراسة (الاستبانة) صالحة للاستخدام تم جمع المعلومات عن طريق إتباع الخطوات التالية:

- الحصول على إحصائية أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لحصر أفراد عينة البحث.
- توزيع استبانات الدراسة من قبل الباحث، وقد استغرق التوزيع أسبوعاً، وقد روعيت القواعد التالية أثناء توزيع الاستبانات على أفراد عينة البحث: توضيح الغرض من الدراسة، وطريقة الإجابة على الاستبانة، وأهمية التعاون في دقة تدوين المعلومات، وأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وليس من الضروري ذكر الاسم.

وبعد جمع الاستبانات تم التأكد من صلاحيتها للاستخدام وذلك بمراعاة أفراد عينة البحث لتعليمات تعبئة الاستبانة وهي:

- الإجابة عن جميع عبارات الاستبانة بدقة وموضوعية.
- وضع إجابة واحدة فقط للعبارة في معيار تدرج الإجابات.

وبعد أن روجعت الاستبانات تم التأكد من صلاحية جميع الاستبانات، ولذا أصبحت عينة البحث الصالحة للاستخدام (٥١) فرداً وبنسبة ٩٣ ٪ من عينة البحث.

- **طريقة تحليل المعلومات** :

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها قام الباحث بتحليل معلومات البحث شخصياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث أعطيت درجات محددة لكل حقل من حقول الإجابات وقد أعطيت القيم الرقمية التالية: بدرجة كبيرة جداً (٥)، بدرجة كبيرة (٤) بدرجة متوسطة (٣)، بدرجة ضعيفة(٢)، بدرجة ضعيفة جداً (١)، وقد تم إعطاء رموز معينة للمعلومات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بمحاور الاستبانة باعتبارها متغيرات تابعة، واعتبار المعلومات الأولية لعينة الدراسة متغيرات مستقلة وهي على النحو التالي:

- الوظيفة: (عضو هيئة تدريس، مدرس).
- التخصص:(الشريعة الإسلامية، اللغة العربية)
- ا لخبرة العملية: وتنقسم إلى ثلاث فئات:
  - ✓ الخبرة القصيرة: من سنة إلى خمس سنوات.
  - ✓ الخبرة المتوسطة: من ٦سنوات إلى ١٠ سنوات.
  - ✓ الخبرة الطويلة: أكثر من ١٠ سنوات.

وقد كانت الدلالة الإحصائية لجميع الاختبارات ٠.٠٥ .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحليل، وهي: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي Arithmetic mean، واختبار (ت) T.testللمجموعات المستقلة، في حالة وجود مجموعتين وتحليل التباين الأحادي one way

Analysis of Variance في حالة وجود أكثر من مجموعتين واختبار شيفيه Scheffe.test للمقارنات البعدية الذي يظهر الدلالة الإحصائية لأي مجموعة من المجموعات. ألفا كرونباخ (Alpha Cornpach) لحساب ثبات الاستبانة.

- **عرض نتائج البحث** :

تمت الإجابة عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

- **إجابة السؤال الأول**:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: **ما واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟** قام الباحث باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسيعرض الباحث النتائج التي تم التوصل إليها كما يأتي:

- نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس والمعلمين إجمالاً. انظر الجدول رقم(٢)
- نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس والمعلمين لكل محور على حدة. انظر الجداول المرقمة بـ(٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)

جدول (٢)قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

المحاور	أفراد عينة البحث ن=٥١		
	المتوسط الحسابي(١)	الانحراف المعيارى	الترتيب
مخرجات التعلم (الأهداف)	٣.٩٢	٠.٧٢	١
المحتوى التعليمى	٣.٩٢	٠.٦٤	١م
الأنشطة التعليمية	٣.٤٣	٠.٩٠	٤
بيئة التعلم	٣.٤٩	٠.٧٦	٣
الوسائل والتقنيات التعليمية	٢.٩٥	١.١٠	٥
التقويم	٣.٥٣	١.٠١	٢
المتوسط	٣.٥٦	٠.٦٦	

يتضح من الجدول(٢) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بلغ(٣.٥٦). وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كان بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Diann,2010) ودراسة (King Scheiquah,2010) حيث توصلتا إلى أن المعلمين بحاجة إلى تطوير وفهم أكثر للتعليم المتمايز والحصول على المزيد من التدريب ليصبحوا أكثر دراية في تنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز. وربما يرجع ذلك إلى حداثة استراتيجية التعليم المتمايز، وعدم تلقي المعلمون دورات تدريبية

(١) ١ إلى أقل من ٢.٥٠ درجة ضعيفة.
٢.٥٠ إلى أقل من ٣.٧٥ درجة متوسطة.
٣.٧٥ إلى ٥ درجة كبيرة.

على كيفية استخدام هذه الاستراتيجية، وقد يرجع أيضاً إلى عدم توفر الاحتياجات للازمة لاستخدامها، وعدم توفر الوقت الكافي لتطبيقها.

أما فيما يتعلق بآراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لكل محور من محاور البحث فيتضح من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لآراء أفراد عينة البحث تراوحت ما بين ٢.٩٥ و ٣.٩٢. وهذا يشير إلى أفراد عينة الدراسة يرون أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تراوحت ما بين درجة متوسطة وكبيرة. كما يتضح من الجدول (٢) أن ترتيب واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب أراء أفراد عينة البحث جاءت كما تبين المتوسطات الحسابية على النحو التالي: مخرجات التعلم "الأهداف"(٣.٩٢) المحتوى التعليمي (٣.٩٢)، التقويم (٣.٥٣)، بيئة التعلم (٣.٤٩)، الأنشطة التعليمية (٣.٤٣)، الوسائل والتقنيات التعليمية(٢.٩٥). وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور مخرجات التعلم "الأهداف"، ومحور المحتوى التعليمي بلغت درجة كبيرة. وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز في هذين المحورين بدرجة كبيرة. في حين يرى أفراد عينة البحث أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز في بقية المحاور بدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى عدم توفر الاحتياجات للازمة لتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز، وعدم توفر الوقت الكافي لتطبيقها.

وبالنظر إلى ترتيب أفراد عينة البحث لواقع استخدام أعضاء هيئة التدريس والمعلمين لاستراتيجية التعليم المتمايز يتضح: أن أفراد عينة البحث يرون أن أكثر المحاور تستخدم معها استراتيجية التعليم المتمايز محور مخرجات التعلم "الأهداف"، ومحور المحتوى التعليمي وأقلها محور الوسائل والتقنيات التعليمية.

جدول (٣)قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الأول " مخرجات التعلم (الأهداف)" حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أحدد مخرجات التعلم عند تقديم المحتوى.	٣.٨٦	٠.٨٩
٢	أنوع في مخرجات التعلم.	٣.٨٦	٠.٨٧
٣	أصوغ مخرجات التعلم بطريقة قابلة للقياس.	٣.٨٦	٠.٨٥
٤	أصوغ مخرجات التعلم بحيث تصف أداء المتعلم.	٣.٨٢	٠.٨٧
٥	أحرص أن تكون مخرجات التعلم مرنة قابلة للتغيير.	٣.٩٦	٠.٨٧
٦	أحرص أن تكون مخرجات التعلم صالحة لكل المتعلمين.	٤.١٠	٠.٨٨
٧	أراعي عند صياغة مخرجات التعلم طبيعة المتعلم وقدراته وحاجاته.	٤.٠٢	٠.٨٨
٨	أراعي في مخرجات التعلم التمايز في صعوبتها بناء على مستويات المتعلمين.	٣.٩٠	٠.٩٠
	المتوسط	٣.٩٢	٠.٧٢

يتضح من الجدول (٣) أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور مخرجات التعلم "الأهداف" جاء بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ٣.٩٢ وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز في هذا المحور بدرجة كبيرة.

كما يتضح من الجدول أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور مخرجات التعلم "الأهداف"، تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين ٣.٨٢ و٤.١٠. وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور مخرجات التعلم "الأهداف"، كانت بدرجة كبيرة في جميع عبارات هذا المحور.

جدول(٤) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الثاني " المحتوى التعليمي " حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩	أحدد الأفكار الرئيسة للموضوع عند تقديم المحتوى.	٤.٣٧	٠.٨٠
١٠	أراعي صياغة الأفكار الرئيسة للموضوع بحيث تتلاءم مع المستوى المعياري الذي يجب أن يصل له كل متعلم.	٤.٢٠	٠.٨٠
١١	أحدد المفردات والحقائق والتعاميم في ضوء استعدادات لطلاب واهتماماتهم و أنماط تعلمهم.	٤.٠٦	٠.٩٥
١٢	أنوّع في اساليب عرض المحتوى بطرق مختلفة تتناسب مع الاحتياجات والاختلافات بين الطلاب لمقابلة أنماط تعلمهم المختلفة.	٤.١٤	٠.٨٣
١٣	أنوّع في مستوى المحتوى تبعا للفروق الفردية.	٤.٠٠	٠.٩٦
١٤	أزوّد الطلاب بكم من المعلومات المفيدة في فهم الموضوع .	٤.٣٥	٠.٦٩
١٥	أقدم المحتوى للطلاب في ضوء قدراتهم واستعداداتهم بسرعات مختلفة ولا ألزم كل الطلاب بتوقيتات واحدة محددة.	٤.٠٤	٠.٨٧
١٦	أقدم المحتوى بأشكال وأساليب متنوعة مثل (قصاصات ، أشكال ، رسومية ، صوتيات ، برامج حاسوبية ، فلاشات).	٣.٣٩	٠.٩٤
١٧	أقدم محتوى بديل لما ثم تجاوزه من قبل بعض الطلاب.	٣.٢٠	١.١١
١٨	أنمي ميول واهتمامات الطلاب في تحقيق فهم المحتوى العلمي.	٣.٨٨	١.٠٥
١٩	أستخدم إستراتيجيات تدريسية داعمة لمايزة المحتوى.	٣.٥١	١.١٤
	المتوسط	٣.٩٢	٠.٦٤

يتضح من الجدول (٤) أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور المحتوى التعليمي، جاء بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ٣.٩٢ وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز في هذا المحور بدرجة كبيرة.

كما يتضح من الجدول أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور المحتوى التعليمي

تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين ٣.٢٠ و٤.٣٧. وهذا يشير إلى أفراد عينة البحث يرون أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور المحتوى التعليمي تراوحت درجاته ما بين درجة متوسطة وكبيرة.

جدول(٥)قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الثالث " الأنشطة التعليمية " حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
٢٠	أحدد المفاهيم الأساسية عند البدء في ممايزة العمليات وتقديمها بأكثر من طريقة وأسلوب.	٣.٩٠	٠.٩٨
٢١	أتعرف على الإستراتيجيات التي تستخدم في ممايزة التدريس؛ لاختيار أنسبها	٣.٦١	١.٠٦
٢٢	أخطط للتدريس بدرجات متفاوتة من العمق أو الصعوبة لمساعدة كل طالب في حدود احتياجاته	٣.٨٤	١.٠٧
٢٣	استخدم استراتيجيات وأنشطة متمايزة تهدف إلى تنويع العمليات	٣.٦٧	١.٠١
٢٤	أصمم أنشطة متدرجة في المستوى لتتماشى مع المستويات المختلفة للتفكير	٣.٤٣	١.١٤
٢٥	أنوع في أنشطة التعليم والتعلم في ضوء قدرات الطلاب وميولهم واحتياجاتهم	٣.٧١	١.٠٠
٢٦	أستخدم إستراتيجية المجموعات المرنة لتحقيق التدريس المتمايز.	٣.٣٣	١.٢٩
٢٧	أتيح الفرصة للطلاب لتشكيل المجموعات حسب رغباتهم	٣.٣٧	١.٣٠
٢٨	أصمم ثلاث مستويات من النشاط تتوافق مع المستوى الفعلي لكل طالب لتسكين الطلاب في النشاط المناسب لهم	٢.٩٢	١.٢٥
٢٩	أصمم أنشطة تعليمية متنوعة تتلاءم مع نمط تعلم الطلاب	٣.١٠	١.٢٤
٣٠	أصمم أركان تعلم مزودة بالمصادر والأجهزة المختلفة.	٢.٧٥	١.٤٠
٣١	أعطي الفرصة للطلاب للتفاعل مع الأركان التعليمية في بيئة التعلم وممارسة أنشطتهم حسب احتياجاتهم	٣.٢٤	١.٣١
٣٢	أعطي الوقت المناسب لكل طالب لتحقيق الإنجاز الذي يتفق وسرعة تعلمه	٣.٦٥	١.٠٩
٣٣	أنوع في إسترتيجيات التدريس المتمايز بمستويات مختلفة لمساعدة الطلاب على التعلم بأنماط التعلم المناسبة	٣.٦١	١.١٥
	المتوسط	٣.٤٣	٠.٩٠

يتضح من الجدول (٥) أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور الأنشطة التعليمية، جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ٣.٤٣ وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز في هذا المحور بدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى عدم توفر أماكن مناسبة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها استراتيجية التعليم المتمايز، وقد يرجع ذلك أيضاً عدم توفر الوقت الكافي لتنفيذ الأنشطة.

كما يتضح من الجدول أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور الأنشطة التعليمية

تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين ٢.٧٥ و٣.٩٠. وهذا يشير إلى أفراد عينة البحث يرون أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور الأنشطة التعليمية تراوحت درجاته ما بين درجة متوسطة وكبيرة.

جدول (٦) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الرابع " بيئة التعلم " حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٤	أراعي جلوس الطلاب في مكان يسمح بحدوث تفاعل إيجابي بينهم	٣.٧١	١.١٢
٣٥	أصمم جلسات مختلفة تسمح بوصول الطلاب إليها	٣.٢٠	١.٢٠
٣٦	أصمم جلسات مختلفة وفق نوع النشاط المطلوب	٣.١٢	١.١٦
٣٧	أنظم بيئة التعلم بأساليب متعددة ومتنوعة تبعا لإستراتيجيات التدريس المختلفة	٣.١٤	١.٢٥
٣٨	أوفر أماكن للعمل بشكل هادئ للطلاب الذين يفضلون العمل في هدوء بمفردهم	٢.٧٦	١.٣٧
٣٩	أنظم شكل الصف الدراسي.	٣.٤٩	١.١٩
٤٠	أتيح الفرصة للطلاب لإبداء أرائهم العلمية.	٤.٢٤	٠.٨٦
٤١	أوفر مناخ تعليمي يتيح تكافؤ الفرص بين الطلاب	٤.١٢	٠.٩٣
٤٢	أهتم بحاجات الطلاب النفسية داخل قاعة الدرس.	٤.٠٦	١.٠٠
٤٣	أوفر بيئة تعليمية معتمدة على تكنولوجيا التعليم والتعلم.	٣.١٠	١.٣٠
	المتوسط	٣.٤٩	٠.٧٦

يتضح من الجدول (٦) أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور بيئة التعلم، جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ٣.٤٩ وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز في هذا المحور بدرجة متوسطة. وقد يرجع ذلك إلى عدم توفر فصول نموذجية (فصول ذكية) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

كما يتضح من الجدول أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور بيئة التعلم، تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين ٢.٧٦ و٤.٢٤. وهذا يشير إلى أفراد عينة البحث يرون أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور بيئة التعلم تراوحت درجاته ما بين درجة متوسطة وكبيرة.

يتضح من الجدول (٧) أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور الوسائل والتقنيات التعليمية جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ٢.٩٥ وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز

في هذا المحور بدرجة متوسطة. قد يرجع ذلك إلى عدم توفر فصول نموذجية (فصول ذكية) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد يعود ذلك أيضا إلى عدم امتلاك أغلب طلاب المعهد جهاز حاسب.

جدول (٧) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الخامس "الوسائل والتقنيات التعليمية " حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٤	أحرص على الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة	٢.٩٤	١.٢٤
٤٥	أعد الوسائل التي سوف يستعان بها	٣.٠٨	١.٢١
٤٦	أحث الطلاب على استخدام الحاسب الآلي خارج القاعة الدراسية في تنظيم الواجبات وأداء المهمات العلمية والبحث العلمي	٣.٤٧	١.٣٢
٤٧	أستخدم الوسائط التكنولوجية المتاحة وفقا لأنماط تعلم الطلاب وميولهم بشكل عام مثل (الوسائط البصرية والصوتية التكنولوجيا الرقمية)	٢.٧٨	١.٣٦
٤٨	أحدد مصادر التكنولوجيا لتأكيد التنوع	٢.٨٠	١.٣٧
٤٩	أعزز الاستخدام الآمن لمصادر التكنولوجيا	٢.٨٦	١.٣٠
٥٠	أسهل الوصول العادل لمصادر التكنولوجيا لجميع الطلاب	٢.٧٣	١.٢٣
	المتوسط	٢.٩٥	١.١٠

كما يتضح من الجدول أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور الوسائل والتقنيات التعليمية، تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين ٢.٧٣ و٣.٤٧. وهذا يشير إلى أفراد عينة البحث يرون أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور الوسائل والتقنيات التعليمية تراوحت درجاته ما بين درجة متوسطة وكبيرة.

جدول (٨)قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور السادس " التقويم " حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥١	أطبق التقويم المستمر	٣.٨٢	٠.٩٩
٥٢	أطور أسلوب التقويم للاءمة بعض الطلاب	٣.٨٤	٠.٩٠
٥٣	أصمم أنشطة علاجية متنوعة أثناء عملية التقويم	٣.٥٣	١.١٠
٥٤	أسمح للطلاب بالقيام بالأدوار المختلفة في عملية التقويم	٣.٥٥	١.١٧
٥٥	أصمم أدوات تقويم متعددة ومتنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	٣.٦٥	١.١٨
٥٦	أعمل على تجميع أدوات تقويم متنوعة	٣.٩٦	١.٣٣
٥٧	أقوم بعملية التنظيم لأدوات التقويم المتنوعة	٣.٣٥	١.١٨
٥٨	أحفظ أدوات التقويم في أماكن تسهل عملية الفرز للحصول على الأداة المناسبة بسهولة	٣.٣١	١.٣٢
٥٩	أسجل الملحوظات عند تطبيق كل أداة من أدوات التقويم.	٣.٣٣	١.٣٥
٦٠	أطور أدوات التقويم بعد تطبيقه في ضوء النتائج الإيجابية والسلبية	٣.٤٥	١.٢٧
٦١	أنوع في أساليب التقويم وأدواته المختلفة مثل : (المشاريع ، التقارير، البورتفوليو ، بطاقات الملاحظات)	٣.٠٤	١.٤٠
	المتوسط	٣.٥٣	١.٠١

يتضح من الجدول (٨) أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور التقويم، جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ٣.٥٣ وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز في هذا المحور بدرجة متوسطة وقد يرجع ذلك إلى عدم حصول أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على دورات تدريبية مناسبة في عملية التقويم.

كما يتضح من الجدول أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور التقويم، تراوحت متوسطاته الحسابية ما بين ٣.٠٤ و٣.٩٦. وهذا يشير إلى أفراد عينة البحث يرون أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محور التقويم تراوحت درجاته ما بين درجة متوسطة وكبيرة.

- **إجابة السؤال الثاني**:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: **هل تختلف آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الوظيفة، والتخصص، والخبرة العملية في مجال التعليم، والدورات التدريبية؟** انظر الجداول المرقمة بـ(٩)، (١٠)، (١١):

جدول (٩) قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين باختلاف الوظيفة

المجال	أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم ن=٣١		المدرسون ن= ٢٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مخرجات التعلم (الأهداف)	٣.٩٤	٠.٧١	٣.٨٩	٠.٧٦	٠.٢٤	٠.٨٢	غير دالة
المحتوى التعليمي	٣.٩٣	٠.٥٧	٣.٩١	٠.٧٥	٠.٠٧	٠.٩٤	غير دالة
الأنشطة التعليمية	٣.٤٤	٠.٩٢	٣.٤٣	٠.٨٨	٠.٠٤	٠.٩٧	غير دالة
بيئة التعلم	٣.٤١	٠.٧٠	٣.٦٣	٠.٨٥	٠.٩٦	٠.٣٤	غير دالة
الوسائل والتقنيات التعليمية	٢.٩٥	١.٠١	٢.٩٥	١.٢٥	٠.٠١	٠.٩٩	غير دالة
التقويم	٣.٦٤	٠.٩١	٣.٦٣	١.١٦	٠.٩٢	٠.٣٦	غير دالة
المتوسط	٣.٥٧	٠.٥٦	٣.٥٤	٠.٨٠	٠.١٣	٠.٩٠	غير دالة

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الوظيفة لجميع محاور البحث ولكل محور من محاوره. وتشير هذه النتيجة إلى أن الوظيفة ليس لها أثر على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأن أعضاء هيئة التدريس والمدرسين يرون واقع استخدام

استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بنفس الدرجة.

جدول (١٠) قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف التخصص

المجال	شرعي ن=٢٦		لغوي ن= ٢٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مخرجات التعلم (الأهداف)	٤.١٢	٠.٥٦	٣.٧٣	٠.٥٦	١.٩٧	٠.٠٦	غير دالة
المحتوى التعليمي	٤.٠١	٠.٦٨	٣.٨٣	٠.٨٣	١.٠١	٠.٣٢	غير دالة
الأنشطة التعليمية	٣.٥٧	٠.٨١	٣.٣٠	٠.٩٧	١.٠٧	٠.٢٩	غير دالة
بيئة التعلم	٣.٦١	٠.٧٨	٣.٣٧	٠.٧٤	١.٠٧	٠.٢٦	غير دالة
الوسائل والتقنيات التعليمية	٣.٠٢	١.١٥	٢.٨٩	١.٠٦	١.١٥	٠.٦٨	غير دالة
التقويم	٣.٣٨	١.٠٩	٣.٦٩	٠.٩٢	١.٠٨	٠.٢٩	غير دالة
المتوسط	٣.٦٣	٠.٧٤	٣.٤٨	٠.٥٧	٠.٧٨	٠.٤٤	غير دالة

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين باختلاف التخصص لجميع محاور البحث ولكل محور من محاوره. وتشير هذه النتيجة إلى أن التخصص ليس له أثر على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأن أصحاب التخصصات الشرعية واللغوية يرون واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بنفس الدرجة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (يانس،٢٠٠٨م) حيث دلت نتائجها على أن المعلمين يتفقون على إتباع طريقة معينة عند تطبيق المنهج. ولعل ذلك يعود إلى أن الدورات التي حصلوا عليها كانت موحدة على الرغم من اختلاف تخصصاتهم.

جدول (١١)قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الخبرة العملية

المجال	قصيرة		متوسطة		طويلة		قيمة (ف)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مخرجات التعلم (الأهداف)	٣.٨٥	٠.٩٠	٣.٥٢	٠.٦٢	٤.١٣	٠.٦٥	٣.٥٨	٠.٠٤	دالة
المحتوى التعليمي	٣.٩٠	٠.٦٩	٣.٥٣	٠.٥٢	٤.١٠	٠.٦٢	٣.٩٨	٠.٠٣	دالة
الأنشطة التعليمية	٣.٦٣	٠.٨٢	٣.٠١	٠.٨٣	٣.٥٦	٠.٩١	٢.٠٤	٠.١٤	غير دالة
بيئة التعلم	٣.٥٤	٠.٦٧	٣.٥٨	٠.٥٤	٣.٤٣	٠.٨٨	٠.١٩	٠.٨٢	غير دالة
الوسائل والتقنيات التعليمية	٢.٩٧	١.٣١	٣.١١	٠.٨٥	٢.٨٨	١.١٦	٠.٢٠	٠.٨٢	غير دالة
التقويم	٣.٥٦	١.٠٧	٣.٣٨	٠.٧٥	٣.٥٩	١.١٥	٠.١٨	٠.٨٤	غير دالة
المتوسط	٣.٦٠	٠.٧٨	٣.٣٤	٠.٦٠	٣.٦٤	٠.٦٥	٠.٩٢	٠.٤١	غير دالة

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة [ف] =٠.٩٢ للمتوسط العام لآراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الخبرة العملية وهذه القيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الخبرة العملية. وهذا يشير إلى أن الخبرة العملية ليس لها أثر على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذا لا يعني أغفال أهمية الخبرة العملية وما يتمتع به أصحاب الخبرات الطويلة من امكانيات ومهارات في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Affholder,2003) التي أوضحت أن أصحاب الخبرة الطويلة يفضلون التعليم المتمايز حيث لديهم معرفة جيدة بالمناهج وقد تلقوا تدريب قبل تطبيق هذه الطريقة.

وفيما يتعلق بآراء أفراد عينة البحث حول واقع ا استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لكل محور من محاور البحث لاختلاف الخبرة العملية يتضح من الجدول (١١) أن قيمة [ف] دالة إحصائياً حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الخبرة العملية مع محور مخرجات التعلم (الأهداف) ومحور المحتوى التعليمي لاختلاف الخبرة العملية. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باختلاف الخبرة العملية مع محور مخرجات التعلم (الأهداف) ومحور المحتوى التعليمي لاختلاف الخبرة العملية .وباستخدام اختبار (شيفيه) تبين أن هذه الفروق ترجع إلى أن المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة البحث أصحاب الخبرة الطويلة يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة البحث من أصحاب الخبرة المتوسطة في محور مخرجات التعلم (الأهداف) ومحور المحتوى التعليمي. وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث أصحاب الخبرة الطويلة يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجية التعليم المتمايز في محور مخرجات التعلم (الأهداف) ومحور المحتوى التعليمي بدرجة أكبر مما يرى أفراد عينة البحث من أصحاب الخبرة المتوسطة.

كما يتضح من الجدول (١١) أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً لآراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع محور الأنشطة التعليمية، ومحور بيئة التعلم

ومحور الوسائل والتقنيات التعليمية، ومحور التقويم باختلاف الخبرة العملية. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء أفراد عينة البحث حول واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع محور الأنشطة التعليمية، ومحور بيئة التعلم، ومحور الوسائل والتقنيات التعليمية، ومحور التقويم باختلاف الخبرة العملية وأن الخبرة العملية ليس لها تأثير على آرائهم في هذه المجالات.

- **توصيات البحث ومقترحاته** :

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ، يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث، وذلك على النحو التالي:

- **التوصيات**:

- ضرورة تزويد أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالمعهد بالأدوات والاحتياجات للازمة لتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالمعهد على كيفية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.
- ضرورة حث أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالمعهد على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

- **المقترحات**:

- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إجراء دراسة حول معرفة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالمعهد عند تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.

- **المراجع**:

- بهلول، أحمد (٢٠١٣م)، أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات فهم القراءة لدى طلاب الصف التاسع في مبحث اللغة الإنجليزية في مدارس الأونروا بغزة رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.
- توملينسون ، كارول آن (٢٠٠٥م)، الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف . ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- الحليسي، معيض حسن (١٤٣٣هـ). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- عبيدات ، ذوقان ؛ وأبو السميد ، سهيلة (٢٠٠٧ م)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، عمان، دار الفكر.

- العساف ، صالح بن حمد (١٤٢٤هـ) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية الرياض مكتبة العبيكان .
- عطية ، محسن بن علي (٢٠٠٩ م)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- كوجك ، كوثر حسين وآخرون (٢٠٠٨ م)، تنويع التدريس في الفصل : دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (٢٠٠١ م)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- يانس، إحسان(٢٠٠٨)، مدى تطابق منهاج قواعد اللغة العربية الفعلي في المرحلة الأساسية العليا في الأردن مع المنهاج المخطط، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- Affholder, L.P (2003) Differentiatad Inastruction in Inclusive Elementary Classrooms- pubished thesis ED. University of Kansas.
- -Blaz , D (2006) Differentiated Instruction A Guide for Foreign
- Language Teachers, New York: Eye on Education, Inc.
- Burns, J.P. (2004). An Analysis of the Implementation of Differentiated Instruction In A Middle school An High school and The Effects of Implementation on Curriculum Content And Student Achievement.
- Published thesis PhD Seton Hall University.
- Campbell , B (2008) Handbook of differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences lesson Plans and More , Boston : Pearson Education , Inc
- Diann K, Richardso,(2010) Differentiated instruction: A study of implementatiom.
- Drapeau, P (2004) Differentiated Instruction Making It Work, NewYork: Scholastic.
- Gangi, Suzanna (2011) Differentiated Instruction Using Multiple Intelligences in the Elementary School Classroom. Unpublished master's thesis. University of Wisconsin-Stout

- Heacox, Diane (2002) Differentiating Instruction in the Regular Classroom; How to reach and teach ALL learners, grades 3-12 by. Free Spirit Publishing
- Jill, Ziebell (2002) Differentiated Instruction. Levine: U.S.A.
- King, Scheniquah (2010) Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners University of Tennessee State University
- Lo. Lin (2006). Barriers and Facilitators to Differentiation of English Instruction in Taiwan Elementary Schools. published thesis EdD University of Southern California , united states of America
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to Differentiate Instruction in the Middle School: One school's Journey. Gifted Child Quarterly, 39(2), 77-114
- Tomlinson , c (2001) How to Differentiate Instruction In Mixed – ability Classroom , Virginia : ASCD

****

البحث الثامن :

" اثر استخدام الانشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة "

إعداد :

د/ حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية المشارك
كلية التربية جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

" اثر استخدام الانشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة "

د/ حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى قياس اثر الأنشطة الصفية على تعزيز قيم النزاهة في التدريس، و تكونت عينة البحث من مجموعتين احداهما تجريبية شملت ١٩ طالبة والاخرى ضابطة شملت ١٦ طالبة من الطالبات المعلمات في العام الدراسي ٢٠١٦/١٤٣٧ الفصل الدراسي الثاني ، و أعدت الباحثة الأنشطة الصفية بعنوان(نزاهتي في مهنتي) واستخدمت التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية و الضابطة ، واعدت الباحثة مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس وتم تطبيق أداة البحث قبل وبعد التجربة على العينتين ، ولكن تم تطبيق التجربة على العينة التجريبية فقط ، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: وجود اثر للأنشطة الصفية (نزاهتي في مهنتي) في تعزيز قيم النزاهة وذلك بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طالبات العينة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس لصالح المجموعة التجريبية . و أوصت الباحثة بتطبيق الانشطة الصفية (نزاهتي في مهنتي) في جميع مقررات الاعداد التربوي .

الكلمات المفتاحية : قيم النزاهة ، تعزيز ، الانشطة الصفية ، التدريس

The Effect of Using Classroom Activities to Reinforce Integrity Values in Teaching on Student-Teachers Studying Diploma in Education at University of Jeddah

Abstract

The research aims to measure the effect of classroom activities on reinforcing integrity values in teaching. The research sample consisted of two groups from the second semester of the academic year 1437/2016, the experimental group which included 19 female student-teachers and the control group which included 16 female student-teachers. The researcher prepared classroom activities entitled "my integrity in my career". The quasi-experimental design was used with the experimental group and the control group. The researcher prepared the reinforcing integrity values in teaching scale, the research tool was applied pre-post the experiment on the two groups, while the experiment was only applied on the experimental group. The research found the following results: there was a statistically significant differences between the mean scores of student-teachers in the experimental group and the control group in the post application of the scale in favor of the experimental group, which indicates that there is an effect of classroom activities "my integrity in my career" in reinforcing integrity values in teaching. The researcher recommended the application of classroom activities "my integrity in my career" in all teacher preparation courses.

Key words: integrity values, reinforce, classroom-activities, student-teachers

• **المقدمة** :

تُولي الحكومات الاهتمام بالتقدم والرقي والنهضة في جميع مجالات الحياة خاصة التعليم الذي يُعد أبناءها لسوق العمل في شتى قطاعات الدولة وفي شتى المهن .

وتحظى مؤسسات التعليم العالي في وطننا المعطاء بمكانة مهمة وذلك لدورها في تحقيق التنمية المستدامة باعتبارها بيوت خبرة في كل المجالات ومعامل لإعداد القيادات الشابة للمستقبل فبالإضافة إلى كونها مصدراً للعلوم والمعرفة فإن لها الأثر المباشر والفعال في تحقيق التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والصناعية .

وهناك فرق بين مفهوم التعليم Instruction والتدريس حيث "ينقسم التعليم إلى التعليم المقصود والتعليم غير المقصود ،فالتعليم المقصود هو ما يحدث داخل المؤسسات التربوية مثل المدارس والمعاهد والجامعات ، أما التعليم غير المقصود فهو ما يحدث في المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمسجد والمجتمع ووسائل الاعلام المختلفة "(يحي والمنوفي، ٢٠٠٨ ، ص٢٤).

أما التدريس Teaching فهو " نشاط مهني مقصود ومنظم ، يقوم به المعلم عبر مراحل ثلاث هي : التخطيط والتنفيذ والتقويم ، بغية مساعدة المتعلمين على التعلم ، وهو نشاط قابل للتحليل والملاحظة والتقويم والتطوير " (الخليفة، ٢٠١٥).

يتضح من التعريفين السابقين الفرق بين المفهومين فالتعليم اعم واشمل من التدريس فهو يشتمل على جميع عناصر العملية التعليمية بما فيها المؤسسات التعليمية و المناهج والمحتوى واستراتيجيات التدريس لذلك لا يمكن اقترانه بمسمى مهنة ، أما عملية التدريس فهي مجموعة من الاجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق اهداف محددة بقصد التعلم (الكسباني، ٢٠١٠) وهذا هو ما يقوم به المعلم لذلك يمكن ان نطلق على مهنته مهنة التدريس وليس مهنة التعليم .

والنزاهة integrity هي الابتعاد عن كل ما يُسيء للوظيفة العامة من بعيد أو قريب من ممارسات تؤدي إلى الإخلال بالواجبات والمهام المحدودة للجهاز والعمل بكل جدية وإخلاص واستشعار المسئولية وحمل الأمانة (الفرحان، ٢٠١٥).

وقد ارتبط مفهوم النزاهة بعملية انتشار الفساد والآثار المترتبة عليه ، والتعليم كغيره من القطاعات الأخرى ليس بمنأى عن الفساد ولكن الفساد في التعليم ينطوي عليه اثار خطيرة من حيث تأثيره على الأجيال الذين سيكونون في المستقبل قادة واداريين ومهنيين يقودون العملية التنموية (الغامدي، ٢٠١٥).

فالطلاب لا يتعلمون من المحتوى التعليمي المقدم في الجامعات فقط وانما يتعلمون مما يسمى بالمنهج الخفي وهو منهج يتضمن سلوكيات ومكتسبات غير معلنة وغير مخطط لها .

وحينما لا تتسم هذه السلوكيات بالأمانة والنزاهة فإن الطلاب يعتادون الفساد مما يسبب انتشاره في المجتمع فما يحدث في المؤسسات التعليمية ينتقل بوعي او غير وعي إلى كافة قطاعات المجتمع (عطية، ٢٠١٥) .

فنتيجة للفساد الأكاديمي فإن المجتمع ككل يعاني من اثار سلبية متمثلة في عدم وجود المهنيين النزيهين بدرجة كافية في جميع القطاعات وهذا له اثار خطيرة على مستقبل التنمية في الدولة ؛ لذلك اولت حكومتنا الرشيدة تعزيز قيم النزاهة ومكافحة الفساد منذ مصادقتها على اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد بتاريخ ٢٠٠٣/١٠/٣١ .

وتأتي مصادقة المملكة على الاتفاقية بعد أن قامت بالوفاء بجزء مهم من الالتزامات التي ترتبها الاتفاقية على الدول الاطراف في الاتفاقية ، ومن ذلك صدور قرار مجلس الوزراء الموقر بالموافقة على الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد في عام(١٤٢٨هـ ــ ٢٠٠٧م) وتضمنت منهجًا واضحًا لحماية النزاهة ومكافحة الفساد، بُنيت على مبادئ تؤسس لثقافة تحارب الفساد، وتنبذ المفسدين، وتنطلق من الواجب الديني والاخلاقي والانساني ، ثم من سلطة القانون، وهو ما يؤكد أن مكافحة الفساد ليست خيارًا ، ولا جهد جهة بعينها، ولا فرد بعينه، بل هو واجب وطني مدعوم بإرادة سياسية صلبة ، والتزام يبدأ بالأسرة مرورًا بالعلماء ، ثم تبعه انشاء هيئة مستقلة لمكافحة الفساد والتي تم انشاؤها في العام (١٤٣٢ه ــ ٢٠١١م) ، إلى جانب اصدار العديد من الانظمة في مجال حماية النزاهة ومكافحة الفساد. (موقع الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة))

وحماية النزاهة ومكافحة الفساد منهج رباني، والتزام ديني، ومبدأ إنساني وُجد في ديننا قبل أن تعرفه منظمة الأمم المتحدة ، قال الله تعالى (وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ (٧٧)) (القصص ٧٧).

- **مشكلة البحث** :

مهنة التدريس من اهم المهن التي تؤثر على سلوك المتعلمين وتؤهلهم للعمل في باقي المهن لدفع عجلة التطوير ، خاصة المرحلة الجامعية وهي التي يتم فيها اعداد المتعلم فيها لممارسة أي مهنة في المجتمع وهذه المرحلة تتطلب اعدادا متخصصا على مستوى التعليم العالي .

وتُعد اخلاقيات مهنة التدريس من اهم الموجهات المؤثرة في سلوك المعلم لأنها تشكل رقيبًا داخليًا وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله ويقوم اداءه بها .

وإن الالتزام بتلك الأخلاقيات امر ضروري وواجب اذ يتحدد مقدار انتماء المعلم بمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها .

والطالبات المعلمات يتدربن في مرحلة الدبلوم العام للتربية على العمل والتدريس ويمارسن المهنة في فترة التربية العملية وبما انهن سوف يصبحن معلمات المستقبل فمن الافضل اعدادهن معرفيًا ومهنيًا واخلاقيًا وذلك اما بتزويدهن بأخلاقيات مهنة التدريس لتعزيز قيم النزاهة في التدريس من خلال الانشطة الصفية ، او الزامهن بحضور الانشطة اللاصفية التي تقيمها الجامعة مثل نادي(نزاهة) حيث تقع المسؤولية على الاعداد الجامعي للطالب للحياة المهنية بما في ذلك قيم النزاهة لممارسة أي مهنة خاصة مهنة التدريس .

وهذا ما اشارت اليه اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد UNCAC في المادة (١٣) عن اهمية دور المجتمع في تعزيز الشفافية والنزاهة عن طريق تصميم برامج توعوية عامة تشمل المناهج المدرسية والجامعية (النمري، ٢٠١٥) .

وقد اوصت العديد من المؤتمرات التي اقيمت حول مكافحة الفساد منها المؤتمر العربي الدولي الأول لمكافحة الفساد (٢٠٠٣) في الرياض ، والمؤتمر الدولي لمكافحة الفساد بعنوان (مكافحة الفساد مسؤولية الجميع) في الرياض (٢٠١٦) بنشر ثقافة حماية النزاهة ومكافحة الفساد بين النشء بالعمل على ادخال مفردات حماية النزاهة ومكافحة الفساد في مناهج التعليم .(موقع نزاهة)

واكدت الدراسات السابقة كدراسة المطيري (٢٠٠٨)بأن من معوقات تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد صعوبة تنفيذ البرامج التوعوية والتثقيفية لأن هذه البرامج لها دور فاعل في توعية الفرد وتوجيه سلوكه ايجابًا ،كما اوصت الدراسة بوجوب توعية المجتمع بعظم خطر الفساد وترسيخ القيم والمبادئ الدينية والاجتماعية السليمة.

و اوصت دراسة عقالا (٢٠١٤) بتفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية لتحقيق قيم النزاهة ومكافحة الفساد .

والنزاهة قيمة دينية، إنسانية، أخلاقية، وسلوكية مرتبطة بأمانة الشخص وأخلاقه، وهي ترتكز على الشفافية ومحاربة الفساد .

وهناك بعض النظريات في اكتساب القيم منها النظرية السلوكية التي تنظر إلى القيم وكأنها سلوك يتم اكتسابه نتيجة عملية تفاعل المتعلم مع المثيرات في البيئة وتعزيز استجاباته لها و يرى اصحاب هذه النظرية " أن عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي ويتعاملون مع القيم على انها اما ايجابية أو سلبية كما انها ليست اكثر من استنتاجات من السلوك الظاهر للفرد " (المصري و محمد،٢٠١٣،ص٣٨).

ويتضح من ذلك أن الفرد يمكن أن يتعلم السلوك المرغوب فيه عن طريق تدعيم الاستجابات وتعزيزها وأن السلوك الاخلاقي يكتسب بنفس طريقة التعلم الاشتراطي .

والتوعية والتثقيف بالالتزامات الأخلاقية والمهنية ، امر مهم لتعزيز قيم النزاهة التي يجب ان تتحلى بها المعلمة عند ممارسة مهنة التدريس ، فالطالبات المعلمات لديهن القيم الأخلاقية مسبقاً ولكنها تحتاج إلى تعزيز وتأكيد ونصت المادة الثانية من ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم الصادر عن وزارة التعليم على "

- توعية المعلم بأهميته المهنية ودورها في بناء مستقبل وطنه
- حفز المعلم على أن يتمثل قيم مهنته واخلاقها سلوكاً في حياته "

(وزارة التعليم ،٢٠٠٦ ص٨) .

ولاحظت الباحثة اثناء حضورها مع الطالبات المعلمات في التربية العملية أن بعضهن ربما يتغاضين عن تطبيق بعض الامور من ضمنها عدم التأكد من فهم الطالبات وتحقيق اهداف الدرس ، أو انهن يفضلن بعض الطالبات على الأخريات وهذا لا ينطبق مع قيم النزاهة ، وربما يحدث ذلك نتيجة عدم وعي الطالبة المعلمة بأهمية ذلك .

وهناك دراسات وجدت أن الغش اصبح مقبولًا بين الطلاب وان الطالب الذي غش في المدرسة هو اكثر عرضة لإظهار سلوك غير اخلاقي في ممارسة مهنته من الطالب الذي لا يغش لذلك اكد فريسي Frese على اهمية الاعداد المهني وفق قواعد السلوك الاخلاقية ("Crane Lecturer Calls for Higher Ethical Values; Integrity "At the Heart of the Profession"," 2015)

واكدت دراسة السن (٢٠١١) بأن من الآليات الفعالة في تعزيز قيم النزاهة التدريب والتوعية بميثاق اخلاقيات المهنة ،كما اوصت دراسة الغانم (١٩٩٠) بضرورة تأكيد دور إعداد المعلمين على اخلاقيات المهنة ضمن برامج اعدادهم .

لذلك رأت الباحثة بأن توعية الطالبات وتثقيفهن بكل ما يتعلق بأخلاقيات مهنة التدريس من خلال الأنشطة الصفية في محاضرات مقرر طرق التدريس بحيث تتلقى الطالبة المعلمة المعارف التي تعمل على إعدادها لمهنة التدريس من خلال مفردات المقرر بالإضافة إلى القيم والاخلاقيات التي يجب أن تتقيد بها عند مزاولة المهنة . ويمكن تعزيز هذه القيم وتأكيد التقيد بها من خلال الأنشطة الصفية كما اكدت دراسة كارتر (Carter,2008) بأنه يمكن أن يشارك الطلاب والطالبات بنشاط في دعم وتعزيز النزاهة ، وبذلك تم تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي : **ما اثر استخدام الأنشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة ؟**

- **تساؤلات البحث** :
  - ما اثر استخدام الأنشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة ؟
  - ما هو دور الجامعة في تعزيز قيم النزاهة في مرحلة الاعداد المهني ؟
  - ما هي سلوكيات قيم النزاهة في التدريس المنبثقة من ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم ؟
- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:
  - اثر استخدام الأنشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة .
  - دور الجامعة في تعزيز قيم النزاهة في مرحلة الاعداد المهني .
  - سلوكيات قيم النزاهة لمهنة التدريس المنبثقة من ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم .
- **أهمية البحث** :
  - يأتي البحث استجابة لتوصيات المؤتمرات العربية الدولية لمكافحة الفساد (٢٠٠٣/٢٠١٥) و بعض الدراسات السابقة .
  - إمكانية الاستفادة من تعميم تلك الأنشطة على الجامعات وكليات التربية التي تقوم بتأهيل وتدريب المعلمين لتحقيق الوعي بقيم النزاهة في التدريس وما يترتب على ذلك في سلوكهم المهني المستقبلي .
  - يعتبر البحث أول بحث شبه تجريبي ـ على حد علم الباحثة ـ يستخدم الأنشطة في تعزيز قيم النزاهة المتعلقة بمهنة التدريس .
  - يساعد في وضع قائمة بأهم سلوكيات قيم النزاهة في التدريس .
  - تفيد نتائج هذا البحث الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة) .
- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على الحدود التالية :
  - حدود بشرية : الطالبات المعلمات المسجلات بالدبلوم العام في التربية للعام الجامعي ١٤٣٧/٢٠١٦.
  - حدود زمانية : أجري البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧هـ/٢٠١٦ .
  - حدود مكانية : تم تطبيق البحث في جامعة جدة كلية التربية للبنات فرع الرحاب .
- **مصطلحات البحث** :
- **التعزيز** : Reinforcement:

هو الاجراء الذي يؤدي إلى التأكيد على السلوك الايجابي وازالة أي توابع سلبية ، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث السلوك الايجابي في المستقبل في المواقف المماثلة (قشلان، ٢٠١٠) .

وتعرفه الباحثة اجرائيًا:هو عملية التأكيد على السلوك الايجابي الذي ستقوم به الطالبة المعلمة نحو قيم النزاهة نتيجة حدوث الوعي والتثقيف من خلال الانشطة الصفية التي تمر بها في مقرر طرق التدريس ، مما يزيد احتمال التقيد بالقيم في المستقبل .

- **النزاهة**: **Integrity**:

مبدأ مهم وقيمة أخلاقية يتوجب توفرها في كل عمل يقوم به الإنسان وتتضمن العديد من القيم الفرعية منها ، الأمانة ، الشفافية ، المصداقية الموضوعية ،وغيرها (زايد، ٢٠١٥).

- **قيم النزاهة**: **Values of Integrity**:

" مجموعة المعايير والمبادئ التي تمثل المرجعية التي تحفظ للإنسان رقيه وكرامته وجوهر إنسانيته ، ويترتب على تمثلها وتجسدها تحقيق مستوى أخلاقي راق وثقة في الحياة وقدرة على تحسين نوعية وجودة تلك الحياة من خلال النزاهة" (زايد، ٢٠١٥، ص ١٢٨).

- **التدريس** : **Teaching :**

" نشاط مهني مقصود ومنظم ، يقوم به المعلم عبر مراحل ثلاث هي : التخطيط والتنفيذ والتقويم ، بغية مساعدة المتعلمين على التعلم ، وهو نشاط قابل للتحليل والملاحظة والتقويم والتطوير " (الخليفة،٢٠١٥ ، ص١٤).

- **قيم النزاهة في التدريس** :

تعرفها الباحثة اجرائيًا هي مجموعة القيم المتعلقة بالصدق والأمانة والاخلاص في العمل ، المتمثلة في سلوك الطالبة المعلمة عند ممارستها لمهنة التدريس ، نتيجة مرورها بمختلف الانشطة الصفية الإرشادية والتثقيفية والتوعوية .

- **الاطار النظري** :

القيم الأخلاقية منظومة من القيم الإنسانية التي تغرس روح النزاهة والامانة في الإعداد المهني لأي مهنة من المهن .

- **مكونات القيم** :
  - المكون العقلي : المعرفي (الاختياري)
  - المكون الوجداني : النفسي (التقدير)
  - المكون السلوكي : الارشادي الخلقي (الفعل)

يتبين لنا أن القيم لا تنبع من الغرائز تلقائيًا فالفرد يتعلم القيم ويكتسبها وتتحول إلى سلوك تدريجيًا عن طريق التعلم والتفاعل الاجتماعي وهذا هو المكون العقلي ،ثم يتفاعل معها وجدانيًا ويعطيها قيمة اكثر من غيرها وهذا هو المكون الوجداني ، ثم يتم التفاعل بين المكون المعرفي والوجداني والسلوكي ليظهر ذلك على السلوك (المصري و محمد، ٢٠١٣) .

- **قيم النزاهة المحورية للبرامج التوعوية:**

هناك مجموعة من قيم النزاهة التي وضعتها الهيئة لجعلها الأساس في عملها، والسعي لتحقيقها، يمكن تصنيف القيم إلى عدة أصناف منها:

- **القيم الدينية الأخلاقية:** مثل: الصدق، والأمانة، والنزاهة، والمساواة، والعدالة.
- **القيم الاجتماعية:** مثل: التعاون، والمساعدة، والاحترام، وتحمل المسؤولية.
- **القيم المعرفية أو العقلية:** مثل: العقلانية والدقة والموضوعية.
- **القيم الوطنية:** مثل: المواطنة الصالحة والتضحية في سبيل الوطن
- **القيم المهنية :** مثل : الالتزام والأمانة ، الاخلاص في العمل ن الاتقان ،
- القيم الشخصية، مثل: الصبر ، والثقة بالنفس، والشجاعة. (العويس، ٢٠١٥)

وللنزاهة في التدريس أبعاد ثلاثة هي :

النزاهة الشخصية ، والنزاهة المهنية ، والنزاهة في عمليات التدريس كما أن للمعلم دور بارز في تعزيز قيم النزاهة عن طريق ايقاظ الضمير والبعد عن الأنانية(Santoro, 2013) .

- **النزاهة الشخصية:**

هي قيمة نسبية أخلاقية وهي مجموعة من القيم المتسقة مع المبادئ وتستند اليها صفات النزاهة و تعتبر من القيم الذاتية ، وهى تختلف باختلاف الناس والثقافات وفي نواح كثيرة تتفق مع العقيدة .

- **النزاهة المهنية:**

فهي أداء جميع المسؤوليات المترتبة على مهنة التدريس مع مراعاة الاخلاص والاتقان والأمانة في العمل و يتطلب ذلك تعليمًا رسميًا، ويحكمها عادة ميثاق اخلاقيات التعليم .

كما أن النزاهة في عمليات التدريس مرتبطة بالنزاهة الشخصية والمهنية فاذا كان المعلم ذو اخلاق شخصية عالية فان هذا ينعكس على اداءه كمعلم وعلى اتقانه وحرصه على القيام بمسؤوليات وواجبات مهنة التدريس .

- **دور الجامعة وبرامج الاعداد المهني في تعزيز قيم النزاهة :**

النزاهة ليست تخصصا مستقلا، بل ثقافة عامة تستمد وجودها وأهميتها من علوم كثيرة خاصة الشريعة لذلك ينبغي أن تعتمد الجامعة ، التخطيط الدقيق المتواصل، والاختبارات العلمية والعملية على وفق استراتيجية طويلة الأمد وفق الاتي :

- إلزام الطالب مهما كان تخصصه بدراسة مواد اختيارية تغرس فيه قيم النزاهة ومفاهيمها وكيف يمارس مهنته بنزاهة في المستقبل، بحيث تصبح هذه المواد من متطلبات تخرجه سواء في مرحلة البكالوريوس أو الماجستير أوالدكتوراه. (ابراهيم، ٢٠١٥)

- تفعيل نادي (نزاهة) عن طريق تحفيز الأساتذة للطلاب للمساهمة والمشاركة فيه وهو عبارة عن نادي طلابي مخصص لطلاب الجامعات في المملكة السعودية يهدف إلى نشر ثقافة النزاهة ومكافحة الفساد من خلال ورش عمل وندوات ومعارض وملتقيات ودراسات تصب في صالح المجتمع وتهدف أيضًا إلى تحقيق رؤية خادم الحرمين الشريفين في هذا الجانب .
- تطوير برامج البكالوريوس والماجستير وبرامج الدبلوم والاعداد المهني داخل الجامعات ضمن رؤية واضحة لمحاربة الفساد وتعزيز النزاهة والشفافية وبخاصة في المساقات التربوية والإنسانية والاجتماعية . لأن البيئة الجامعية الآمنة والنظيفة والنزيهة تنعكس إيجابا على نزاهة المجتمع .

- **مسؤوليات الاستاذ الجامعي لتعزيز قيم النزاهة** :

تتلخص مسؤولية الأستاذ الجامعي في بُعدين:

- **البعد الأول:** واجبه في أن يكون ملتزم في سلوكه بالمعايير الأخلاقية الرسمية وغير الرسمية المنبثقة من الدين والثقافة السائدة والمجتمع.
- **البعد الثاني:** واجبه في أن يُسهم بجدية في تربية طلابه وتهيئة الظروف لنموهم المعرفي والخلقي نموًا صحيحًا ، وفعليًا ، إن سلوك الأستاذ ينعكس على البعدين في الوقت نفسه ، فكل ما يفعله الأستاذ هو التزام خُلقي وهو نموذج يُسهم في التكوين الخُلقي لطلابه (ابراهيم، ٢٠١٥) .

كما ينبغي على الاستاذ الجامعي القيام بعدة امور منها :

- إشعار الطلاب بالمعايير العالمية للسلوك السليم داخل الجامعة.
- التوضيح لهم كيف أن الغش في الامتحانات يؤذي الطلبة أنفسهم.
- التنبيه على بعض السلوكيات غير النزيهة اثناء ممارسة المهنة والتحذير منها .
- تنمية معايير وأجواء جماعية للنزاهة داخل القاعة الدراسية.
- التوعية بمخاطر الفساد وعقوبته واثاره .
- زرع الثقة بين الطلبة، وخلق الحوافز المختلفة.

وبتحديد دور الجامعة نحو تعزيز قيم النزاهة تمت الاجابة على التساؤل الثاني من تساؤلات البحث .

وللإجابة على التساؤل الثالث من تساؤلات البحث وضعت الباحثة قائمة بأهم سلوكيات قيم النزاهة في التدريس وذلك بالرجوع إلى دراسة (الغانم، ١٩٩٠). وميثاق اخلاقيات مهنة التعليم الصادر عن (وزارة التعليم، ٢٠٠٦)

- **الدراسات السابقة** :

تناولت الباحثة الدراسات المتعلقة بقيم النزاهة سواء النزاهة المهنية اوالأكاديمية ولم تتناول القيم الاخلاقية بصفة عامة .

جدول (١) قائمة بأهم سلوكيات قيم النزاهة في التدريس

سلوكيات قيم النزاهة في عملية التدريس	سلوكيات قيم العدالة والمساواة في التعامل مع الطالبات	سلوكيات قيم الأمانة (الشفافية المهنية)	سلوكيات قيم التعامل الاجتماعي مع (الزملاء ، اولياء الامور ، المجتمع)
الاتقان	عدم التعصب	الالتزام بأوقات العمل	الصدق
الانتماء والولاء الوطني	عدم قبول الهدايا او التذكارات من الطالبات	الالتزام بالنظام	عدم قبول الهدايا من اولياء الامور
اتباع القدوة الحسنة	عدم توجيه الاهانات اللفظية للطالبات	التحذير من الغش ومنعه	احترام أولياء أمور الطالبات
وضع خطة لكل درس وفق المعايير الحديثة	تشجيع الطالبات والعمل على تنمية ميولهن	الحث على الامانة العلمية سواء في الاختبارات او الواجبات	المشاركة الإيجابية في أنشطة مجالس الامهات
الالتزام بالخطة الزمنية المقررة لتدريس المقرر	حث الطالبات على الامانة العلمية سواء في الاختبارات او الواجبات	المحافظة على ممتلكات المدرسة من مصادر تعلم وغيره ، والعهد الشخصية	الحرص على الاتصال بأولياء أمور الطالبات لتبادل المعلومات والتشاور في كل ما يساعد على تربية الطالبة
التنويع في طرق واستراتيجيات التدريس	المساواة بين الطالبات في الانظمة والقوانين	الرقابة الذاتية	تطبيق أحكام الدين الإسلامي الحنيف في السلوك مع الزملاء
التأكد من تحقيق اهداف الدرس وفهم الطالبات	انصاف الطالبات في وضع الدرجات ومراعاة الله في ذلك	التفرغ التام لمهنة التدريس للوفاء بمسئوليات وواجبات المهنة	مشاركة الزميلات في تحمل مسؤولية المدرسة وإدارتها
استخدام التقنيات الحديثة في التدريس	المحافظة على أسرار بعض الطالبات اللاتي يعانين من مشكلة معينة	الالتزام بالقوانين الصادرة عن وزارة التعليم	المحافظة على أسرار الزميلات
الحرص على تطبيق الأنشطة التي تنمي مهارات الطالبات	تشجيع الطالبات على الابداع والابتكار	عدم التغيب عن العمل الا للضرورة القصوى	التعاون مع معلمات المواد الأخرى من أجل تكامل العملية التعليمية
الحرص على حضور الدورات التدريبية لتنمية مهارات التدريس	المبادرة لعلاج بعض المشكلات التي تتعرض لها الطالبة ان امكن	المشاركة في اعمال الامتحانات (ملاحظة ، تصحيح ، رصد)	الحرص على تبادل الخبرات مع الزميلات لتعميم النفع بها
التنويع في اساليب التدريس مراعاة للفروق الفردية	احترام حق الطالبة في التعبير عن رأيها في حدود الادب والاخلاق	حضور المناوبات التي تكلف بها	المشاركة بشكل إيجابي في التوعية الاجتماعية والصحية والدينية والتربوية
التنويع في اساليب التقويم	تنمية قيم الانتماء والولاء الوطني لدى الطالبات	اتخاذ كل الاحتياطات اللازمة لحماية اسئلة الامتحانات من التسرب أو الضياع	عدم المبالغة في نقد المجتمع المحلي للبيئة المدرسية أيا كان مستواها الثقافي والاقتصادي
تدريب الطالبات على التعلم الذاتي وحفزهم للتعليم المستمر	الحرص على نمو الطالبات نموا شاملا (معرفيا م وجدانيا ، مهاريا)	الحفاظ على سرية المعلومات الخاصة بمجال المهنة	الاطلاع على تراث وطننا والاعتزاز به
التزام الموضوعية والمعايير عند وضع اسئلة الاختبار	غرس القيم الاخلاقية والاسلامية بعيدا عن التطرف	البعد عن الدروس الخصوصية	المشاركة في تطوير المجتمع المحلي ثقافيا واجتماعيا

- **دراسة عقالا(٢٠١٤) :**

هدفت إلى :

- بناء قائمة بقيم النزاهة ومكافحة الفساد اللازم تضمينها بكتب التربية الاسلامية بالصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن مدى تضمنها في كتب التربية الاسلامية الحالية .
- تقديم تصور مقترح لتضمين هذه القيم في مقررات التربية الاسلامية .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مرتكزا على اداة التحليل التي استخدمها في التحليل ونتج عن الدراسة :

- قائمة بقيم النزاهة التي ينبغي تضمينها بمقررات التربية الاسلامية .
- هناك ستة عشر قيمة فرعية من قيم النزاهة لم يتم التطرق اليها في محتوى الكتب .
- ضعف الأنشطة التي تتناول قيم النزاهة بكتابي التفسير والتوحيد بالصف الأول الثانوي .

- **دراسة الدويك** (٢٠١٣) :

هدفت إلى التعرف على الأساليب الحديثة في المؤسسات التعليمية في حماية النزاهة ومكافحة الفساد في التعليم وما دور المؤسسات التعليمية في نشر ثقافة مكافحة الفساد ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واوصى الباحث بتوفير شروط النزاهة قبل المطالبة بها بتهيئة ظروف مناسبة للموظف للعيش بكرامة ، ونشر ثقافة النزاهة بين الدارسين باعتبارها مسؤولية مجتمعية .

- **دراسة جو** (Gu (2011 :

اجريت هذه الدراسة للكشف عن اثار النزاهة الشخصية والهوية الاخلاقية وبعض السلوكيات غير الاخلاقية وهذه السلوكيات الاخلاقية هي : التطوع والتبرع، والغش، والقيادة الأخلاقية . وتم استخدام اختبار المواقف واظهرت النتائج انه تم تعزيز السلوك الاخلاقي لدى الفئة التي لديها هوية اخلاقية ونزاهة شخصية، كما انه يمكن تعديل المواقف وتعزيز النزاهة الاخلاقية بين هذه الفئة اكثر من غيرها .

- **دراسة المطيري** (٢٠٠٨) :

هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد وكيفية التغلب عليها وتوصلت إلى النتائج التالية:

- صعوبة تنفيذ البرامج التوعوية .
- عدم تحديث وتفعيل آليات دور الرقابة .
- عدم تفعيل مبدأ المحاسبة .
- عدم قيام الاعلام بدوره الفاعل .

- **دراسة كارتر** (Carter(٢٠٠٨ :

ركزت على معتقدات أعضاء هيئة التدريس ومستوى فهم النزاهة الأكاديمية وتصرفاتهم على مختلف المستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ

مساعد، والمدربين). وشملت هذه الدراسة عينة متنوعة من المشاركين من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات المختلفة والمتنوعة ، وتم استخدام المنهج الوصفي واستبيان موجه لأعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات شرق الولايات المتحدة .

واشارت النتائج إلى عدد قليل جدا من اختلافات ملحوظة في تصورات أعضاء هيئة التدريس ومستوى الفهم حول النزاهة الأكاديمية بغض النظر عن نوع من المؤسسات التي يعملون فيها سواء كان مؤسسة عامة أو خاصة . وظهر في هذه النتائج أن عضو هيئة التدريس لديه بعض المعتقدات الشائعة حول النزاهة الأكاديمية وهي:

- النزاهة الأكاديمية هي مصدر قلق شديد لأعضاء هيئة التدريس الذين لديهم فهم عام ويدعمون سياسات النزاهة الأكاديمية المؤسسية.
- اتفاق الجميع على مدى خطورة مشكلة الغش لدى الطلاب وتواتر حدوثها في الحرم الجامعي.
- يمكن أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بدور أكثر نشاطا في توعية زملائهم والطلاب حول النزاهة الأكاديمية.
- يمكن أن يصبح أعضاء هيئة التدريس أكثر يقظة والتزامًا فيما يخص طريقة التعامل مع سلوكيات الغش.
- يمكن أن يشارك الطلاب والطالبات بنشاط في دعم وتعزيز النزاهة الأكاديمية.
- الدعم الإداري لأعضاء هيئة التدريس الذين يبلغون عن انتهاكات النزاهة الأكاديمية أمر بالغ الأهمية لأنه من أسباب عدم تقدم أعضاء هيئة التدريس بتقرير أو تجاهل غش طالب.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- معظم الدراسات تناولت المنهج الوصفي التحليلي والبحث الحالي بحث شبه تجريبي .
- معظمها تناولت قيم النزاهة الأكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس ما عدا دراسة عقالا(٢٠١٤) التي قامت بتحليل محتوى كتب التربية الاسلامية ودراسة المطيري (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد .
- افادت معظم الدراسات بأنه يمكن تعزيز قيم النزاهة كدراسة جو (Gu, 2011) ودراسة كارتر(Carter,2008) وهذا ما قامت به هذه الدراسة.

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في محور النزاهة في التدريس لمقياس قيم النزاهة البعدي .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في محور العدالة والمساواة في التعامل مع الطالبات لمقياس قيم النزاهة البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في محور الأمانة(الشفافية المهنية) لمقياس قيم النزاهة البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس قيم النزاهة في التدريس ككل البعدي .

- **إجراءات البحث** :

- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي من خلال التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين غير المتكافئتين التجريبية والضابطة (النوح، ٢٠٠٤) . حيث تم اختبار أثر المتغير المستقل وهو الانشطة الصفية على المتغيرات التابعة ، و تم تطبيق (مقياس تعزيز قيم النزاهة) القبلي على طالبات العينتين التجريبية والضابطة، ثم تعرضت طالبات المجموعة التجريبية اثناء دراستهن في مقرر طرق التدريس للأنشطة الصفية التي تم اعدادها لتعزيز قيم النزاهة . أما المجموعة الضابطة درست المقرر بدون هذه الانشطة ، بعد ذلك تم تطبيقٍ (مقياس تعزيز قيم النزاهة) على المجموعتين التجريبية والضابطة ، ونظرا لكون الباحثة طبقت دراستها على طالبات الدبلوم العام في التربية فقد استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي (الذي لا يتم فيه تقسيم المجموعات عشوائيا وضبط المتغيرات الخارجية).

- **مجتمع البحث** :

جميع الطالبات المعلمات المسجلات ببرنامج الدبلوم العام في التربية في كلية التربية بجامعة جدة في العام الدراسي ٢٠١٦/١٤٣٧ .

- **عينة البحث** :

اختيار شعبتين من شعب الدبلوم التربوي ، وقد تم اختيار أحد الشعب كعينة تجريبية (شعبة الدراسات الاجتماعية) وعددها ١٩ طالبة ، وشعبة أخرى كعينة ضابطة (شعبة الدراسات الاسلامية) وعددها ١٦ طالبة للأسباب التالية: لأن الباحثة تقوم بتدريس هذه الشعب مما يساعد في تطبيق التجربة .

- **مواد وأدوات البحث** :

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

- **الأنشطة الصفية**:

- قراءة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي ترتبط بمجال البحث الحالي للاستفادة منها .

- الاطلاع على ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم الصادر عن (وزارة التعليم، ٢٠٠٦) وبعض خطط الأنشطة في الجامعات الأخرى المرتبطة بقيم النزاهة ومن ثم وضع خطة للأنشطة المقترحة التي تعمل على تعزيز قيم النزاهة في التدريس.
- الاطلاع على الندوات وورش العمل التي اقيمت لتعزيز قيم النزاهة في موقع الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد نزاهة على الشبكة العنكبوتية .
- اختيار الانشطة المتعلقة التي يمكن أن تعمل على تعزيز قيم النزاهة .
- تحكيم خطة الأنشطة : لتحديد صدق الأنشطة الظاهري (صدق المحكمين) تم عرض الأنشطة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
- تم تعديل الأنشطة المقترحة في ضوء ملاحظاتهم ، حيث تمت اضافة بعض الأنشطة للخطة بناءً على آراء المحكمين(ملحق رقم١) ثم إخراجها بالشكل النهائي.(ملحق رقم٣)
- تم تجريب الأنشطة المقترحة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م حيث قامت الباحثة بتجريبها على عينة استطلاعية من طالبات البكالوريوس المتوقع تخرجهن وعددهن (٣٠) طالبة ، ولاحظت الباحثة تفاعلهن مع الأنشطة وتم تعديل زمن بعض الأنشطة التي لاقت اقبالاً من الطالبات.
- تطبيق الأنشطة على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م وهي شعبة الدراسات الاجتماعية المسجلات بالدبلوم العام في التربية بكلية التربية .

- **مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس**:

يمكن أن تقاس قيم النزاهة في مهنة التدريس عن طريق قائمة القيم المهنية وقامت الباحثة بإعداد مقياس قيم النزاهة بعد الرجوع إلى هذه القائمة التي قام بتصميمها Donald E Super.Ph.D,and Dorothy Dnevill من جامعة فلوريدا ،وتم تطوير هذا المقياس ليساعد في اعمال البحث وتقييم الوضع المهني ويمكن ان تستخدم هذه القائمة مع المهنيين وتهدف إلى :

- البحث عن القيم المهنية الموجودة عند الشخص بشكل فردي وتساعده على ان يتعرف على انماط قوانين المهنة التي يمارسها أو سوف يمارسها .
- تقدر اهتمام الشخص بقوانين العمل وتهتم بإدراكه للقيم المتوافقة مع القوانين . (أبو أسعد، ٢٠١٤)

- **إعداد مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس وتم بناء المقياس وفقاً للخطوات التالية** :

تم بناء المقياس بالرجوع إلى الأدبيات والنظريات التي تناولت مقاييس القيم المهنية باعتبار أن هذه القيم مرتبطة بمهنة التدريس و قامت الباحثة بتصميم المقياس بالرجوع إلى مقياس قائمة القيم المهنية وهو عبارة عن السلوكيات المتعلقة بقيم مهنة التدريس وبالتالي صيغت عبارات المقياس .

- **الهدف من مقياس تعزيز قيم النزاهة** :

قياس استجابات الطالبات المعلمات نحو قيم النزاهة المرتبطة بسلوكيات مهنة التدريس وهذه الاستجابات هي التي تدل على تعزيز هذه القيم لديهن .

- **وصف المقياس** :

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٤٢ عبارة وثلاثة محاور مرتبطة بقيم مهنة التدريس القيمة الأولى : النزاهة في التدريس ويتفرع منها ١٤ عبارة تدل على السلوكيات المرتبطة بقيم النزاهة ، القيمة الثانية : العدالة والمساواة في التعامل مع الطالبات ويتفرع منها ١٣ عبارة ، القيمة الثالثة : الأمانة (الشفافية المهنية) ويتفرع منها ١٥ عبارة ، وتم وضع ثلاثة بدائل للاستجابة (أوافق ، أوافق بشدة ، إلى حد ما) تختار الطالبة البديل المناسب حسب السلوك في العبارة .

- **تصحيح المقياس** :

جميع عبارات المقياس موجبة لأنه يقيس تعزيز قيم النزاهة وتم تصحيح المقياس كالتالي : أوافق بشدة ٣ درجات ، اوافق ٢ درجتان ، إلى حد ما ١درجة .

- **جودة المقياس**:

- **الصدق الظاهري للمقياس** :

تم التأكد من حساب الصدق الظاهري لأداة البحث من خلال عرضها على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس وفي تخصص الدراسات الاجتماعية، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم وإخراجه بالصورة النهائية ملحق رقم (٢)

- **الاتساق الداخلي للمقياس** :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية شملت ١٦ طالبة من طالبات الدبلوم العام وبحساب معامل ارتباط سبيرمان لقياس ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع المحور المنتمي إليه وبذلك تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس كما يوضحه الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بنود مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس بدرجة المحور التي تنتمي اليه.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	❖❖٠.٦٥٣	١٢	❖٠.٤٩٣	٢٣	❖❖٠.٧٩٥	٣٤	❖٠.٥٧٥
٢	❖❖٠.٧٩١	١٣	❖٠.٥٠٨	٢٤	❖٠.٨٨٧	٣٥	❖❖٠.٨٧٧
٣	❖❖٠.٧١٦	١٤	❖❖٠.٧١٣	٢٥	❖٠.٥٧٠	٣٦	❖❖٠.٧٨٠
٤	❖❖٠.٦٢٦	١٥	❖٠.٥٨٤	٢٦	❖٠.٥٩٢	٣٧	❖❖٠.٦٥٣
٥	❖٠.٥٤٢	١٦	❖❖٠.٦٩٧	٢٧	❖❖٠.٦١٤	٣٨	❖❖٠.٧١٤
٦	❖❖٠.٦٠٦	١٧	❖❖٠.٦٧٧	٢٨	❖❖٠.٧٠٨	٣٩	❖٠.٤٩٩
٧	❖٠.٤٩٦	١٨	❖٠.٥٧٦	٢٩	❖❖٠.٦٦٥	٤٠	❖❖٠.٦٢٥
٨	❖٠.٥١٩	١٩	❖٠.٥١٩	٣٠	❖❖٠.٧١٤	٤١	❖❖٠.٧٣٠
٩	❖٠.٥٦١	٢٠	❖❖٠.٦٢١	٣١	❖❖٠.٦٥٨	٤٢	❖٠.٤٩٦
١٠	❖٠.٤٨٨	٢١	❖❖٠.٧٠٨	٣٢	❖٠.٥٢٥		
١١	❖٠.٥٣١	٢٢	❖❖٠.٦٦٥	٣٣	❖❖٠.٦١٤		

❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥
❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

وتوضح نتائج الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين (٠.٤٩٦ إلى ٠.٨٧٧) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وصدقها الداخلي.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمحاور المقياس من خلال معامل ارتباط (سبيرمان) بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحها الجدول (٣):

جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي لمحاور مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس

محاور المقياس	معامل الارتباط
النزاهة في التدريس	٠.٧٩
العدالة والمساواة في التعامل مع الطالبات	٠.٨٧
الأمانة(الشفافية المهنية)	٠.٧٤

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بينٍ درجة كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس دال إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠١ ، مما يدل على الاتساق الداخلي لمحاور المقياس .

- **ثبات المقياس** :

تم حساب معامل ثبات مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس وذلك بتطبيق المقياس علي عينة استطلاعية شملت ١٦ طالبة من طالبات الدبلوم العام وذلك لحساب معامل الثبات باستخدام معامل (α)ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل ثبات المقياس α=٠.٩٣٥ وهي درجة عالية من الثبات.

- **التطبيق القبلي للمقياس**:

تم تطبيق مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس على المجموعتين التجريبية والضابطة والتأكد من عدم وجود فروق باستخدام اختبار مان ويتنى (Mann Whitney) وحساب قيمة μ والجدول (٤) يوضح نتائج اختبار مان ويتني في التطبيق القبلي:

جدول (٤) قيمة "μ " في التطبيق القبلي لمقياس تعزيز قيم النزاهة

محاور المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة "μ	قيمة z	مستوى الدلالة
النزاهة في التدريس	ضابطة	١٦	٢٨.١٨	٤.٧٩	١٩.٦٦	١٢٠.٥	١.٠٥	٠.٣٣
	تجريبية	١٩	٣٠.٢١	٥.٥١	١٦.٠٣			
العدالة والمساواة في التعامل	ضابطة	١٦	٣٠.٤٤	٣.٨١	١٩.٣٤	١٢٦.٥	٠.٨٥	٠.٤٠
	تجريبية	١٩	٣٠.٩٥	٤.٠٩	١٦.٤١			
الأمانة(الشفافية المهنية)	ضابطة	١٦	٣٧.٠٦	٤.٣٤	١٧.٩٥	١٥١.٠	٠.٠٣٣	٠.٩٨
	تجريبية	١٩	٣٧.١١	٤.١١	١٨.٠٦			
المقياس ككل	ضابطة	١٦	٩٥.٦٩	١١.٨٦	١٩.٢٦	١٢٨.٠	٠.٨٠	٠.٤٥
	تجريبية	١٩	٩٨.٢٦	١٢.٢٦	١٦.٥٠			

ومن نتائج الجدول (٤) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس قيم النزاهة في التدريس بمحاوره.

- **متغيرات البحث** :

◄◄ **المتغير المستقل** : الأنشطة الصفية التي تم اختيارها لتعزيز قيم النزاهة (ملحق رقم ٣)

◄◄ **المتغيرات التابعة** : درجات الطالبات المعلمات في مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس.

- **المعالجة الإحصائية** :

بعد جمع المعلومات والبيانات ، تم تحليل النتائج وإجراء المعالجة الإحصائية الخاصة بالبحث عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

◄◄ معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وذلك لقياس ثبات مقياس تعزيز قيم النزاهة .

◄◄ اختبار مان ويتني Mann-Whitney- U Test لتعيين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وهو يستخدم للمقارنة بين المجموعات الصغيرة في الإحصاء اللابارامتري عوضا عن اختبار(ت) T Test في الإحصاء البارامتري .

- **النتائج وتفسيرها** :

- **اختبار صحة الفرض الأول**:

والذي ينص على أنه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في محور النزاهة في التدريس لمقياس قيم النزاهة البعدي). استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann Whitney) لحساب قيم μ لحساب الفرق بين درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية بمقياس قيم النزاهة بمحور النزاهة في التدريس البعدي ، وجدول(٥) يوضح نتائج الاختبار:

جدول (٥) نتائج اختبار مان ويتنى (μ) لحساب دلالة الفروق بين درجات محور النزاهة في التدريس البعدى لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	قيمة μ	قيمة z	مستوى الدلالة
النزاهة في التدريس	تجريبية	١٩	٣٤.٩٥	٥.٥٠	٢٢.٩٢	٥٨.٥	٣.١١	٠.٠٠١
	ضابطة	١٦	٢٨.١٩	٤.٧٩	١٢.١٦			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة μ (معامل مان ويتني) ، وقيمة z لها دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق بين درجات محور

النزاهة في التدريس البعدي لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبذلك تم قبول الفرض الأول.

- **اختبار صحة الفرض الثاني** :

والذي ينص على أنه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في محور العدالة والمساواة في التعامل مع الطالبات لمقياس قيم النزاهة البعدي). استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى (Mann Whitney) لحساب قيم μ لحساب الفرق بين درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية بمقياس قيم النزاهة محور العدالة والمساواة في التعامل مع الطالبات البعدي ، وجدول(٦) يوضح نتائج الاختبار:

جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتنى (μ) لحساب دلالة الفروق بين درجات محور العدالة والمساواة في التعامل البعدي لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	قيمة μ	قيمة z	مستوى الدلالة
العدالة والمساواة في التعامل	تجريبية	١٩	٣٣.٤٢	٤.٠٨	٢٢.٠٣	٧٥.٥	٢.٥٥	٠.٠٠١
	ضابطة	١٦	٣٠.٤٤	٣.٨٢	١٣.٢٢			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة μ (معامل مان ويتني) ، وقيمة z لها دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق بين درجات محور العدالة والمساواة في التعامل مع الطالبات البعدي لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبذلك تم قبول الفرض الثاني.

- **اختبار صحة الفرض الثالث** :

والذي ينص على أنه(يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في محور الأمانة (الشفافية المهنية) لمقياس قيم النزاهة البعدي). استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann Whitney) لحساب قيم μ لحساب الفرق بين درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية بمقياس قيم النزاهة محور الأمانة (الشفافية المهنية) البعدي ، وجدول(٧) يوضح نتائج الاختبار:

جدول (٧) نتائج اختبار مان ويتنى (μ) لحساب دلالة الفروق بين درجات محور الأمانة (الشفافية المهنية) البعدي لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	قيمة μ	قيمة z	مستوى الدلالة
الأمانة (الشفافية المهنية)	تجريبية	١٩	٤٠.٤٧	٤.٢٢	٢١.٨٢	٧٩.٥	٢.٤١	٠.٠٠١
	ضابطة	١٦	٣٠.٤٤	٤.٣٤	١٣.٤٧			

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة μ (معامل مان ويتني) ، وقيمة z لها دلالة إحصائية عند مستوى اقل من(٠.٠١) مما يدل على وجود فروق بين درجات محور

الأمانة (الشفافية المهنية) البعدي لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبذلك تم قبول الفرض الثالث.

- **اختبار صحة الفرض الرابع** :

والذي ينص على أنه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس قيم النزاهة ككل البعدي). استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى (Mann Whitney) لحساب قيم μ لحساب الفرق بين درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية بمقياس قيم النزاهة ككل البعدي ، وجدول(٨) يوضح نتائج الاختبار:

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتنى (μ) لحساب دلالة الفروق بين درجات مقياس قيم النزاهة ككل البعدي لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	قيمة μ	قيمة z	مستوى الدلالة
مقياس قيم النزاهة ككل	تجريبية	١٩	١٠٨.٨٤	١٢.٦٠	٢٢.٤٢	٦٨.٠	٢.٧٩	٠.٠٠١
	ضابطة	١٦	٩٥.٦٩	١١.٨٦	١٢.٧٥			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة μ (معامل مان ويتني) ، وقيمة z لها دلالة إحصائية عند مستوى اقل من(٠.٠١) مما يدل على وجود فروق بين درجات مقياس قيم النزاهة البعدي ككل لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح طالبات المجموعة التجريبية ، وبذلك تم قبول الفرض الرابع.

- **مناقشة نتائج البحث** :

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي للبحث وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس تعزيز قيم النزاهة لصالح المجموعة التجريبية ، حيث كان هناك تأثير للمتغير المستقل الانشطة الصفية (نزاهتي في مهنتي) على المتغيرات التابعة (درجات الطالبات المعلمات في مقياس تعزيز قيم النزاهة) وتتفق هذه النتائج مع دراسة كارتر (Carter,2008) التي اكدت بأنه يمكن أن يشارك الطلاب والطالبات بنشاط في دعم وتعزيز النزاهة واكدت دراسة (السن، ٢٠١١) بأن من الآليات الفعالة في تعزيز قيم النزاهة التدريب والتوعية بميثاق اخلاقيات المهنة وهذا ما حصلت عليه الطالبة المعلمة من خلال الانشطة الصفية ، حيث تم تدريبها على قيم النزاهة وتثقيفها فيما يخص الاخلال بذلك عن طريق ايقاظ الضمير لديها كما انها تلقت العلوم المعرفية اللازمة فيما يتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته وكيفية تطبيق ذلك بنزاهة ، مما كان له الاثر في تعزيز قيم النزاهة في المحور الاول النزاهة في التدريس .

أن استخدام الانشطة الصفية التي كانت تتضمن عروض بور بوينت ومقالات صادرة عن الهيئة الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد (موجودة على موقع

الهيئة في الشبكة العنكبوتية) تم تكليف الطالبات بالاطلاع عليها ثم مناقشتها مع الباحثة بالإضافة إلى الاطلاع على ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم ومجموعة السلوكيات المنبثقة من هذا الميثاق فيما يتعلق بهذا المحور. مما أدى إلى تعزيز قيم المحور الثاني العدالة والمساواة في التعامل مع الطالبات لدى طالبات المجموعة التجريبية ، وهذا ينطبق مع ما قامت به بعض الجامعات مثل جامعة La Trobe الاسترالية بتعزيز قيم النزاهة من خلال تطوير المناهج الدراسية الجامعية وذلك بوضع مواضيع تدعم الوعي بالنزاهة وتؤيد الممارسات الجيدة (East & Donnelly, 2012) . وهذا ما اوصت به الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد التي حثت المؤسسات التعليمية على وضع مفردات في مناهج التعليم العام والجامعي، والقيام بتنفيذ برامج توعوية تثقيفية بصفة دورية عن حماية النزاهة والأمانة ومكافحة الفساد وإساءة الامانة .

تنوع الانشطة الصفية وخاصة بعض مقاطع الفيديو على موقع YouTube والتي تتناول بعض اثار الفساد على صحة المجتمع وعلى حياة الاشخاص في حالة خيانة الامانة التي كلف بها المعلم ، مما ايقظ النزاهة الشخصية لدى الطالبات المعلمات فأدى ذلك إلى تعزيز قيم الأمانة (الشفافية المهنية) لدى طالبات المجموعة التجريبية وهذا يتفق مع دراسة (Gu, 2011) التي اكدت بانه يمكن تعديل المواقف وتعزيز النزاهة الاخلاقية لدى الاشخاص الذين يتمتعون بالنزاهة الشخصية اكثر من غيرهم .

الانشطة الصفية (نزاهتي في مهنتي) أدت إلى تعزيز قيم النزاهة في التدريس في جميع محاور المقياس ويرجع ذلك الى أن الانشطة الصفية نقلت الطالبات المعلمات من القاعة الدراسية التي يدرسن بها في الكلية الى الفصول الدراسية في المدارس مما جعلها تفكر في كل سلوك متعلق بمهنة التدريس بالإضافة إلى استمتاع الطالبات المعلمات بالأنشطة وذلك لتنوعها فهي عبارة عن مقاطع فيديو ، وصور، وكاريكاتير يتعلق بقيم النزاهة ومكافحة الفساد ، وميثاق اخلاقيات مهنة التعليم ملحقا به السلوكيات التي تنبثق من هذا الميثاق .

- **توصيات البحث** :

- تطبيق الأنشطة الصفية التي نفذتها الباحثة بعنوان (نزاهتي في مهنتي) والتي اثبتت اثرها .
- الاهتمام بإعداد الطالب الجامعي للمهنة التي سيمارسها ليس معرفيًا فقط بل وجدانيا بغرس وتعزيز قيم النزاهة المتعلقة بممارسة المهنة .
- تفعيل الأنشطة اللاصفية في الجامعات بصفة دورية مكثفة بحيث تحتوي هذه الأنشطة على المعلومات المعرفية عن النزاهة والسلوكيات التي تجسدها.
- ادراج انشطة صفية تعمل على تعزيز قيم النزاهة لكل مقرر دراسي جامعي خاصة ضمن المقررات التي يدرسها الطالب في مرحلة اعداده وتدريبه على المهنة .

- اشراك الطلاب والطالبات في تنفيذ بعض الأنشطة المتعلقة بقيم النزاهة بصفة مستمرة مع التنويه بأن هذه المشاركة هي أحد مؤشرات تحقق الهدف منها .
- تكثيف البرامج التوعوية تعزيز قيم النزاهة والاثار المترتبة على انتشار الفساد .

- **مقترحات البحث** :

- اعداد بحث تجريبي عن أثر تضمين الأنشطة التي تعزز القيم في المقررات الجامعية .
- التأكد من تضمين قيم النزاهة ومكافحة الفساد في المقررات الدراسية عن طريق تحليل المحتوى .
- اعداد بحث يقوم بمقارنة حول تجارب الجامعات في تنمية وتعزيز قيم النزاهة.
- اعداد بحث حول الطرق والاليات لمكافحة الفساد في كل مهنة من المهن .

- **المراجع** :

- ابراهيم ، اياد احمد محمد. (٢٠١٥). منتدى الشراكة المجتمعية من خلال البحث العلمي ـ النزاهة العلمية. دور الجامعات في تحقيق النزاهة (ص ص ٢٦٩ ـ ٢٨٠). الرياض: موقع الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة).
- أبو أسعد ،احمد عبد اللطيف. (٢٠١٤). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية . عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الخليفة ، حسن جعفر. (٢٠١٥). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس (المجلد ٣). الرياض: مكتبة الرشد.
- زايد ،اميرة عبد السلام. (٢٠١٥). منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي ـ النزاهة العلمية. الجامعة وقيم النزاهة في البحث العلمي (رؤية تنموية) (ص ص ١٢٥ـ ١٤٦).
- السن ، عادل عبد العزيز. (٢٠١١). دور الثقافة التنظيمية والعدالة الاجتماعية في مكافحة الفساد.
- عطية ، خليل محمد خليل. (٢٠١٥). الفساد الأكاديمي أسبابه واثاره وطرق مكافحته ودروس مستفادة من دول مختارة. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي – النزاهة العلمية (ص ص ٥٣ ـ ٨٠). الرياض: الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة).
- عقالا ، فهد عيد الله صالح. (٢٠١٤). تقويم محتوى كتب التربية الاسلامية بالصف الاول الثانوي في ضوء قيم النزاهة ومكافحة الفساد. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- العويس ، موسى عيسى. (٢٠١٥). ندوة تجربة نزاهة في برامج التوعية. دور البرامج التوعوية في تعزيز النزاهة (صفحة [شرائح بور بوينت]). الرياض: موقع الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة).
- الغامدي ،عبد الله بن سعد. (٢٠١٥). منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي – النزاهة العلمية. النزاهة والشفافية في التعليم (ص ص ٩٣ ـ ١٠٤). الرياض: موقع الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة).

- الغانم ، عبد العزيز. (ابريل، ١٩٩٠). اخلاقيات مهنة التعليم معايير لضبط سلوكيات المعلمين. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الصفحات ٨٧ ـ ١٢٨.
- الفرحان ، سالم مبارك. (٢٠١٥). حماية النزاهة والتماسك الاجتماعي. النزاهة والتماسك الاجتماعي (صفحة [شرائح بوربوينت]). الرياض: موقع الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة).
- قشلان ،عبد الكريم منصور ناصر. (٢٠١٠). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الاسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة . غزة: دار المنظومة.
- الكسباني ،محمد السيد علي. (٢٠١٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. الاسكندرية : مؤسسة حورس الدولية .
- المصري ، ايهاب عيسى ، و محمد ، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٣). القيم التربوية والاخلاقية (مفهومها ـ اسسها ـ مصادرها). القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع.
- مصلح ، رائد ، عطوي ، ابراهيم عيسى ، و عقون، الهادي. (٢٠١٥). منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي - النزاهة العلمية . الالتزامات الأخلاقية في الهندسة (ص ص ١١ ـ ١٦). الرياض: موقع الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة).
- المطيري ، فيصل طلع طايع. (٢٠٠٨). معوقات تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد . الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- النمري ،عبد الله محسن. (٢٠١٥). المؤتمر الدولي لمكافحة الفساد (مكافحة الفساد مسؤولية الجميع). جهود المجتمع المدني السعودي في تعزيز النزاهة (صفحة [شرائح بور بوينت]). الرياض: موقع الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (نزاهة).
- النوح ، مساعد عبد الله حمد. (٢٠٠٤). مبادىء البحث التربوي. الرياض: مكتبة الرشد.
- وزارة التعليم. (٢٠٠٦). ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم. الرياض: مطابع اوفست الأهلية.
- يحي ، حسن عايل ، و المنوفي، سعيد جابر. (٢٠٠٨). المدخل الى التدريس الفعال. الرياض الدار الصولتية للتربية.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. Curriculum Inquiry, 38(4), 357-385. doi:10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x
- Carter, B. A. (2008). Faculty beliefs, level of understanding, and reported actions regarding academic integrity) .Ph.D.), The University of North Carolina at 3307321 Greensboro, Ann Arbor. Retrieved from http://library.uj.edu.sa/Pages- Education Database database .
- Crane Lecturer Calls for Higher Ethical Values; Integrity "At the Heart of the Profession". (2015). PT in Motion, 7(3), 35-35 .
- East, J., & Donnelly, L. (2012). Taking Responsibility for Academic Integrity: A Collaborative Teaching and Learning Design. Journal of University Teaching and Learning Practice, (93) .
- GU, J. (2011). Toward a general model of moral regulation: How fluctuations in general integrity influence moral behavior.

(NR82387 Ph.D.), University of Toronto (Canada), Ann Arbor. Retrieved from http://library.uj.edu.sa/Pages- accountid=176340 ProQuest Central database .

- Lindström, N., & Samuelsson, L. (2016). WHICH VALUES ARE REPRODUCED WITHIN THE SWEDISH EDUCATIONAL SYSTEM? Milliseid väärtusi taastoodab Rootsi haridussüsteem?, 69(1), 49-61 .
- Löfström, E., Trotman, T., Furnari, M., & Shephard, K. (2015). Who teaches academic integrity and how do they teach it? Higher Education, 69(3), 435-448. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9784-3
- Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic Integrity: A Review of the Literature. Studies in Higher Education, 39(2), 339-358 .
- McGinnis, P. Q ،.Guenther, L. A., & Wainwright, S. F. (2016). Development and Integration of Professional Core Values among Practicing Clinicians. Physical Therapy, 96(9), 1417-1429 .
- Santoro, D. A. (2013). "I Was Becoming Increasingly Uneasy About the Profession and What Was Being Asked of Me": Preserving Integrity in Teaching. Curriculum Inquiry, 43(5), 563-587. doi:10.1111/curi.12027

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

" شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان "

إعداد :

أ/ رشيد حسين علي لغبي
ماجستير توجيه وإرشاد نفسي
مرشد طلابي بإدارة تعليم جازان
المملكة العربية السعودية

" شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان "

أ/ رشيد حسين علي لغبي

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني، والتعرف على الآثار الايجابية والسلبية وطبيعة العلاقات الاجتماعية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياسي شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني، كأداة لجمع بيانات الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (١٧٥) طالبا. أظهرت النتائج أن أهم الآثار الايجابية المترتبة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي: التسلية والترفيه، وسهولة التواصل مع الأصدقاء، وتساعدهم في صقل الخبرات واكتساب المعرفة والمعلومات، والاستفادة منها في الدراسة، وأن أبرز الآثار السلبية المترتبة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي: كثرة الاستخدام، التفاعل مع الأسرة بدأ يقل، الإغراق في التسلية واضعاف الإبداع، ترويج ما يتنافى مع الأخلاق والدين، وتقلصت العلاقات الاجتماعية، والتحريض على الكراهية والعنف، وتشجيع الجريمة والأفعال غير القانونية. وأن طبيعة العلاقات الاجتماعية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، تتمثل: تعزيز الصداقات القديمة، والبحث عن أصدقاء جدد، ومتابعةٍ الأحداث الجارية والحصول على المعلومات، والتعرف على اشخاص مختلفين فكريا وثقافيا. وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباط (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في المجال (الآثار السلبية) والسلوك العدواني. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج إرشادية للوقاية من الآثار السلبية، وأن تسعى المناهج المدرسية في تهيئة الطلاب للتعامل الواعي مع مواقع التواصل الاجتماعي، وتكريس الرقابة الواعية على المضامين التي تنشرها شبكات التواصل الاجتماعي، وتقترح الدراسة بعمل الدراسات المستقبلية: أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم والعادات الاجتماعية. أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على مستوى تحصيل الطلاب. التوافق الدراسة وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كلمات مفتاحية: شبكات التواصل الاجتماعي، السلوك العدواني، المرحلة الثانوية

Social Networks and their Relationship to Aggressive Behavior among Secondary School Students in AL Aridah of Jazan

Abstract:

The study aimed to detect the relationship between the use of social networks and aggressive behavior, and to identify the positive and negative effects and the nature of social relations arising from the use of secondary school students in AL Aridah of Jazan. The study followed the descriptive analytical approach, and applied social networking and aggressive behavior Questionnaire, as tools to collect study data, and reached the study sample (175) students. The results showed that the most important positive implications on the use of social networks: leisure and entertainment, and easily communicate with friends, and help them hone expertise and the acquisition of knowledge and information, and take advantage of them in the study, and that highlights the negative effects of the use of social networks: frequent use, interaction with the family began to less, An increase in

entertainment and creativity weaken, promote what is contrary to morality and religion, and reduced social relations, and incitement to hatred and violence, and to encourage crime and illegal acts. And that the nature of social relations when using social networks, is to: strengthen old friendships, and search for new friends, and follow up on current events and access to information, and get to know different people intellectually and culturally. The results revealed of correlation (positive) statistically significant between the use of social networking in the factor (negative effects) and aggressive behaviorThe study recommended the need to set up outreach programs for the prevention of the negative effects, and seek school curricula in creating students conscious to deal with social networking sites, and to devote the conscious control over the content published by the social networks, the study suggests the work of future studies: the effect of the use of social networking sites on the values and customs Social. The effect of using social networking sites on the level of student achievement. Compatibility study and its relationship to aggressive behavior among secondary school students.

Key words: Social networks, aggressive behavior, the secondary stage.

- **المقدمة** :

شهد عصرنا الحالي تطور كبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية، والتي ساعدت على ربط التواصل بين الشعوب بمختلف توجهاتها الحضارية والثقافية، وجاءت شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية لتلعب دوراً فعالاً في إمداد الأفراد بالكثير من المعلومات والمواقف والاتجاهات، وأصبح أكثر قدرة على التأثير في الآخرين واستمالتهم، وتسهل شبكات التواصل الاجتماعي عملية التواصل بين الشباب وازالة الفوارق الحضارية، وتميزت هذه الشبكات بعدة ميزات منها التشاركية والتفاعلية والحضور الافتراضي، وقد أدى تزايد عدد المشتركين في تلك الشبكات الرقمية لا سيما الشباب العربي إلى تصاعد تأثيرها ودورها في المجتمع والتحولات الجارية (الدبيسي والطاهات، ٢٠١٣).

وشبكات التواصل الاجتماعي الرقمية عبارة عن مواقع إلكترونية تستعمل من طرف الأفراد، من أجل التواصل الاجتماعي وإقامة العلاقات، والتعارف وبناء جماعات افتراضية ذات اهتمامات مختلفة، ويمكن للمستخدم عبرها أن ينشيء صفحته الخاصة، وينشر فيها سيرته وصوره ومعلوماته الخاصة، ويكتب مقالات ونصوص، وينشر تسجيلات صوتية أو مرئية، وتوفر لمستخدميها فرصة للحوار وتبادل المعلومات والآراء والأفكار والمشكلات، ومن أشهر هذه المواقع تويتر(Twitter)، فيس بوك (Facebooktd)، يوتيوب (YouTube)، ماي سبيس (MySpace) (هواري، ٢٠١٥).

وتشكل شبكات التواصل الاجتماعي موضوعاً تصطدم فيه أطروحتان مختلفتان، الأولى ترى في هذه المواقع فرصة للبشرية لتبادل الاتصال والمعرفة

والقضاء على عوائق الزمان والمكان فتزيد في تقارب الناس وترفع من درجة تفاعلهم وتنشيء علاقات اجتماعية جديدة، كما أنها تختزل قدرا هائلا من الإجراءات في التعاملات والمبادلات التجارية والاقتصادية، فيما تنظر الأطروحة الثانية لهذه الشبكات نظرة كارثية إذ ترى أنها تشكل مصدر الخطر الحقيقي على العلاقات الاجتماعية، وتؤدي إلى ميلاد مجتمع يحمل عوامل القطيعة مع التقاليد الثقافية، كما تؤدي إلى العزلة وتفكك نسيج الحياة الاجتماعية ويرى هؤلاء أن وسائل التواصل الاجتماعي قد اقتحمت الحياة العائلية بحيث قللت من فرص التفاعل والتواصل داخل الأسرة، وآثارها السلبية على فئة الشباب (بوشليبي، ٢٠٠٦).

وتعتبر الأساليب التربوية السلبية داخل الأسرة سبباً للاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية والفكرية لدى الأبناء، ولعل أخطر الأساليب السلبية الرفض والقسوة والتدليل الزائد وضيق صدر الأباء والأمهات من أبنائهم ومعاملتهم كالغرباء، ونقد الوالدين الدائم لتصرفات أبنائهم والعقاب لأتفه الأسباب وعدم التغافل عن الأخطاء (عبدالسلام وطاهر، ١٩٩٠).

وتسعى المؤسسات الاجتماعية على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية والروحية، ولكن ليس كل هذه المؤسسات تنجح في وظيفتها وأداء رسالتها، فقد تسهم بعضها كالمدرسة بشكل أو بآخر في نشوء الانحراف السلوكي لدى الطلبة، إذ تعتبر سوء معاملة بعض المعلمين لطلابهم أحد عوامل النفور من المدرسة، ويؤدي تساهل المدرسة نحو غياب الطلبة أو ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة دورا كبيرا في انحراف الطلبة ودفعهم إلى السلوك العدواني، ويتأثر سلوك الطالب بالأفراد الآخرين بطرق مختلفة وبدرجات مختلفة، وهؤلاء الأفراد هم عادة ما يعتبرون مرجعا للطالب في السلوك والأفكار والقيم خاصة عندما تتراجع الأسرة والمدرسة عن أدوارها التربوية، وينطبق هذا الأمر على أي جماعة يتواجد فيها الطالب فيتخذها مرشدا لتصرفاته الخاصة أولتنمية أهدافه، ويشعر أنها تشبع ميوله وتحقق آماله، فيتقبل معاييرهم ويعتز بقيمها، وقد يدافع عنها ويضحي من أجلها، وكلما كانت هذه الجماعة قوية كلما كان تأثيرها أكبر على أفرادها (الدغيم، ٢٠٠٥).

ويؤكد هانج وآخرون (Huang and et al, 2007) أنه من الممكن أن يضحي البعض بالعمل وبالمدرسة وبالعلاقات الأسرية والمال، بل ومن الممكن أن يدمر حياة الشخص من خلال التواصل عن طريق الانترنت، والوقوع في دائرة إدمان الإنترنت، ويعتبر طلاب المرحلة الثانوية الأكثر تعرضا لإدمان الإنترنت مما يؤثر عليهم بشكل سلبي على توافقهم النفسي والاجتماعي.

كما أن الاتصال عبر الإنترنت ترك تأثيراً سلبياً في اتصال الأفراد الشخصي المباشر مع أسرهم وأصدقائهم ومعارفهم، كما تبين أن هناك قدرة للاتصال عبر

الإنترنت في تكوين علاقات عاطفية قوية، ووجود تأثير للإنترنت في نسق التفاعل الاجتماعي وتراجع في النشاطات الاجتماعية، والاغتراب عن المجتمع المحلي (ساري، ٢٠٠٨).

وأشار الغامدي (٢٠٠٩) إلى التأثير السلبي لبعض وسائل الإعلام على القيم من خلال الثقافات المفتوحة على بعضها البعض وتداول القيم الرديئة، فقد ترتب على ذلك تحول في القيم بصورة عامة والقيم الاجتماعية بصورة خاصة لدى الطلاب بما يحملونه من رغبة في التغيير والتجديد، ومحاولة ترسيخ ذلك بسلوكيات غير مقبولة تظهر في شكل نزعات وسلوكيات عدوانية تتضمن الخروج على قواعد الضبط الاجتماعي والقيم الاجتماعية.

ويتمثل وجود التأثير السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي من خلال توسيع شبكة علاقات الفرد الاجتماعية مع الآخرين على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، بصرف النظر عن خلفياتهم السياسية، والاقتصادية والاجتماعية والعرقية، والجنسية، وبخاصة فئة الشباب، وقد يصل استخدامهم إلى درجة الإدمان، مما يؤثر على سلوكهم وعلى علاقاتهم الاجتماعية، وطرق التفكيرٍ في التعامل مع متغيرات الحياة، الذي من شأنه تعزيز القيم الفرديةٍ بدلاً من القيم الاجتماعية وقيم العمل الجماعي المشرك الذي يمثل عنصراً مهماً في ثقافة المجتمع (عبد السلام، ٢٠١٢).

وذكرت نومار (٢٠١٢) أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر في الاتصال الشخصي وجها لوجه، وفي تفاعل المستخدمين مع أسرهم وأصدقائهم وأقاربهم، كما يؤدي إلى الانسحاب الملحوظ للفرد من التفاعل الاجتماعي الواقعي.

وتعد أهم الآثار السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي في التمكن من إجراء علاقات غير شرعية، والإهمال في الشعائر الدينية، وأن أهم الآثار الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي تمثلت في متابعة الأخبار والأحداث سواء كانت محلية أم عالمية، وتعلم أمور جديدة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي والتعبير عن الرأي بحرية، والتواصل مع الأصدقاء (الطيار، ٢٠١٤).

وتؤكد عوض (٢٠١٤) على تأثير مواقع التواصل الاجتماعي سلباً على التحصيل الدراسي عندما يزدياد عدد ساعات الاستخدام، أما التأثير الإيجابي عند استخدام هذه المواقع في خدمة العملية التعليمية، وتحت بصر أولياء الأمور وتوجيههم.

كما أنه توجد أشكال مختلفة من العنف على شبكات التواصل الاجتماعي أبرزها العنف اللفظي، ومشاهد العنف الجسدي والجنسي، أما عن الدوافع التي تقف وراء متابعة المراهقين لمواقع عنيفة فكانت الملل، وعدم وجود

ما يفعلونه، والتسلية والاستمتاع، والرغبة في تكوين علاقات مع الجنس الآخر بالاضافة إلى الشعور بالقوة والمكانة والسيطرة (حواس، ٢٠١٤).

ويعتبر تطبيق نظرية الاستخدامات والاشباعات في دراسات مواقع الشبكات الاجتماعية ذو أهمية بالغة، حيث يؤكد راكي وبوندز (Raacke and Bonds, 2008) أن عوامل الاستخدام والإشباع الرئيسية الخاصة بمواقع الشبكات الاجتماعية تتمثل بخلق صداقات جديدة، والتسلية، والتعريف بالذات والحصول على المعلومات، إلى جانب الحاجات الاجتماعية وهي الأكثر انتشارا ويؤكد مدخل الاستخدامات والإشباعات الذي صنف الدوافع والحاجات المرتبطة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ومنها حاجات التكامل الاجتماعي أي الحاجات المرتبطة بالتواصل مع العائلة والأصدقاء والعالم وتقوم على رغبة قوية في التقارب مع الآخرين.

وتأسيسا على ما سبق فإن هناك حاجة إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان.

- **مشكلة الدراسة** :

تشكل شبكات التواصل الاجتماعي وسيلة تواصل مهمة لمستخدميها الذين يحدثون صفحاتها وينشرون عليها الآراء والتعليقات والاتجاهات من خلال تحميل الصور وأفلام الفيديو والصوتيات المتنوعة. وأصبحت هذه الشبكات قوة متصاعدة بين فئات الشباب لا سيما طلاب المرحلة الثانوية الذين يعتبرون أن وسائل التواصل التقليدية لم تعد بمفردها قادرة على إشباع رغباتهم وحاجاتهم ودوافعهم المعرفية.

وقد تكون الأساليب التربوية السلبية داخل الأسرة أو المدرسة أو محيط الطالب الاجتماعي سببا لعزلته عن الواقع الحقيقي وغوصه في العالم الافتراضي الذي يلبي طموحاته وأهدافه، وفي العالم الافتراضي قد يتعرض الطالب بصفة متكررة إلى مشاهد أو نماذج عدوانية مغرضة تنمي وتدعم لديه اتجاهات إيجابية نحو العنف مما يجره في بعض الحالات إلى ممارسة السلوك العدواني على الطرف الآخر أو على عناصر مجتمعه، ويؤكد أبو قورة (١٩٩٦) أن الأشخاص الذين لديهم الاستعداد للعنف يحتاجون فقط إلى رؤية نماذج ناجحة للعنف في أماكن أخرى لكي يحفز ذلك سلوكهم العنيف ويدفعهم لممارسة السلوك العدواني على المجتمع والآخرين.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لكي تبين بصورة ميدانية الآثار السلبية والإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي مع بيان العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة

العارضة بمنطقة جازان، وعليه يمكن أن تتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما الآثار الايجابية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي؟
- ما الآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي؟
- ما طبيعة العلاقات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟
- هل توجد علاقة ارتباط بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان؟

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على الآثار الايجابية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي.
- التعرف على الآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي.
- التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- الكشف عن العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان.

- **أهمية الدراسة** :

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال مساهمتها في إثراء الأدبيات السوسيولوجية حول ظاهرة استخدام شبكات التواصل الاجتماعية، كإحدى وسائل التكنولوجيا الحديثة التي تزايد عدد مستخدميها في الآونة الأخيرة بشكل واضح، واتسع نطاق تأثيراتها المباشرة في ثقافة الأفراد واتجاهاتهم، مما دعا للقيام بهذا البحث لإلقاء الضوء على هذه الظاهرة في مجتمعنا والتحقق من العلاقة بين ظاهرة استخدام شبكات التواصل الاجتماعية والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة تمهيدا لإجراء عدد من الدراسات التي تتناول موضوعات ممثالة بصورة علمية وشاملة بما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي، وهناك أهمية نظرية أخرى تتمثل في محاولة تطبيق حقل بحثي جديد في بحوث الاتصال قائم على دراسة شبكات التواصل الاجتماعية من خلال التعرض لنظرية انتشار المستحدثات ومدخل الاستخدامات والإشباعات ونموذج التأثير القوي لوسائل الاتصال.

ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تبصرة الآباء والمؤسسات التربوية بالآثار السلبية لشبكات التواصل الاجتماعية وكيف ينبغي لهم أن يتعرفوا

على هذه التقنية حتى يمكن عمل مراقبة لأبنائهم، ويمكن أن تساعد متخذي القرار في وسائل الإعلام، والمؤسسات التربوية المختلفة بأهمية مرحلة الشباب وكيف يمكن إكسابهم قيم وأخلاقيات ديننا الحنيف، وكيف يمكن لشبكات التواصل الاجتماعي أن تؤثر على قيم الشباب أو الطلاب في سن المرحلة الثانوية، ويمكن أن تفيد في بناء برامج وقائية وعلاجية من قبل مرشدي المدارس للحد من الآثار السلبية وتعزيز الآثار الايجابية لمواقع التواصل الاجتماعي.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان، وتتحدّد نتائج الدراسة بالمقياسين المستخدمين فيها (مقياس شبكات التواصل الاجتماعي، مقياس السلوك العدواني).

- **مصطلحات الدراسة** :

- **شبكات التواصل الاجتماعي**:

مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت ظهرت مع الجيل الثاني للويب أو ما يعرف باسم ويب ٢ تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات اهتمام، أوشبكات انتماء (بلد، جامعة، مدرسة، شركة ... الخ) كل هذا يتم عن طريق خدمات التواصل المباشر مثل إرسال الرسائل أو الاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض (الشهري، ٢٠١٣).

وعرفها المنصور (٢٠١٢، ص٢٥) بأنها"شبكة مواقع فعالة جداً في تسهيل الحياة الإجتماعية بين مجموعة من المعارف والأصدقاء، كما تمكن الأصدقاء القدامى من الاتصال بعضهم البعض وبعد طول سنوات، وتمكنهم أيضاً من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور وغيرها من الإمكانات التي توطد العلاقة الإجتماعية بينهم".

- **السلوك العدواني**:

"ذكر كوفمان (Kaufman) بأن العدوان مرتبط بالهجوم أو الأذى، وعادة ما يشترك فيه أكثر من فرد" (مرشد، ٢٠٠٦، ص٢١).

في حين "يرى كل من بوس وبوندورا (Bus & Bandura) أن أي سلوك يتسبب في إيذاء الآخرين أو إلحاق الضرر بهم وبملكياتهم يعتبر في حد ذاته سلوكا عدوانيا" (الوابلي، ١٩٩٣، ص١٠).

- **منهج الدراسة** :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، والارتباطي، والذي يعرفه عبيدات وآخرون (٢٠٠٤) بأنه أسلوب في البحث يتم من خلاله وصف الظاهرة التي يراد دراستها وجمع معلومات دقيقة عنها، ويعتمد أيضاً على دراسة الواقع

أوالظاهرة كما توجد في الواقع، إضافة إلى وصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً. وكونه منهجاً وصفياً ارتباطياً فهو يضيف على ذلك معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومعرفة درجة تلك العلاقة (العساف، ٢٠٠٠).

- **مجتمع الدراسة** :

سوف يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام في محافظة العارضة بمنطقة جازان، والبالغ عددهم (٢٠٠٠) طالب.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة والبالغة (٢٥٠) طالباً، بطريقة (العينة الطبقية العشوائية) من مجتمع الدراسة مع مراعاة نسب خصائص المجتمع، وتم توزيع أداتي الدراسة عليهم وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت العينة الفعلية الصالحة للتحليل (١٧٥) استبانة وبنسبة (٧٠٪) وبفاقد قدره (٣٠٪). وفيما يلي وصفاً لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى دخل الأسرة الشهري، ومستوى التحصيل كما في الجدول رقم (١).

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى دخل الأسرة الشهري، ومستوى التحصيل

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة ٪
دخل الأسرة الشهري	أقل من (٥) آلاف	٣٩	٢٢.٣٪
	من (٥ ـ ١٠) آلاف	٨٠	٤٥.٧٪
	أكثر من (١٠) آلاف	٥٦	٣٢٪
مستوي التحصيل	مرتفع التحصيل	١١٠	٦٢.٩
	منخفض التحصيل	٦٥	٣٧.١٪

يتضح من جدول (١) أن مستوى دخل الأسرة الشهري من (٥ ـ ١٠) آلاف جاء الأعلى بنسبة بلغت (٤٥.٧٪)، وأن غالبية أفراد عينة الدراسة من مرتفعي التحصيل وبنسبة مئوية بلغت (٦٢.٩٪)، كما وتوزعت عينة الدراسة بين فئات المتغيرات الأخرى بتفاوت قليل نسبياً.

- **أداتي الدراسة** :

استخدم الباحث بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها مقياسين بتدريج ليكرت الخماسي، وهما:

- **أولاً: مقياس شبكات التواصل الإجتماعي**:

تم تطوير مقياس شبكات التواصل الاجتماعي من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، كدراسة كل من الطيار (٢٠١٤)، عبدالسلام (٢٠١٢)، نومار (٢٠١٢)، حيث تم تحليلها وتحديد المجالات الرئيسية والفقرات المتعلقة بكل مجال، كما تم إضافة بعض الفقرات الجديدة

والتي تعد ذات أهمية كبيرة لموضوع الدراسة ولم تتضمنها الدراسات السابقة ذكرها، وبذلك أصبحت أداة الدراسة بصورتها الأولية مكونة من قسمين القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن الطالب، أما القسم الثاني: فتضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (٢٩) فقرة، صنّفت في ثلاثة مجالات، يستجاب عليها وفق سلم ليكرت الخماسي.

- **صدق مقياس شبكات التواصل الاجتماعي** :

تم التحقق من صدق مقياس شبكات التواصل الاجتماعي كالآتي:

- **الصدق الظاهري:** تم تحديده من خلال عرض الفقرات موزعة حسب المجال الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٧) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى المجال التي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة، تم إعادة الصياغة لبعض الفقرات، وإضافة البعض الآخر، وحذف بعض الفقرات ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من قسمين: القسم الأول وتضمن معلومات عامة عن الطالب المشارك بالدراسة، والقسم الثاني تضمن (٢٧) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: المجال الأول: الآثار الايجابية المترتبة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وأرقامها (١ــ ٧)، المجال الثاني: الآثار السلبية المترتبة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وأرقامها من (٨ ـ ٢٢)، وأخيراً المجال الثالث: طبيعة العلاقات الاجتماعية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وأرقامها من (٢٣ ـ ٢٧).
- **صدق البناء:** تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وللحكم على انتماء الفقرة للمجال تم الاعتماد على ما أشار إليه جيلفورد (Guilford, 1954)، والذي يشير إلى رفض الفقرة إذا ما كان معامل ارتباطها أقل من (٠.٣٠). لقد أظهرت النتائج أن معامل الارتباط للفقرات مع المجال الذي تنتمي له كانت (أكبر من ٠.٣٠) حيث تراوحت بين (٠.٣١ ـ ٠.٨٦)، كما وأن معامل ارتباط العامل مع الدرجة الكلية للمقياس كان ارتباطا موجبا وقويا، وعليه أصبح المقياس المعتمد بالدراسة الحالية في صورته النهائية مكونا من (٢٧) فقرة موزعة على ثلاث مجالات.

- **ثبات مقياس شبكات التواصل الاجتماعي**:

تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس والمقياس ككل (Crocker & Algina, 1986). وأظهرت النتائج بأن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية ولمجالات المقياس تراوحت بين (٠.٧٧٠ ـ ٠.٨٩)، أعلاها لمجال الآثار

السلبية المترتبة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وأدناها لمجال طبيعة العلاقات الاجتماعية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (٠.٩٠٦)، أما بالنسبة لعينة الدراسة النهائية فقد تراوحت قيم الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" بين (٠.٧٦٥ ـ ٠.٩١٢)، كما وبلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (٠.٩٤٣) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

- **تصحيح مقياس شبكات التواصل الاجتماعي**:

تكون المقياس من (٢٧) فقرة أمام كل فقرة تدريج ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة الطالب كالتالي: غير موافق بشدة وأعطي درجة واحدة وغير موافق وأعطي درجتين، موافق لحد ما وأعطي ٣ درجات، وموافق وأعطي ٤ درجات، وأخيراً موافق بشدة وأعطي ٥ درجات.

- **ثانياً: مقياس السلوك العدواني**:

أعد مقياس السلوك العدواني باص وبيري (Buss and Perry, 1992)، وقام الباحثان عبدالله وأبو عباة (١٩٩٥) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، والتحقق من الصياغة العربية للفقرات ما يتوافق مع الثقافة العربية والإسلامية والعادات والتقاليد السعودية. ويتكون المقياس الأصلي من (٢٨) فقرة تقريرية خصصت لقياس السلوك العدواني.

- **صدق مقياس السلوك العدواني**:

تم التحقق من صدق مقياس السلوك العدواني ومدى مناسبته لأفراد عينة الدراسة الحالية كالآتي:

- **الصدق الظاهري:** تم تحديده من خلال عرض الفقرات موزعة حسب المجال الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٧) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية ومدى مناسبتها لأغراد عينة الدراسة وفي ضوء التغذية الراجعة، تم إعادة الصياغة لبعض الفقرات، وإضافة البعض الآخر، وحذف بعض الفقرات ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من قسمين: القسم الأول وتضمن معلومات عامة عن الطالب المشارك بالدراسة، والقسم الثاني تضمن (٢٠) فقرة تقيس السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- **صدق البناء:** تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط المصحح بين الفقرة الدرجة الكلية للمقياس، وللحكم على انتماء الفقرة للمقياس تم الاعتماد على ما أشار إليه جيلفورد (Guilford, 1954)، والذي يشير إلى رفض الفقرة إذا ما كان معامل ارتباطها أقل من (٠.٣٠). وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط

للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس جاءت (أكبر من ٠.٣٠) حيث تراوحت بين (٠.٣٦ ـ ٠.٧٧)، وعليه أصبح المقياس المعتمد بالدراسة الحالية في صورته النهائية مكوناً من (٢٠) فقرة يقيس السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **ثبات مقياس السلوك العدواني**:

تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا للمقياس (Crocker & Algina, 1986). وأظهرت النتائج بأن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" للعينة الاستطلاعية بلغت (٠.٨٨)، أما بالنسبة لعينة الدراسة النهائية فقد بلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (٠.٨٩) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

- **تصحيح مقياس السلوك العدواني**:

تكون المقياس من (٢٠) فقرة أمام كل فقرة تدريج ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة الطالب كالتالي: غير موافق بشدة وأعطي درجة واحدة وغير موافق وأعطي درجتين، موافق لحد ما وأعطي ٣ درجات، وموافق وأعطي ٤ درجات، وأخيراً موافق بشدة وأعطي ٥ درجات.

ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي تم تحويل القيم (الأوزان) إلى مقياس ثلاثي، للحكم على المتوسطات الحسابية، كما يلي: من (١ إلى ٢.٣٣) بدرجة ضعيفة من (٢.٣٤ إلى ٣.٦٧) بدرجة متوسطة، من (٣.٦٨ إلى ٥) بدرجة عالية.

- **المعالجة الإحصائية** :

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، للإجابة عن أسئلة الدراسة: حيث استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، وللإجابة عن السؤال الرابع استخدم معامل ارتباط بيرسون.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها** :

أولاً: للإجابة ومناقشة السؤال الأول للدراسة والذي ينص على"**ما الآثار الايجابية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي؟**".

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الآثار الايجابية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي، كما يوضحه جدول رقم (٢).

يتضح من جدول (٢) أن الدرجة الكلية للآثار الايجابية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل

الاجتماعي، جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٨)، وجاءت أعلى الآثار الايجابية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي للفقرة رقم (٥) والتي تنص على"التسلية والترفيه" بمتوسط حسابي (٤.٣٧) وانحراف معياري (٠.٧٦٢) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٣) والتي تنص على"سهولة التواصل مع الأصدقاء" بمتوسط حسابي (٤.٢٥) وانحراف معياري (٠.٨٣٠) وبدرجة عالية تلتها الفقرة رقم (٧) والتي تنص على"تساعدني في صقل خبراتي واكتسابي المعرفة والمعلومات" بمتوسط حسابي (٣.٥٤) وانحراف معياري (٠.٦٦٥) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١) والتي تنص على"تعريف الأفراد من المشركين في شبكات التواصل الاجتماعي بثقافتنا" بمتوسط حسابي (٣.٢١) وانحراف معياري (٠.٥٧٣) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٢) والتي تنص على"استفدت منها في دراستي" بمتوسط حسابي (٣.١٠) وانحراف معياري (٠.٦٩٣) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٤) والتي تنص على"تعلم عادات الشعوب الاخرى" بمتوسط حسابي (٣.٠٠) وانحراف معياري (٠.٧٢٢) وبدرجة متوسطة، وأخيرا جاءت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "أسهمت في زيادة الوعي الصحي" بمتوسط حسابي (٢.٨٩) وانحراف معياري (٠.٨٧١) وبدرجة متوسطة.

جدول (٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول الآثار الايجابية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسط الحسابي
٥	التسلية والترفيه	٤.٣٧	٠.٧٦٢	عالية
٣	سهولة التواصل مع الأصدقاء	٤.٢٥	٠.٨٣٠	عالية
٧	تساعدني في صقل خبراتي واكتسابي المعرفة والمعلومات	٣.٥٤	٠.٦٦٥	متوسطة
١	تعريف الأفراد من المشاركين في شبكات التواصل الاجتماعي بثقافتنا	٣.٢١	٠.٥٧٣	متوسطة
٢	استفدت منها في دراستي	٣.١٠	٠.٦٩٣	متوسطة
٤	تعلم عادات الشعوب الاخرى	٣.٠٠	٠.٧٢٢	متوسطة
٦	أسهمت في زيادة الوعي الصحي	٢.٨٩	٠.٨٧١	متوسطة
الدرجة الكلية		٣.٤٨	متوسطة	

أظهرت النتائج أن أهم الآثار الايجابية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظرهم، جاءت: التسلية والترفيه، وسهولة التواصل مع الأصدقاء وتساعدهم في صقل خبراتهم واكتسابهم المعرفة والمعلومات، وتعريف الأفراد من المشاركين في شبكات التواصل الاجتماعي بثقافتهم، واستفدت منها في دراستهم، وتعلم عادات الشعوب الأخرى، وأسهمت في زيادة الوعي الصحي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطيار (٢٠١٤) والتي توصلت إلى أهم الآثار الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي والمتمثلة في متابعة الأخبار والأحداث

سواء كانت محلية أم عالمية، وتعلم أمور جديدة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، والتعبير عن الرأي بحرية، والتواصل مع الأصدقاء.

وتتفق هذه النتائج أيضا مع مدخل الاستخدامات والإشباعات الذي صنف الدوافع والحاجات المرتبطة باستخدام وسائل الإعلام ومنها حاجات التكامل الاجتماعي أي الحاجات المرتبطة بالتواصل مع العائلة والأصدقاء والعالم وتقوم على رغبة قوية في التقارب مع الآخرين.

ويرى الباحث على الرغم من أهمية شبكات التواصل الاجتماعي وما لها من ايجابيات لهذه الفئة العمرية وهم طلاب المرحلة الثانوية، إلا أن هذا التواصل يشوبه الحذر لأن المادة المعروضة والمشاركات من خلال هذه الشبكات الاجتماعية قد تكون غير مراقبة وغير سليمة وغير مناسبة، خاصة اذا استغلت من أطراف غير سوية، تسعى لنشر أفكار ومواد ومشاركات غير مناسبة لهذه الفئة وهم الشباب. فالتسلية والترفيه، والتواصل مع الأصدقاء مفيدة ومطلب مهم لكن الأهم هو موضح ومحتوى هذه الأنشطة.

ثانياً: للإجابة ومناقشة السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على"**ما الآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي؟**".

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي، كما يوضحه جدول رقم (٣).

جدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول الآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الحكم على المتوسط الحسابى
١٠	تشكو منى أسرتى بسبب كثرة الاستخدام	٤.٣٣	٠.٩٠٤	عالية
٨	تفاعلى مع أسرتى بدأ يقل	٤.١٠	٠.٦٧١	عالية
١٥	الإغراق في التسلية واضعاف الإبداع	٤.٠٠	٠.٧٨٨	عالية
١٩	ترويج ما يتنافى مع الأخلاق والدين	٣.٩٢	٠.٧٣٣	عالية
١٧	ترويج الشائعات	٣.٨٩	٠.٦٧١	عالية
١١	تراجع تحصيلى الدراسى	٣.٧٨	١.٠٨	عالية
١٢	تشويه وتحريف الحقائق	٣.٧٠	٠.٨٨٣	عالية
٢١	تتسبب في زيادة حدة الاختلاف بين الشباب من ناحية الآراء.	٣.٦٢	٠.٧٧٩	متوسطة
٩	تقلصت علاقاتى الاجتماعية	٣.٠٠	٠.٨٢٠	متوسطة
٢٢	تساعد على الهروب من مواجهة الواقع	٢.٨٩	٠.٧٩٥	متوسطة
١٦	التحريض على الكراهية والعنف	٢.٨٠	٠.٩٠٦	متوسطة
١٨	تشجيع الجريمة والأفعال غير القانونية	٢.٦٧	٠.٩١١	متوسطة
١٣	بدأت اشكو من آلام نفسية	٢.٠٦	٠.٩٨٣	ضعيفة
١٢	بدأت اشكو من آلام جسدية	٢.٠٠	٠.٨٨٩	ضعيفة
٢٠	الإهمال في أداء الشعائر الدينية مثل تأخر الصلاة	١.٣٤	٠.٦٧٧	ضعيفة
	الدرجة الكلية	٣.٢٠	متوسطة	

يتضح من جدول (٣) أن الدرجة الكلية للآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي، جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٠)، وجاءت أعلى الآثار السلبية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي للفقرة رقم (١٠) والتي تنص على"تشكو مني أسرتي بسبب كثرة الاستخدام" بمتوسط حسابي (٤.٣٣) وانحراف معياري (٠.٩٠٤) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٨) والتي تنص على"تفاعلي مع أسرتي بدأ يقل" بمتوسط حسابي (٤.١٠) وانحراف معياري (٠.٦٧١) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على"الإغراق في التسلية واضعاف الإبداع" بمتوسط حسابي (٤.٠٠) وانحراف معياري (٠.٧٨٨) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على"ترويج ما يتنافى مع الأخلاق والدين" بمتوسط حسابي (٣.٩٢) وانحراف معياري (٠.٧٣٣) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على"ترويج الشائعات" بمتوسط حسابي (٣.٨٩) وانحراف معياري (٠.٦٧١) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (١١) والتي تنص على"تراجع تحصيلي الدراسي" بمتوسط حسابي (٣.٧٨) وانحراف معياري (١.٠٨) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على"تشويه وتحريف الحقائق" بمتوسط حسابي (٣.٧٠) وانحراف معياري (٠.٨٨٣) وبدرجة عالية.

ثم جاءت الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على"تتسبب في زيادة حدة الاختلاف بين الشباب من ناحية الآراء" بمتوسط حسابي (٣.٦٢) وانحراف معياري (٠.٧٧٩) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٩) والتي تنص على"تقلصت علاقاتي الاجتماعية" بمتوسط حسابي (٣.٠٠) وانحراف معياري (٠.٨٢٠) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على"تساعد على الهروب من مواجهة الواقع" بمتوسط حسابي (٢.٨٩) وانحراف معياري (٠.٧٩٥) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على"التحريض على الكراهية والعنف" بمتوسط حسابي (٢.٨٠) وانحراف معياري (٠.٩٠٦) وبدرجة متوسطة تلتها الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على"تشجيع الجريمة والأفعال غير القانونية" بمتوسط حسابي (٢.٦٧) وانحراف معياري (٠.٩١١) وبدرجة متوسطة.

ثم جاءت الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على"بدأت اشكو من آلام نفسية" بمتوسط حسابي (٢.٠٦) وانحراف معياري (٠.٩٨٣) وبدرجة ضعيفة، تلتها الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على"بدأت اشكو من آلام جسدية" بمتوسط حسابي (٢.٠٠) وانحراف معياري (٠.٨٨٩) وبدرجة ضعيفة، وأخيرا جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على"الإهمال في أداء الشعائر الدينية مثل تأخر الصلاة" بمتوسط حسابي (١.٣٤) وانحراف معياري (٠.٦٧٧) وبدرجة ضعيفة.

أظهرت النتائج أن أبرز الآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي

من وجهة نظرهم، جاءت: تشكو مني أسرتي بسبب كثرة الاستخدام، وتفاعلي مع أسرتي بدأ يقل، الإغراق في التسلية واضعاف الإبداع، ترويج ما يتنافى مع الأخلاق والدين، وترويج الشائعات، وتراجع تحصيلي الدراسي، وتشويه وتحريف الحقائق، وتتسبب في زيادة حدة الاختلاف بين الشباب من ناحية الآراء تقلصت علاقاتي الاجتماعية، وتساعد على الهروب من مواجهة الواقع والتحريض على الكراهية والعنف، وتشجيع الجريمة والأفعال غير القانونية.

ويرى الباحث ليس كل ما يكتب في مواقع التواصل الاجتماعي حقيقة والكثير من هذه المعلومات تنشر بشكل خاطئ، واصبحت تحتوي على مواد لاينبغي التعرض لها، مثل الشتائم واللقطات الإباحية والعنف، وأن تدفق المعلومات الهائل على شبكات التواصل الاجتماعي في كل لحظة، وهذا الحمل الزائد من المعلومات السريعة لا يمنح الوقت المناسب للتفكير الحقيقي في كل هذه المعلومات. مما يؤثر سلباً على المشاركين في شبكات التواصل الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه هانج وآخرون (Huang and et al, 2007) من الممكن أن يضحي البعض بالعمل وبالمدرسة وبالعلاقات الأسرية والمال، بل ومن الممكن أن يدمر حياة الشخص من خلال التواصل عن طريق الانترنت والوقوع في دائرة إدمان الإنترنت.

كما تتفق مع دراسة ساري (٢٠٠٨) والتي أظهرت أن الاتصال عبر الإنترنت ترك تأثيرا سلبيا في اتصال الأفراد الشخصي المباشر مع أسرهم وأصدقائهم ومعارفهم، ووجود تأثير للإنترنت في نسق التفاعل الاجتماعي وتراجع في النشاطات الاجتماعية، والاغتراب عن المجتمع المحلي.

كما أشارت دراسة عبد السلام (٢٠١٢) إلى وجود تأثير سلبي لشبكات التواصل الاجتماعي حيث تعمل على توسيع شبكة علاقات الفرد الاجتماعية مع الآخرين على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، بصرف النظر عن خلفياتهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والعرقية، والجنسية، وبخاصة فئة الشباب، وقد يصل استخدامهم إلى درجة الإدمان، مما يؤثر على سلوكهم وعلى علاقاتهم الاجتماعية، وطرق التفكير في التعامل مع متغيرات الحياة، الذي من شأنه تعزيز القيم الفردية بدلاً من القيم الاجتماعية وقيم العمل الجماعي المشرك الذي يمثل عنصرا مهما في ثقافة المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نومار (٢٠١٢) والتي أشارت إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر في الاتصال الشخصي وجها لوجه، وفي تفاعل المستخدمين مع أسرهم وأصدقائهم وأقاربهم، كما يؤدي إلى الانسحاب الملحوظ للفرد من التفاعل الاجتماعي الواقعي. وتتفق أيضا مع دراسة الطيار (٢٠١٤) والتي أكدت على التمكن من إجراء علاقات غير شرعية، والإهمال في الشعائر الدينية بسبب الاستخدام المفرط لشبكات التواصل الاجتماعي.

ثالثاً: للإجابة ومناقشة السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على"ما طبيعة العلاقات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟".

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات طبيعة العلاقات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، كما يوضحه جدول رقم (٤).

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول طبيعة العلاقات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الحكم على المتوسط الحسابى
٢٤	تعزيز الصداقات القديمة	٣.٩٨	٠.٩٢٠	عالية
٢٣	البحث عن أصدقاء جدد	٣.٧٢	٠.٨٧٢	عالية
٢٦	متابعة الأحداث الجارية والحصول على المعلومات	٣.١٩	٠.٨٠٥	متوسطة
٢٧	التعبير عن رأيي بحرية	٣.٠٠	٠.٨١١	متوسطة
٢٥	التعرف على اشخاص مختلفين فكريا وثقافيا	٢.٥٤	٠.٩٩٧	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣.٢٩	متوسطة	

يتضح من جدول (٤) أن طبيعة العلاقات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٩)، وجاءت طبيعة العلاقات الاجتماعية لشبكات التواصل الاجتماعي في المقدمة للفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على"تعزيز الصداقات القديمة" بمتوسط حسابي (٣.٩٨) وانحراف معياري (٠.٩٢٠) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على"البحث عن أصدقاء جدد" بمتوسط حسابي (٣.٧٢) وانحراف معياري (٠.٨٧٢) وبدرجة عالية تلتها الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على"متابعة الأحداث الجارية والحصول على المعلومات" بمتوسط حسابي (٣.١٩) وانحراف معياري (٠.٨٠٥) وبدرجة متوسطة تلتها الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على"التعبير عن رأيي بحرية" بمتوسط حسابي (٣.٠٠) وانحراف معياري (٠.٨١١) وبدرجة متوسطة، وأخيرا جاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على"التعرف على اشخاص مختلفين فكريا وثقافيا" بمتوسط حسابي (٢.٥٤) وانحراف معياري (٠.٩٩٧) وبدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج أن طبيعة العلاقات الاجتماعية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، تتمثل بما يلي: تعزيز الصداقات القديمة، والبحث عن أصدقاء جدد، ومتابعة الأحداث الجارية والحصول على المعلومات، والتعبير عن رأيي بحرية، والتعرف على اشخاص مختلفين فكريا وثقافيا.

ويرى الباحث أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر على طبيعة العلاقات الاجتماعية وعلى الانتماء الاجتماعي للمستخدمين، مما يؤدي إلى ضعف التواصل وجهاً لوجه مع أصدقائهم وأسرهم، ويقلل من الوقت الذي يقضونه مع أسرهم الأمر الذي يؤدي إلى الانسحاب الملحوظ للفرد من التفاعل مع الجماعات الاجتماعية الحقيقة والاستعاضة عنها بجماعات افتراضية تجعل الفرد الذي يحس بفراغ اجتماعي وعاطفي، خاصة عندما يكون الانتماء إلى الجماعات الافتراضية أكثر من الانتماء إلى الجماعات الأولية (الأسرة، والأصدقاء، والمجتمع)، وتظهر هذه التأثيرات بشكل أكبر لدى المستخدمين الأصغر سناً؛ فمجرد إحساسهم بالانتماء مع الأصدقاء الافتراضيين أكثر من أصدقاء الواقع وشعورهم بالراحة وقت التواصل من خلال شبكات التواصل الاجتماعي أكثر من الاتصال وجهاً لوجه من شأنه أن يؤثر سلباً على نفسيتهم وسلوكهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نومار (٢٠١٢) والتي أكدت على أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر في الاتصال الشخصي وجهاً لوجه، وتؤثر على تواصل المستخدمين مع أسرهم وأقاربهم وأصدقائهم، كما تؤدي إلى الانسحاب الملحوظ للفرد من التفاعل الاجتماعي.

رابعاً: للإجابة ومناقشة السؤال الرابع للدراسة والذي ينص على"**هل توجد علاقة ارتباط بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان؟**".

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني

شبكات التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني		
	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الآثار الايجابية	١٧٥	٠.٠٤١	٠.٢٤١
الآثار السلبية	١٧٥	٠.٣٨٧	٠.٠٠٠❖❖
طبيعة العلاقات الاجتماعية	١٧٥	٠.٠٥٥	٠.١٨٦
الدرجة الكلية	١٧٥	٠.١٢٠	٠.٠٩٥

❖❖وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01).

أظهرت نتائج الجدول (٥) بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي والسلوك العدواني، عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي

في المجالات (الآثار الايجابية، طبيعة العلاقات الاجتماعية، الدرجة الكلية) والسلوك العدواني، حيث حازت على معاملات ارتباط (٠.٠٤١، ٠.٠٥٥، ٠.١٢٠) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠.٢٤١، ٠.١٨٦، ٠.٠٩٥) على التوالي.

وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في المجال (الآثار السلبية) والسلوك العدواني، حيث حازت على معامل ارتباط (٠.٣٨٧)، بمستوى دلالة (٠.٠٠٠).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى مشاهدة مختلف أنواع أفلام العنف والجريمة، فشبكات التواصل الاجتماعي بيئة للحوار الهادف من جهة، وبيئة خصبة لممارسة بعض أنواع العنف والذي يتضمن السب والشتم من جهة أخرى مما يحفز المستخدمين على القيام بسلوكيات عدوانية وعنيفة، تنعكس على حياتهم في العالم الحقيقي، في تقليد لبعض السلوكيات التي يشاهدونها ويمارسونها عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حواس (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود أشكال مختلفة من العنف على شبكات التواصل الاجتماعي، أبرزها العنف اللفظي ومشاهد العنف الجسدي والجنسي. وتتفق أيضاً مع ما أشار إليه الغامدي (٢٠٠٩) من الآثار السلبية لبعض وسائل الإعلام على القيم من خلال الثقافات المفتوحة على بعضها البعض وتداول القيم الرديئة، فقد ترتب على ذلك تحول في القيم بصورة عامة والقيم الاجتماعية بصورة خاصة لدى الطلاب بما يحملونه من رغبة في التغيير والتجديد، ومحاولة ترسيخ ذلك بسلوكيات غير مقبولة تظهر في شكل نزعات وسلوكيات عدوانية تتضمن الخروج على قواعد الضبط الاجتماعي والقيم الاجتماعية.

- **ملخص نتائج الدراسة**:

- أن أهم الآثار الايجابية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظرهم، جاءت: التسلية والترفيه، وسهولة التواصل مع الأصدقاء، وتساعدهم في صقل خبراتهم واكتسابهم المعرفة والمعلومات، وتعريف الأفراد من المشاركين في شبكات التواصل الاجتماعي بثقافتهم، واستفدت منها في دراستهم، وتعلم عادات الشعوب الأخرى، وأسهمت في زيادة الوعي الصحي.
- أن أبرز الآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب المرحلة الثانوية في محافظة العارضة بمنطقة جازان لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظرهم، جاءت: تشكو مني أسرتي بسبب كثرة الاستخدام، وتفاعلي مع أسرتي بدأ يقل، الإغراق في التسلية واضعاف الإبداع، ترويج ما يتنافى مع الأخلاق والدين، وترويج الشائعات، وتراجع تحصيلي الدراسي، وتشويه

وتحريف الحقائق، وتتسبب في زيادة حدة الاختلاف بين الشباب من ناحية الآراء، تقلصت علاقاتي الاجتماعية، وتساعد على الهروب من مواجهة الواقع والتحريض على الكراهية والعنف، وتشجيع الجريمة والأفعال غير القانونية.

- أن طبيعة العلاقات الاجتماعية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تتمثل بما يلي: تعزيز الصداقات القديمة، والبحث عن أصدقاء جدد، ومتابعة الأحداث الجارية والحصول على المعلومات، والتعبير عن رأيي بحرية، والتعرف على اشخاص مختلفين فكريا وثقافيا.
- وجود علاقة ارتباط (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في المجال (الآثار السلبية) والسلوك العدواني، حيث حازت على معامل ارتباط (٠.٣٨٧)، بمستوى دلالة (٠.٠٠٠).

- **التوصيات**:

- إعداد برامج إرشادية لطلاب المرحلة الثانوية لزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من تفحص الرسائل الإلكترونية، وإكسابهم تحليل المحتوى المعلوماتي الموجود فيها، بما يساعدهم على اتخاذ قرارات واعية حيالها.
- أن تسعى المناهج المدرسية في تهيئة الطلاب للتعامل الواعي مع وسائل الاعلام بشكل عام، ومنها مواقع التواصل الاجتماعي، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وإيجاد وعي إعلامي.
- تكريس الرقابة الواعية على المضامين التي تنشرها شبكات التواصل الاجتماعي، بفرض رقابة من قبل المؤسسات المتخصصة على مواقع التواصل الاجتماعي، ووضع التعليمات والإرشادات والقوانين لتحديد نوعية المعلومات التي يمكن الدخول إليها في المدارس وفي المكتبات العامة.
- إعداد برامج إرشادية للأهل للاستفادة منها في متابعة وحماية أبنائهم وكيفية التعامل معهم.

- **المقترحات**:

تقترح الدراسة بعمل الدراسات المستقبلية التالية:

- أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم والعادات الاجتماعية.
- أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على مستوى تحصيل الطلاب.
- التوافق الدراسة وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **المراجع** :

- أبو قورة، خليل. (١٩٩٦). سيكولوجية العدوان، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة مكتبة الشباب.
- بوشليبي، ماجد. (٢٠٠٦). ثقافة الإنترنت وأثرها على الشباب، الشارقة: دائرة الثقافة والمعلومات، جامعة الشارقة.
- حواس، سامية. (٢٠١٤). عنف الأنترنت وعلاقته بالسلوك الانحرافي لدى المراهقين في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

- الدبيسي، عبدالكريم والطاهات، زهير. (٢٠١٣). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، ٤٠(١)، ٦٦ - ٨١.
- الدغيم، محمد. (٢٠٠٥). الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، البحث الفائز في مسابقة جائزة مجلس التعاون لدول الخليج العربي للبحوث الأمنية، الكويت.
- ساري، حلمي. (٢٠٠٨). تأثير الاتصال عبر الأنترنيت في العلاقات الاجتماعية دراسة ميدانية في المجتمع القطري، مجلة جامعة دمشق، ٢٤(١)، ٢٩٥ - ٣٢٥.
- الشهري، حنان. (٢٠١٣). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيس بوك وتويتر نموذجا"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- الطيار، فهد. (٢٠١٤). شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم لدى طلاب الجامعة دراسة تطبيقية على طلاب جامعة الملك سعود، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ٣١(٦١)، ١٩٣ - ٢٢٦.
- عبد السلام، وفاء. (٢٠١٢). الانعكاسات الاجتماعية للإنترنت كأحد أشكال التكنولوجيا الرقمية: دراسة وصفية مطبقة على عينة من طلاب جامعة القاهرة، المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان بعنوان"مستقبل الخدمة الاجتماعية في ظل الدولة المدنية الحديثة"، ج ٩، ٢٥ مارس، كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، مصر.
- عبدالسلام، فاروق وطاهر، ميسرة. (١٩٩٠). بحوث نفسية وتربوية، الرياض: دار الهدى.
- عبيدات، ذوقان وآخرون. (٢٠٠٤). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط ٨، الأردن: دار الفكر.
- العساف، صالح. (٢٠٠٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٢، الرياض: مكتبة العبيكان.
- عوض، رشا. (٢٠١٤). آثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم من وجهة نظر ربات البيوت، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- الغامدي، ماجد. (٢٠٠٩). الإعلام والقيم، الرياض: مؤسسة خلوق.
- مرشد، ناجي. (٢٠٠٦). تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة دليل للأباء والأمهات، ط١، مكتبة زهراء الشرق.
- المنصور، محمد. (٢٠١٢). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.
- نومار، مريم. (٢٠١٢). استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية: دراسة عينة من مستخدمي موقع الفايسبوك في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
- هواري، حمزة. (٢٠١٥). مواقع التواصل الاجتماعي وإشكالية الفضاء العمومي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٢٠)، ٢٢١ - ٢٣٢.
- الوابلي، عبد الله. (١٩٩٣). السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً: طبيعته وأساليب علاجه، الرياض: مركز البحوث التربوية، الرياض.

- Crocker, L. & Algina, J. (1986). Introduction to Classical and modern test theory. Canada: Simultancously.
- Guilford, J. P. (1954). Psychometric Theory. (PP. 271-274). New York: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- Huang, Z; Wang, M; Qian, M; Tao, R; and Zhong, J. (2007). Chinese internet addiction inventory: Developing a measure of problematic interet use for Chinese college students, Cyberpsychology and Behavior, 10(6), 805- 811.
- Raacke. J and Bonds, J. (2008). my space and facebook applying the uses and gratification theory to exploring friend networking sites, Cyberpsychology and Behavior, 11(1), 171- 180.

****

البحث العاشر:

" دراسة تحليلية للقيم التربوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية بقسم المواد العامة بجامعة الملك عبدالعزيز "

إعداد :

د/ محمد علي الصويركي

أستاذ مشارك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة المملكة العربية السعودية

" دراسة تحليلية للقيم التربوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية بقسم المواد العامة بجامعة الملك عبدالعزيز "

د/ محمد علي الصويركي

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية المعتمدة في قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز للقيم التربوية الرئيسة المطلوبة ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المضمون فقام بتصميم وإعداد أداة الدراسة على شكل قائمة تحتوي على تسعة مجالات رئيسة من القيم، وهي: العقائدية، التعبدية، المعرفية، الأخلاقية، الاجتماعية، البيئية، الاقتصادية، السياسية الإنسانية، وتندرج تحتها (٩٠) قيمة فرعية، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تم تحليل محتوى النصوص في المقررات المذكورة، واستخدمت التكرارات، والنسب المئوية ،كإحصاءات تفي بالإجابة عن أسئلتها ، كشفت نتائج الدراسة أن المقررات تضمنت (١٨١٣) قيمة فرعية وجاءت أعلى القيم في (المجال العقائدي) حيث بلغت (٣١٩) تكرارا وبنسبة (١٧,٥٪)، أما أقل القيم فجاءت في (المجال البيئي) حيث بلغت (٧٨) تكرارا وبنسبة (٤,٣٪). أما أعلى القيم الفرعية تكرارا فكانت قيمة (الإيمان بالله)، حيث بلغت (٥٤) تكرارا بنسبة (١٦,٩٪)، أما أقل القيم الفرعية تكرارا فكانت قيم (الرفق بالحيوان) و(الاهتمام بالأماكن الأثرية)، حيث بلغت (٣) تكرارات وبنسبة (٣,٨٪) لكل منهما ، وأوصت الدراسة بضرورة التخطيط المسبق عند تضمين القيم التربوية في المقررات الجامعية، وتوزيعها بين عناصر المحتوى بشكل يراعي التكامل والتوازن والشمول.

الكلمات مفتاحية: تحليل المحتوى، القيم، مقررات اللغة العربية، مقررات الثقافة الإسلامية.

An Analytical Study of Educational Values in Arabic Language and Islamic Culture Courses, Department of General Materials, King Abdulaziz University

Dr. Muhammad Ali Al-Sweerky

Abestract :

The aim of this study was to reveal the extent to which the courses of Arabic language and Islamic culture approved in the Department of General Materials at King Abdul Aziz University for the main educational values required. In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the method of analyzing the content. He designed and prepared the study tool in the form of a list that contains nine main areas of values: ideological, epistemological, cognitive, ethical, social, environmental, economic, political, Subsequent validation of the instrument and its consistency, the text content was analyzed in the above-mentioned courses, and duplicates and percentages were used as statistics to answer their questions. The results of the study revealed that 1813 sub-values and the highest values were in the field of belief, which reached (319) times and 17.5%. The lowest values were in the (environmental field) which reached (78) (4.3%). The highest sub-values were the value of (faith in God), where it reached (54) frequency by (16.9%), and the lowest sub-values were the values of (animal welfare) and (interest in archaeological sites), where it reached (3) And by (3.8%) each.The study recommended the need to plan ahead in the inclusion

of educational values in the university courses, and distributed among elements of content in a manner that takes into account the integration, balance and inclusion.

Keywords: Content Analysis, Values, Arabic Language

- **الإطار النظري** :

تهتم المجتمعات البشرية بقيمها، وتحاول غرسها في سائر أفراد مجتمعها لأنها ترسم شخصية الإنسان ونسقه المعرفي، وأنماط سلوكه المختلفة، ولذلك تعد معيارا مرجعيا يحكم تصرفات الفرد في حياته الخاصة والعامة.

والقيم كما هو معلوم تتعلق بحياة الناس أفراداً وجماعات، وترتبط عندهم بمعنى الحياة ذاتها؛ لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بدافع السلوك والآمال والأهداف (شفيق، ٢٠٠٣)، وتسهم في ترابط البناء الاجتماعي والإنساني، وبمقدار وحدة القيم يكون المجتمع متماسكا ومستقرا ومتحابا، ومستمرا في وجوده وبقائه (العتيبي، ١٤٣٣)، بينما يؤدي تناقض القيم وتباينها إلى تفكك النسيج الاجتماعي وضعفه (السيد، ٢٠٠٥).

وتوكد أحداث التاريخ البشري أن الأمم لها ثلاث مصادر أساسية تحفظ قوتها وقدرتها على الاستمرار، ومن أبرزها منظومة القيم التي تتبناها وتعيش بها ولها، وتحمي بنيانها الاجتماعي، وتحمي قدراتها العلمية، والاقتصادية والعسكرية (الديب:٢٠٠٧).

لذلك حظي موضوع القيم باهتمام المفكرين والتربويين، خاصة بعد ثورة الاتصالات والمعلومات الحديثة، فيسرت انتقال الأفكار والثقافات بصورة سريعة بين المجتمعات (فهد، ٢٠٠٧)، وكان من نتائجها تصادم الثقافات ومحاولة بعضها السيادة على الثقافات المحلية وطمسها، الأمر الذي أسهم بدرجة كبيرة إلى عدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة، وأضعف مقدرة البعض على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتصارعة الموجودة، والعجز عن تطبيق ما قد يؤمنون به من قيم، مما سبب أزمة قيميِّة معقدة أمامهم (زاهر، ١٩٩٤).

يعد التعليم من أهم الوسائل في ترسيخ القيم الإيجابية في نفوس الطلبة واكتسابهم إياها (الشمري،٢٠٠٦)، وإعدادهم لأداء أدوار البالغين (البوسعيدي ٢٠١٢)، فالطالب الذي لا توجِّهه ثقافته وقدراته ومهاراته نحو أهداف قيميِّة يتخذها لنفسه، يصبح خطرا على نفسه، وعلى المجتمع الذي يعيش في وسطه (العبادي، ٢٠٠٤). والمنهج التربوي هو الذي يحقق غايات التربية، فهو يقدم القيم ويضمنها في المقررات الدراسية لتحقيق غايتها (فينكس، ١٩٨٦). وإدراكا من الباحث بأهمية موضوع القيم، وأهميتها في تشكيل شخصية الفرد، وتحصينه من الانحرافات الفكرية والسلوكية، دفعه للقيام بهذه الدراسة، للوقوف على مدى توافر القيم التربوية في عينة الدراسة، وهل أدت دورها الفعلي المناط بها؟ أم هناك تقصيرا في توزيعها وشمولها، وهذا ما ستكشف عنه الدراسة.

- **تعريف القيم**:

إن المفهوم اللغوي للقيم (Values)، أنها جمع قِيمة (Value)، ومِن معانيها: الثبات والديمومة، والاستمرار والاستقامة (الزبيدي،١٣٠٦هـ:٣٦)، والقَيِّم: السيد وسائس الأمر، والقوام معناه العدل (ابن منظور،١٩٢،١٩٧٠). ولعل أقرب المعاني لموضوع البحث هو الثبات والدوام والاستمرار على الشيء، والصلاح والاستقامة (الصحاح في اللغة،٢،١٠٢)، (أبادي، ١٩٧٨: ٤٨٧).

- **القيم اصطلاحا** :

أما تعريف (القيمة) اصطلاحا فقد تعددت تعريفاتها لما تتسم به القضية القيمية من عمق معرفي وثقافي وأيديولوجي (الجلاد، ٢٠٠٥)، ومن أشهر هذه التعريفات:

هي الأحكام أو المبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الأشياء (الناس، الأفكار، المواقف) بأنها جيدة، ومرغوبة، أو سيئة، ومن غير قيمة (Shaver and Strong,1976).

هي أي شيء يجعل معنى لأعضاء في جماعة ما، بحيث يصبح هذا المعنى موضوعا ودافعا يوجه نشاط هؤلاء الأعضاء (William & Florian,1972)

هي مكون نفسي معرفي عقلي، وجداني أدائي، يوجه السلوك ويدفعه، لتحقيق مرضاة الله (الفرحان ومرعي، ١٩٨٨).

مجموعة الاهتمامات والأفكار التي يكونها الفرد من خلال الفلسفة التي يؤمن بها أو من تجاربه المتنوعة والعملية في المجتمع، وتكتسب الصفة المعيارية للحكم على تصرفاته وسلوكه في المجتمع (عاشور، ٢٠٠٧).

عبارة عن مجموعة القوانين والأهداف والمثل العليا والأفكار المرغوبة التي تنشأ من الجماعة، ونحكم بها على الأعمال والأشياء باعتبارها معايير جيدة ويكون لها من الإلزام بحيث أن من يخرج عليها ينال العقاب من الجماعة (ناصر، ٢٠٠٦).

أما الباحث فيعرف القيم: بأنها مجموعة من المعايير والأحكام تتشكل لدى الفرد من خلال تفاعله مع الخبرات الفردية والاجتماعية، وتحدد كينونته وطبيعته وهويته واتجاهاته، وتحدد تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية واللفظية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

- **تصنيف القيم** :

لقد تعددت التصنيفات الخاصة بالقيم (Values). وكل تصنيف يعتمد معيارا محددا يضم تحته منظومة القيم الخاصة بالعلم الذي يعالجه (أبو العينين، ١٩٨٨)، ومن أبرز التصنيفات لعالم النفس سبرانجر (Spranger) الذي صنف القيم إلى ستة أنماط، وهي:

- القيم النظرية (Theoretical Values). وهي تعبر عن اهتمام العلماء المفكرين والفلاسفة بالمعرفة، واكتشاف الحقيقة، والسعي وراء القوانين التي تحكم الأشياء بقصد معرفتها.
- القيم الاقتصادية (Economical Values). وهي تعبر عن اهتمام رجال الأعمال والاقتصاد بالمنفعة الاقتصادية، والسعي للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الانتاج واستثمار الأموال.
- القيم الجمالية (Aesthetical Values). تعبر عن اهتمام الفرد بالشكل والتناسق والجمال. وهي تمثل الذين يهتمون بالتذوق الجمالي والابداع الفني.
- القيم الاجتماعية (Social Values). تتضمن اهتمام بالناس ومحبتهم ومساعدتهم، وخدمة الغير، وتجسد نمط الفرد الاجتماعي.
- القيم السياسية (Political Values). تعبر عن عناية الفرد بالسلطة والقوة، ويسود أصحابها قيم القيادة في نواحي الحياة المختلفة، وتوجيه غيرهم.
- القيم الدينية (Religious Values). تعبر عن اهتمام الفرد بالمعتقدات والقضايا الروحية والدينية والغيبية، ومعرفة حقائق الوجود وأسرار الكون وأعماله الدنيوية التي توصله الى الآخرة بأمان ويسر (الجلاد،٢٠٠٥) (ناصر، ٢٠٠٦).

- **خصائص القيم** :

من أبرز خصائص القيم كما ذكرها (شفيق، ٢٠٠٣)، (السيد، ٢٠٠٥) (ناصر،٢٠٠٦):

- تنتمي إلى عالم المثل، فهي تعبير أخلاقي، يستمده الفرد من العقيدة الدينية أو من فلسفة معينة.
- تعتبر قواعد عامة تحدد السلوك وتوجهه في المواقف المختلفة، وتفرق بين السلوك المقبول والمرفوض.
- ترتبط بالأفكار والاتجاهات المقبولة في المجتمع، وتوضح الطرق التي يجب أن يسلكها الفرد حتى يحقق أهدافه.
- القيم نسبية، تختلف من فرد الى آخر، ومن مكان الى آخر، ومن زمن الى آخر ومن ثقافة الى أخرى.
- قابلة للتعرف، أي أن القيمة ليست من صنع الإنسان وعمله، فهو قاصر عن تحديد القيمة بنفسه. ولا تدركها الحواس، فهي تسمو فوق كل بصيرة، وفوق كل تحديد وحصر.

- **مصادر القيم** :

هناك عدة مصادر للقيم التربوية التي نستقي منها أحكامنا القيمية ومبادئنا الأخلاقية، ومن أبرزها:

- **القرآن الكريم:** يعد المصدر الأساسي الأول للقيم التربوية، وهو الدستور الذي نستند إليه في اشتقاق القيم (أبو العينين،١٩٨٨). ويقسم القرآن القيم الى ثلاثة أنواع: قيم اعتقادية تتصل بالعقيدة، وقيم خلقية تتصل بسلوك الفضائل وتجنب الرذائل، وقيم عملية تتصل بالعبادات والمعاملات (المزروع، ٢٠١٥).
- **السنة النبوية:** تعد المصدر الثاني للقيم التربوية في الإسلام، وهي تمثل ما صدر عن النبي عليه السلام من قول أو فعل أو تقرير واتصل ببيان للشريعة وتعد التطبيق العملي للقرآن الكريم في مجال التربية والقيم (المزروع، ٢٠١٥).
- **الاجتهاد:** إذا عرضت قضية ولم ينص على حكمها في القرآن الكريم أو السنة النبوية أو الاجماع، فيمكن الوصول الى حكم فيها عن طريق الاجتهاد باستنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية (العمري، ١٤٠١هـ).
- **التراث الإسلامي:** ويقصد به كل ما خلفه العلماء والفقهاء والمربون والمفكرون المسلمون من آراء وأفكار واجتهادات ونظريات وتطبيقات وخبرات إنسانية نافعة وممارسات تربوية في كل عصر من عصور التاريخ الإسلامي (المزروع، ٢٠١٥).
- **العُرف:** وهو ما ألفه المجتمع وسار عليه الناس من قول أو فعل أو ترك، حتى تمكن من نفوسهم، واطمأنت إليه طباعهم فهو عُرف في الاصطلاح، شرط أن لا يكون مخالفا للشرع الإسلامي (زيدان،١٩٨٧).

- **أهمية القيم للمجتمع**:

للقيم أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات، إذ تلعب دورا بارزا في حياتهم وتعد موجها داخليا لسلوكهم وتتحكم فيه، بل تعد دعامة أساسية في بناء المجتمع وتماسكه وقوته (أبو الشاويش، ٢٠١٢). فالقيم تحافظ على بقاء المجتمع واستمراره، وتحفظ له هويته وتميزه، وتحفظه من الأخلاق الفاسدة (الجلاد، ٢٠٠٥). فذكر لوبون (د.ت،١٧٣) أن سبب انهيار الأمم السابقة وسقوط دولها كان بسبب انحطاط أخلاقها.

فالمجتمع الملتزم بالقيم هو مجتمع تسوده المودة والطمأنينة والتآلف، فالقيم العليا (العدل والحق والإحسان والحكمة) تجعل الفرد مطمئن النفس، ملتزم بالعدل في جميع تصرفاته (أبو العينين، ١٩٨٨). والقيم الحضارية (الحرية والمساواة والسلام والعمل والأمن والمسؤولية) تضبط سلوك الأفراد تجاه مجتمعهم، وتنشر السلام والمودة بينهم. والقيم الخلقية (الصدق، الأمانة الصداقة، التعاون، الوفاء، الرحمة...) تقوي عرى الروابط فيما بينهم، ويسود الاحترام والمودة والألفة بين أفراد المجتمع (الفقيه،١٤٣٠هـ)، (السيد، ٢٠٠٥).

والقيم بشكل عام هي نتاج المجتمع، ونابعة من الدين والأعراف والتقاليد والمعتقدات، وهي تتباين بين مجتمع وأخر، وهي أساسية في حياة الإنسان لا يمكنه التخلي عنها، ولا بد من ربطها بالحياة اليومية حتى يومن الناس بقيمتها العملية إلى جانب إيمانهم بقيمتها النظرية (الجلادي،١٩٨٨).

• **القيم الإسلامية** :

أما منظومة القيم الإسلامية فتقوم على التعاليم الدينية، ولها منظومة محددة في الكتاب والسنة، وفي ظلهما يأتي التعامل مع القيم الجديدة، فما وافق الإسلام فهو مقبول، وما خالفه فهو مردود، وقيم الإسلام كلها خيرة وفاعلة فتتبنى القيم الفاضلة، وتنبذ القيم السيئة (أبو العينين، ١٩٨٨).

ولقد اعتنى المفكرون المسلمون بالقضية القيمية خصوصا لدى حديثهم عن القيم الخلقية المتعلقة بتهذيب النفس والسمو بالروح، وارتبط تصورهم للقيم بنظرة الإسلام الشاملة للعلم والإيمان والمعرفة وأثرها في تنشئة الإنسان وتربيته، وتجلى هذا التصور في علم السلوك الذي يتحدد وفق أحكام الشرع والذي يعد الأساس الذي تبنى عليه نظرية القيم في المنهج التربوي الإسلامي (الجلاد، ٢٠٠٥).

• **الدراسات السابقة** :

تعددت الدراسات التي تناولت الجانب النظري من القيم، وأخرى تناولت تحليل القيم وبيان درجة تضمينها في المناهج والمقررات الدراسية، وتقتصر هنا بذكر بعض الدراسات التي تناولت تحليل محتوى للكشف عما يوجد فيها من قيم، ومن أبرز تلك الدراسات:

أجرت إسماعيل (٢٠٠٢) دراسة عن القيم التربوية المدعاة لدى طالبات جامعة تعز في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، وجاءت نتائج الدراسة أن ترتيب القيم عند الطالبات كما يأتي: القيم الفكرية العقائدية القيم الجمالية، القيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية.

وأجرى الجعفري (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة نظام القيم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان، وأظهرت النتائج أن القيم مرتبة حسب أهميتها لحياتهم كما يأتي: القيم الدينية، الاجتماعية، النظرية، السياسية الاقتصادية، والجمالية.

وأجرت المحضار (١٤٢٠) دراسة هدفت الى التعرف على القيم الإسلامية التي تتصدر البناء القيمي لدى طالبات جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز وعلاقتها بالتخصص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيم البيئية والجمالية والاجتماعية جاءت في الترتيب الأول والثاني والثالث على التوالي.

وأجرى القرني (٢٠٠٣) دراسة هدفت الى التعرف على القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة في أدب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وتوصلت النتائج الى أن القيم التربوية الأخلاقية أكثر من القيم التربوية العملية، وأن الشعر يعد وسيلة تربوية ناجحة في إكساب القيم للطلبة وتنمية استعداداتهم، وعلاج عيوبهم.

وأجرى الخوالدة (٢٠٠٣) دراسة عن التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية في جامعة اليرموك بالأردن، حيث توصلت الدراسة إلى أن اعتقاد طلبة جامعة اليرموك لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية كانت عالية، وأن حالة الاعتقاد كانت أعلى من حالة الممارسة على أرض الواقع.

وأجرى المخزومي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على القيم المدعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت النتائج أن مجالات القيم جاءت وفق الترتيب التالي: القيم الفكرية والعقائدية، القيم الاجتماعية، القيم الجمالية، والقيم الاقتصادية.

وأجرى عاشور (٢٠٠٧) دراسة هدفت الى معرفة كيفية توزيع المنظومة القيمية في عناصر المحتوى لكتابي القراءة ولغتنا العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين عامي (١٩٩٠ ــ ٢٠٠٠)، وأشارت النتائج إلى أن دروس القراءة ركزت على المجالات ذات الطبيعة العقلية، وإن طبيعة كل محتوى تصلح لإكساب قيم معينة، وإن الاتجاهات العاطفية من المفيد استخدام دروس الأناشيد لها، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة التخطيط لاختيار الدروس لتوزيع القيم بين عناصر المحتوى.

وأجرى الوائلي وهندي (٢٠١٠) دراسة للكشف عن القيم الإسلامية في أناشيد كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وكشفت النتائج إن المجالات التي صنفت فيها القيم كانت على الترتيب التالي: القيم الشخصية، القيم العقيدية، القيم الاجتماعية، القيم التعبدية القيم البيئية.

وأجرى آلبوسعيدي (٢٠١٢) دراسة هدفت للكشف عن قيم العمل في مضامين كتب اللغة العربية في الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، وتوصلت الدراسة إلى وجود تغطية كبيرة لقيم العملِ في كتبِ هذه المرحلة، لكن أسلوب تقديم الكتب لهذه القيم لم يكن منظما ومتناسباً مع المستوى العمري والمعرفي للطلبة.

وأجرى أبو شاويش (٢٠١٢) دراسة هدفت الى التعرف على القيم المتضمنة في كتاب (لغتنا الجميلة) للصف السابع الأساسي بفلسطين، والكشف عن أهم الأساليب المستخدمة في تدريس القيم، وأسفرت النتائج عن احتلال القيم الدينية المرتبة الأولى، ثم تلاها بالترتيب: القيم الاجتماعية، القيم الأخلاقية القيم العلمية، القيم الثقافية، القيم الجمالية ، القيم البيئية، القيم الاقتصادية. .

وأجرى محمد (٢٠١٣) دراسة تحليلية للقيم في منهج رياض الأطفال السعودي، وأشارت نتائج دراسة إلى مراعاة الوحدات المتضمنة لمنهج التعلم الذاتي

لقيم المواطنة المناسبة لطفل الروضة، وأن الأنشطة الموجهة للطفل تسعى لتنمية قيم المواطنة لديه، وإعداده كمواطن صالح.

وأجرى السليم (٢٠١٥) دراسة هدفت الى معرفة القيم المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن وأشارت النتائج أن القيم الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى، تلاها القيم الشخصية، وجاءت القيم العقدية في المرتبة الأخيرة.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

يتضح للباحث من خلال استعراضه للدراسات السابقة اتفاقها على الدور المحوري لمؤسسات التعليم المختلفة في تنمية قيم المجتمع الإيجابية، وغرسها لدى المتعلمين، ومدى أهمية تحليل الكتب الدراسية للكشف على القيم المتضمنة فيها. واستخدامها المنهج الوصفي في تحليل القيم، ومن الأدوات المستخدمة للكشف عن القيم: استمارة تحليل المحتوى، بطاقة التحليل، الاستبانة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد المفاهيم، وإثراء الإطار النظري، والإجراءات المنهجية، وتحديد عناصر بطاقة تحليل المضمون، وحصر القيم وتوزيعها على مجالاتها المختلفة.

- **مشكلة الدراسة** :

تعد التربية أساس بناء شخصية الفرد المتكاملة جسميا وعقليا وسلوكيا واجتماعيا؛ ليكون قادرا على المواءمة بين سلوكه وقدراته، ولتحقيق ذلك تسعى الدول عبر مؤسساتها التعليمية على إعداد جيل متعلم واع متسلح بالعلم والمعرفة لكي يسهم في تقدم عجلة التنمية في مجالاتها المتنوعة، وهذا لا يتم إلا من خلال المناهج التربوية وما ينبثق عنها من مقررات وكتب دراسية، وما تتضمنه من قيم إيجابية تسهم في غرسها في نفوس الطلبة، حتى تصبح جزءا من سلوكهم.

ولابد من تعرض المقررات الدراسية الى تساؤلات نقدية من الباحثين إذا كانت ملائمة أم لا من حيث: مضامينها وقيمها التربوية، وهل هي كافية ويمكن تحقيقها عند الطلبة، أم أنها غير كافية، ولا تكسبهم القيم التربوية المتضمنة فيها، وإمكانية تطويرها حتى تتماشى مع متطلبات الحياة، وروح العصر.

ومن تلك التساؤلات السابقة، جاءت هذه الدراسة للكشف عن القيم التربوية المتضمنة في مقررات المذكورة، إضافة الى عدم وجود دراسة تناولت هذا الموضوع (في حدود علم الباحث).

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في مقررات قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ضمن استمارة التحليل المعدة

لذلك، ومعرفة أنواعها، وكيفية توزيعها على تلك المقررات من خلال حصر تكراراتها، والمجالات التي صنفت فيها، وتقديم مجموعة من المقترحات من أجل تفعيل دور المنهاج الجامعي في غرس القيم لدى الطلبة.

- **أسئلة الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن مدى تضمين مقررات قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز للقيم التربوية عبر الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما القيم المقترح تضمينها في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية بقسم المواد العامة؟
- ما مدى توزيع القيم المتضمنة في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية على مجالات الدراسة؟
- كيف توزعت القيم المتضمنة في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية على مجالاتها الرئيسة؟

- **أهمية الدراسة** :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من موضوع القيم التربوية الذي نتناوله وكذلك من أهمية المرحلة الجامعية التي تشكل للبعض نهاية التعليم وذهاب الطالب إلى سوق العمل. وتعد هذه الدراسة ــ في حدود علم الباحث ــ من أولى الدراسات في تحليل القيم التربوية المتضمنة في مقررات قسم المواد العامة. وبيان مدى أهمية مواد الثقافة الإسلامية واللغة العربية في تنمية القيم الإيجابية في نفوس الطلبة، وصقل شخصيتهم وسلوكهم، ويمكن أن تسهم نتائجها في إعطاء تصور عام لأساتذة الجامعات عن القيم التربوية الإيجابية لتمثلها وتعليمها والدفاع عنها، ولفت عناية المعنيين بالمقررات الجامعية بضرورة تضمين القيم الايجابية في تلك المقررات.

- **محددات الدّراسة** :

اقتصرت الدراسة على ما يلي:

- تحليل محتوى مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية الستة (عينة الدراسة) المعتمدة في قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٧م.
- اقتصرت عملية التحليل على الجانب القيمي في المجالات التسعة الرئيسة في المقررات المذكورة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **القيم:** مجموعة من المبادئ والقواعد التي ارتضاها الشَّرع، وأقرها المجتمع ويكتسبها الطالب من خلال تفاعله مع البيئة التعليمية، وتصبح معيارا تضبط سلوكه مع ربه، ونفسه، ومجتمعه.

- **مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية:** هي مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية الستة التي يدرسها طلبة الجامعة كمتطلب إجباري، ويشرف على تدريسها قسم المواد العامة التابع لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.
- **تحليل المحتوى:** هو أسلوب يستخدم في تحليل القيم المتضمنة في محتوى مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية تحليلا كميا وكيفيا، وإعداد فئات التحليل التي تتضمن مجالات القيم الرئيسة، وما يندرج تحتها من قيم فرعية للوصول الى وصف منظم وموضوعي وكمي.

- **الطريقة والإجراءات** :

- **تحليل المحتوى** :

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على التحليل والتفسير، وعلى أسلوب تحليل المحتوى أو المضمون (Content analysis) الذي يهدف الى الوصف الموضوعي والكمي لمحتوى المادة (طعيمة،١٩٨٧)، واعتمد كأداة منهجية للكشف عن القيم المتضمنة في (عينة الدراسة).

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

عينة الدراسة هي المجتمع نفسه، وتكونت من جميع مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية التي أقرّت بتدريسها جامعة الملك عبد العزيز للطلبة كمتطلب إجباري. وتفصيل هذه المقررات كمايلي:

- كتاب المهارات اللغوية، المستوى الأول (١٠١): إعداد فريق من المتخصصين في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الطبعة الثالثة، جدة: خوارزم العلمية ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م.
- كتاب التحرير الكتابي، المستوى الثاني (٢٠١): تاليف: حمدان الزهراني وفهد اللهيبي، وسعيد المطرفي. مركز النشر العلمي، جدة: جامعة الملك عبد العزيز، ١٤٢٩ه/٢٠٠٨.
- كتاب الثقافة الإسلامية، المستوى الأول (١٠١): تأليف: محمد أحمد باجابر علي بن عمر بادحدح، الطبعة الثامنة، جدة: دار حافظ، ١٤٣٧هـ/ ٢٠١٦م.
- كتاب الثقافة الإسلامية المستوى الثاني (٢٠١): تأليف: ومحمد أحمد باجابر، ورضا محمد السنوسي، وفايز أحمد حابس جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة،١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م .
- كتاب الثقافة الإسلامية المستوى الثالث (٣٠١): تأليف: فيصل سعيد بالعمش، هشام سعيد أزهر، فتحية عبد الصمد عبيد، الطبعة الثانية، جدة: دار حافظ، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.
- كتاب الثقافة الإسلامية، المستوى الرابع (٤٠١): تأليف: علي بن عمر بادحدح، سعيد بن ناصر الغامدي، سعيد بن أحمد الأفندي، الطبعة الثالثة جدة: دار حافظ، ١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م.

جدول رقم (١)خصائص مجتمع الدراسة (مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة)

الرقم	اسم المقرر	عدد الوحدات	عدد الصفحات
١	المهارات اللغوية ١٠١	٤	٢١٦
٢	التحرير الكتابي ٢٠١	٥	٢٠١
٣	الثقافة الإسلامية ١٠١	١٣	٣٥٤
٤	الثقافة الإسلامية ٢٠١	١٥	٣٢٢
٥	الثقافة الإسلامية ٣٠١	١٣	٣٩٢
٦	الثقافة الإسلامية ٤٠١	٩	٢٣٣
	المجموع	٥٩	١٨٢٨

- **طريقة الدراسة وإجراءاتها** :

هناك عدة وحدات للتحليل في مجال القيم من أهمها: الكلمة، الفكرة أوالمضمون، المفردة، الشخصية، السياق، والجملة المفيدة (ناجي والرواجفة ٢٠٠٢). وقد تم تحليل محتوى النصوص الواردة في (عينة الدراسة) البالغ عددها (٥٩) وحدة دراسية، بواقع (١٨٢٨) صفحة من القطع المتوسط، من خلال اعتماد الكلمة الصريحة والفكرة المتضمنة للقيم بوصفهما وحدتين للتحليل، وبعد قراءة معمقة لكافة النصوص والتدريبات والأسئلة والأنشطة المختلفة في عينة الدراسة، تم وضع القيم في المجال الذي تنتمي إليه حسب التصنيف المعتمد لغايات هذه الدراسة. وأعطيت كل قيمة ظهرت في النص الواحد تكرارا واحدا بغض النظر عن مجموع تكراراتها في ذلك النص، أما اذا جاءت القيمة نفسها في نصوص أخرى فيتم حساب تكرارها مرة ثانية في كل نص ترد فيه، وتم جمع تكرارات كل المجالات والقيم المتفرعة عنها، وتفريغ النتائج في جداول تكرارية خاصة، وتم حساب النسبة المئوية لها، وتكرارتها، وبعد ذلك تمت عرض النتائج ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة المحددة.

- **أدوات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث ببناء أداتين وهما:

- اعداد قائمة أولية بالقيم التربوية ضمن مجالاتها الرئيسة المطلوبة وللتأكد من صدقها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حولها، من حيث الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة القيم (لعينة الدراسة)، ومدى ارتباط القيم الفرعية بالبعد الذي تنتمي إليه.
- وعلى ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتألف من (٩٠) قيمة فرعية تندرج تحت مجالاتها التسعة، وهي: العقائدية التعبدية، المعرفية، الأخلاقية، الاجتماعية، الاقتصادية، البيئية، السياسية الإنسانية.
- تصميم بطاقة (تحليل المحتوى) بعد الاطلاع على توصيف المقررات، ومراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة، تم تحديد فئات تحليل المضمون، وتحليل محتوى المقررات المذكورة على ضوئها.

- **صدق بطاقة التحليل وثباتها** :

للتحقق من صدق بطاقة تحليل المحتوى، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم للتأكد من قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وتم إجراء التعديلات الضرورية على الأداة حتى ظهرت بصورتها النهائية.

وللتأكد من ثبات بطاقة التحليل، قام الباحث بإجراء التحليل الأولي باختيار عينة عشوائية من المقررات المذكورة، ثم تقديم الأداة والعينة التي تم اختيارها إلى محللين لهم الخبرة في هذا المجال، وطلب منهم تحليل العينة المختارة بعد توضيح الطريقة المتبعة في التحليل، من أجل معرفة ثبات تحليل الباحث مع المحللين، وتم حساب نسبة الثبات وفق طريقة (Azuroff & Mayer,1977) حسب القانون الآتي (عاشور، ٢٠٠٧):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها} \times ١٠٠ \٪}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف فيها}}$$

فكانت نسبة الاتفاق مع المحلل الأول (الباحث) (٨٤,٢٪)، ونسبة الاتفاق مع المحلل الثاني (٨٦,٦٪)، أمّا معدل نسبة الاتفاق مع المحللين فبلغت (٨٥,٤٪) وهي نسبة كافية لضمان الثقة بثبات أداة التحليل.

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

يتضمن هذا الجزء عرضًا لنتائج الدّراسة ومناقشتها، حيث تم تنظيم هذه النتائج وفق ترتيب أسئلة الدّراسة.

- **أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

ما القيم المقترح تضمينها في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية بقسم المواد العامة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وطرح سؤال مفتوح على مجموعة من الخبراء والمختصين لإبداء الرأي في القيم الواردة في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية المقترح تضمينها في أداة الدراسة، فتألفت أداة الدراسة في صورتها النهائية من تسعة مجالات وهي: القيم العقائدية، القيم التعبدية، القيم المعرفية، القيم الأخلاقية، القيم الأخلاقية، القيم الاجتماعية، القيم البيئية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية القيم الإنسانية، وقد تفرع عن كل واحدة من هذه المجالات عشرة قيم فرعية كما هو موضح بالجدول رقم (٢).

اشتملت قائمة القيم في جدول رقم (٢) على (٩٠) قيمة فرعية موزعة على تسعة مجالات رئيسة، فاحتوت القائمة على القيم اللازمة المقترح تضمينها في مقررات قسم المواد العامة. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل

الجعفري (٢٠٠٢) ومقابلة والبشايرة (٢٠٠٧) في تناولهما للقيم الاجتماعية والدينية والبيئية والاقتصادية والتاريخية والصحية والجمالية والإنسانية والمهنية والوطنية، ومع دراسة المخزومي (٢٠٠٤) والوائلي وهندي (٢٠١٠) في تركيزهما على القيم العقيدية والتعبدية والشخصية والاجتماعية والبيئية والوطنية، وقد تميزت هذه الدراسة عن غيرها بتناولها جميع القيم الرئيسة والقيم الفرعية المتفرعة عنها بشكل شامل ومتكامل.

جدول رقم (٢) القيم التربوية المقترح تضمينها في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية من قبل لجنة الخبراء والمحكمين/ أداة الدراسة.

المجال	القيمة	رقم القيمة
العقائدي: وهي القيم المتعلقة بموضوعات العقيدة والإيمان من منظور إسلامي.	الإيمان بالله.	١
	الإيمان بالرسل.	٢
	الإيمان بالكتب السماوية.	٣
	الإيمان باليوم الآخر.	٤
	الإيمان بالقضاء والقدر.	٥
	محبة الرسول عليه السلام.	٦
	الشعور بقدرة الله وعظمته.	٧
	حب الأماكن المقدسة.	٨
	اليقين والاعتقاد بالله.	٩
	تأدية العبادات.	١٠
التعبدي: وهي القيم المتعلقة بموضوعات العبادة في الإسلام.	الشهادتان.	١١
	الصلاة.	١٢
	الصوم.	١٣
	الزكاة.	١٤
	الحج.	١٥
	الالتزام بالسنة النبوية.	١٦
	التسبيح والاستغفار.	١٧
	تلاوة القرآن الكريم.	١٨
	الدعاء.	١٩
	شكر الله على نعمه.	٢٠
المعرفي: وهي القيم المتعلقة بالعلم والمعارف.	تقدير العلم والاختراعات الحديثة.	٢١
	حب اللغة العربية وتقديرها.	٢٢
	تقدير العلماء.	٢٣
	اكتساب المعرفة.	٢٤
	منافع العلم.	٢٥
	الانفتاح على الثقافات الأخرى.	٢٦
	التفكير.	٢٧
	حل المشكلات.	٢٨
	وجوب التعلم.	٢٩
	طلب العلم النافع.	٣٠
الأخلاقي: وهي القيم المتعلقة بالفرد والموضوعات الخاصة به من منظور إسلامي.	الأمانة.	٣١
	العفة.	٣٢
	الصدق.	٣٣
	الصبر.	٣٤
	الوفاء.	٣٥
	التسامح.	٣٦
	اللين والتواضع.	٣٧
	النزاهة.	٣٨

	الشجاعة.	٣٩
	الإيثار.	٤٠
الاجتماعي: وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد مع الآخرين من منظور إسلامي.	بر الوالدين.	٤١
	صلة الرحم.	٤٢
	حسن الجوار.	٤٣
	الصداقة.	٤٤
	آداب الحديث.	٤٥
	احترام الآخرين.	٤٦
	آداب الطعام والشراب.	٤٧
	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.	٤٨
	الإصلاح بين الناس.	٤٩
	التعاون.	٥٠
البيئي والجمالي: وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد مع ما هو جميل ومتناسق، وبالبيئة من منظور إسلامي.	احترام النظام.	٥١
	الاهتمام بالصحة.	٥٢
	ممارسة الرياضة.	٥٣
	العناية بالأشجار وغرسها.	٥٤
	المحافظة على المياه.	٥٥
	الرفق بالحيوان.	٥٦
	الاهتمام بالأماكن الأثرية.	٥٧
	الاهتمام بالمظهر الخارجي.	٥٨
	النظافة الجسمية.	٥٩
	نظافة البيئة.	٦٠
الاقتصادي:وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالاقتصاد والعمل من منظور إسلامي.	احترام العمل.	٦١
	التجارة والتبادل التجاري.	٦٢
	الزكاة والمعاملات المالية.	٦٣
	المحافظة على الممتلكات العامة.	٦٤
	الاهتمام بالموارد الاقتصادية.	٦٥
	المصارف.	٦٦
	الادخار .	٦٧
	اتقان العمل.	٦٨
	العمل التطوعي.	٦٩
	الربح والخسارة.	٧٠
السياسي:وهي القيم المتعلقة بالسلطة والقيادة من منظور إسلامي.	علاقة الحاكم بالمحكوم.	٧١
	حرية الفرد.	٧٢
	الشورى.	٧٣
	العدل والمساواة.	٧٤
	الولاء للوطن.	٧٥
	الدفاع عن الوطن.	٧٦
	المناسبات الوطنية.	٧٧
	الايمان بالحقوق والواجبات.	٧٨
	الدعوة الى السلام.	٧٩
	فرض الأمن.	٨٠
الإنساني: وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالعلاقات الإنسانية وشعوب العالم من منظور إسلامي.	احترام حقوق الإنسان.	٨١
	نشر السلام العالمي.	٨٢
	احترام عقائد الشعوب.	٨٣
	المساواة بين الأجناس.	٨٤
	حسن الجوار بين الأمم.	٨٥
	التفاهم بين الشعوب.	٨٦
	الاهتمام بالبيئة العالمية.	٨٧
	إنكار التمييز العنصري.	٨٨
	حل المشكلات بالتفاهم والحوار.	٨٩
	احترام المعاهدات الدولية.	٩٠

- **ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

ما مدى توزيع القيم المتضمنة في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية على مجالات الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتوزيع القيم التربوية التي تضمنتها المقررات بحسب تصنيفها في المجالات المحددة لها، وقد أظهر التحليل أن القيم التربوية توزعت على مجالاتها التسعة كما توضح الجداول ذوات الأرقام من (٣ ـ ٩).

- **القيم العقائدية:** وتضم القيم المتعلقة بالإيمان والعقيدة ويظهر الجدول رقم (٣) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

جدول رقم (٣) يوضح القيم العقائدية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المجال	القيمة	عربي ١٠١	عربي ٢٠١	ثقافة ١٠١	ثقافة ٢٠١	ثقافة ٣٠١	ثقافة ٤٠١	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية٪
العقائدي: وهي القيم المتعلقة بموضوعات العقيدة والإيمان من منظور إسلامي.	الإيمان بالله.	٦	٤	١٣	٧	١٣	١١	٥٤	١	١٦.٩٢
	الإيمان بالرسل.	١	٠	٦	٨	٦	٦	٢٧	٧	٨.٤٦
	الإيمان بالكتب السماوية.	٢	٢	٧	١١	٦	٣	٣١	٦	٩.٧١
	الإيمان باليوم الآخر.	٥	٤	٩	٨	٤	٥	٣٥	٥	١٠.٩٧
	الإيمان بالقضاء والقدر.	٣	٠	٧	٣	٢	٤	١٩	٩	٥.٩٥
	محبة الرسول عليه السلام.	٥	٣	٩	١٣	٧	٦	٤٣	٢	١٣.٤٧
	الشعور بقدرة الله وعظمته.	١	٣	٨	٢	٧	٣	٢٤	٨	٧.٥٢
	حب الأماكن المقدسة.	٢	٠	٢	٠	٢	٣	٩	١٠	٢.٨٢
	اليقين والاعتقاد بالله.	٢	٥	١٠	٦	١٠	٧	٤٠	٣	١٢.٥٣
	تأدية العبادات.	٣	١	١١	٤	١٠	٨	٣٧	٤	١١.٥٩
المجموع		٣٠	٢٢	٨٢	٦٢	٦٧	٥٦	٣١٩		٪١٠٠
النسبة المئوية		٩.٤٠	٦.٨٩	٢٥.٧٠	١٩.٤٣	٢١.٠٠	١٧.٥٥	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (٣١٩) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٨٢، ٦٧، ٦٢، ٥٦، ٣٠، ٢٢ على المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (الإيمان بالله) المرتبة الأولى تلتها قيمة (محبة رسول عليه السلام) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (حب الأماكن المقدسة) المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى القيم العقائدية في المقررات المذكورة إلى انسجامها مع الأهداف العامة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ومع أهداف تدريس الثقافة الإسلامية في الجامعة، حيث تسعى كل منهما إلى التركيز على القيم الدينية بالدرجة الأولى، والعمل على تنميتها في نفوس الطلبة لإيجاد المواطن الصالح المؤمن بربه ووطنه. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع اهتمام مخططي ومصممي المناهج بأن القيم العقائدية يجب أن يتم

تركيزها في مقررات الثقافة الإسلامية واللغة العربية؛ لأنهما الأوعية الأساسية لتنمية هذه القيم، ودور كبير في تنمية اعتزاز الطالب بدينه ومعتقده وبأمته الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ناجي والرواجفة، ٢٠٠٢) و(الأنصاري، ٢٠٠٦) و(أبو شاويش،٢٠١٢) والتي حصلت في دراساتهم قيمة (الإيمان بالله) على أعلى القيم الفرعية من بين مجالات القيم الأخلاقية الإيجابية، ومع دراسة الجعفري (٢٠٠٢) والوائلي وهندي (٢٠١٠) والتي احتلت فيهما قيم المجال العقائدي المرتبة الأولى.

- **القيم التعبدية:** وتضم القيم المتعلقة بموضوعات العبادات في الإسلام، ويظهر الجدول رقم (٤) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في كل مقرر من مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة.

جدول رقم (٤) يوضح القيم التعبدية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المجال	القيمة	عربي ١٠١	عربي ٢٠١	ثقافة ١٠١	ثقافة ٢٠١	ثقافة ٣٠١	ثقافة ٤٠١	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية٪
التعبدي: وهي القيم المتعلقة بموضوعات العبادة في الإسلام.	الشهادتان	٠	١	٧	٢	٢	٣	١٥	٩	٢.٧٠
	الصلاة	٢	١	١٤	٩	٧	٧	٤٠	١	١٥.٢٠
	الصوم	٠	١	١٠	٩	٦	٥	٣١	٥	١١.٧٨
	الزكاة	٤	١	٨	٥	٩	٨	٣٥	٢	١٣.٣٠
	الحج	٠	٢	٩	٧	٣	٥	٣٦	٦	٩.٨٨
	الالتزام بالسنة النبوية.	٤	١	٨	٧	٨	٧	٣٥	٢	١٣.٣٠
	التسبيح والاستغفار	١	٠	٦	٤	٢	١	١٤	١٠	٥.٣٢
	تلاوة القرآن الكريم.	٢	١	١٠	١٠	٦	٣	٣٢	٤	١٢.١٦
	الدعاء	٢	٠	٧	٣	٢	٣	١٧	٨	٦.٤٦
	شكر الله على نعمه	٣	٢	٤	٢	٣	٤	١٨	٧	٦.٨٤٤
المجموع		١٨	١٠	٨٣	٥٨	٤٨	٤٦	٢٦٣		٪١٠٠
النسبة المئوية		٢٨.٨٩	٣٨.٠٣	٣١.٥٥	٢٢.٠٥	١٨.٢٥	١٧.٤٩	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (٢٦٣) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٨٣، ٥٨، ٤٨، ٤٦، ١٨، ١٠ على المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (الصلاة) المرتبة الأولى، تلتها قيمة (الالتزام بالسنة النبوية) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (التسبيح والاستغفار) المرتبة الأخيرة.

ويتضح من الجدول (٤) مدى التوازن في توزيع القيم التعبدية على مقررات الثقافة الإسلامية الثلاث (٢٠١، ٣٠١، ٤٠١)، بينما ترتفع نسبتها في (مقرر الثقافة الإسلامية ١٠١)؛ ويرجع السبب إلى أن هذا المقرر تضمن موضوعات العبادة والعقيدة المرتبطة بالقيم التعبدية أكثر من غيره، بينما نلاحظ ضعف نسبة القيم التعبدية في مقرري اللغة العربية.

ونتبين أن قيمة (الصلاة) احتلت المرتبة الأولى من بين القيم التعبدية؛ لأن الدين الإسلامي يعتبر الصلاة عمود الدين المتين، ومن أعظم شعائره، وجعلها عبادة يومية، وزاد إيماني، وتطهير للنفس، وراحة وطمأنينة (الثقافة الإسلامية المستوى الأول، ٢٠١٦: ٣١٢)، وأحد أركان الإسلام الخمسة، فهي الصلة بين المسلم وخالقه، ومن صلحت صلاته صلح سائر أعماله، وهي أول ما يحاسب عليه المسلم يوم القيامة. ولا غرابة في ذلك لأن أهداف التربية والتعليم والمناهج التربوية في المملكة تركز على قيمة (الصلاة) بالدرجة الأولى؛ لأنها المدخل الأول لاكتساب القيم الأخرى، فتروض للنفس البشرية على القيم الدينية، والتحلي بالقيم الأخلاقية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو شاويش، ٢٠١٢) و(العيسى، ١٤٣٠هـ) والتي بينت أن قيمة (إقامة الصلاة) جاءت في المرتبة الأولى من بين بقية القيم الأخرى.

- **القيم المعرفية:** وتضم القيم المتعلقة بالعلم والمعارف، ويظهر الجدول رقم (٥) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في كل مقرر من مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة.

جدول رقم (٥) يوضح القيم المعرفية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المجال	القيم	أولى ثـ	عاشر ثـ	ثقافة ثـ	ثقافة ثـ	ثقافة ثـ	ثقافة ثـ	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية
المعرفية: وهي القيم المتعلقة بالعلم والمعارف.	تقدير العلم والاختراعات الحديثة.	٤	٤	٨	٣	٤	٤	٢٧	٥	١١٫٢١
	حب اللغة العربية وتقديرها.	٦	٦	٢	٢	٢	٣	٢١	٧	٦٫٦٤
	تقدير العلماء.	٢	٠	٦	٤	٣	٤	١٩	٨	٧٫٨١
	اكتساب المعرفة.	٣	٦	٥	٤	٤	٦	٢٨	٣	١١٫٥٢
	منافع العلم.	٤	١	٤	٥	٣	٧	٢٤	٦	٩٫٨٧
	الانفتاح على الثقافات الأخرى.	١	٠	١١	٢	٢	٣	١٩	٨	٧٫٨١
	التفكير.	٥	٤	٦	٣	٦	٤	٢٨	٣	١١٫٥٢
	حل المشكلات.	١	١	٢	١	٥	٥	١٥	١٠	٦٫١٧
	وجوب التعلم.	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٣٠	٢	١٢٫٣٤
	طلب العلم النافع.	٤	٦	٨	٥	٤	٥	٣٢	١	١٣٫١٦
المجموع		٣٥	٣٣	٥٧	٣٤	٣٨	٤٦	٢٤٣		٪١٠٠
النسبة المئوية		١٤٫٤٠	١٣٫٥٨	٢٣٫٤٥	١٣٫٩٩	١٥٫٦٣	١٨٫٩٣	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (٢٤٣) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٥٧، ٤٦، ٣٨، ٣٥، ٣٤، ٣٣ على المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (طلب العلم النافع) المرتبة الأولى، تلتها قيمة (وجوب التعلم) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (حل المشكلات) المرتبة الأخيرة.

ويتضح من الجدول (٥) أن قيم المجال المعرفي احتلت المرتبة الأولى في مقرري اللغة العربية على بقية المجالات الأخرى، فبلغت (٦٨) تكرارا وبنسبة (٢٤,٩٪) ويمكن تفسير ذلك إلى اهتمام مخططي المناهج بالقيم المعرفية وتركيزها

في مقرري اللغة العربية بهدف تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة، ومراعاة حاجاتهم اللغوية والثقافية.

ونتبين من الجدول (٥) أن مقررات الثقافة الإسلامية ركزت على القيم المعرفية أيضا ؛ لأن الإسلام اهتم بالعلم والعلماء، فهو دين العلم، فأول آية نزلت من القران الكريم تأمر بالقراءة التي هي مفتاح العلوم، قال تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم علم الإنسان مالم يعلم"(سورة العلق:١ـ٥)، وللعلماء في الإسلام منزلة تعلو على من سواهم في الدنيا والآخرة، قال تعالى: "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات"(المجادلة،١١)، وجعل الرسول عليه السلام طلب العلم فريضة على كل مسلم، وأن العلماء ورثة الأنبياء، وطلب العلم طريق الى الجنة، فقال: "من سلك طريقا فيه علما سهل الله له طريقا الى الجنة" (صحيح البخاري، كتاب العلم، ١٠).

ويتضح أن نسبة القيم في المقررات المذكورة جاءت منسجمة مع النظام التربوي في المملكة العربية السعودية وسعية الدؤوب إلى تطوير المجتمع ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا بما ينسجم مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (ناجي والرواجفة، ٢٠٠٢) والتي بينت أن القيم المعرفية جاءت في مقدمة القيم المتضمنة في موضوعات الدراسة، ومع دراسة (العتيبي، ١٤٣٣) والتي بينت أن القيم المعرفية احتلت المرتبة الأولى على بقية المجالات الأخرى. ومع دراسة (أبو عاشور،٢٠٠٧) والتي بينت تركيز دروس التعبير على القيم المعرفية المنسجمة مع التطور الاجتماعي في الأردن.

- **القيم الأخلاقية:** وتضم القيم المتعلقة بالأخلاق، ويظهر الجدول رقم (٦) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة.

جدول رقم (٦) يوضح القيم الأخلاقية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية

المجال	القيمة	عربي ١٠١	عربي ٢٠١	ثقافة ١٠١	ثقافة ٢٠١	ثقافة ٣٠١	ثقافة ٤٠١	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية٪
الأخلاقي: وهي القيم المتعلقة بالطالب والموضوعات الخاصة به من منظور إسلامي.	الأمانة.	١	٣	٢	٦	٦	١٥	٣٣	٢	١٣.٠٤
	العفة.	١	٠	١	٥	١٠	٨	٢٥	٦	٩.٨٨
	الصدق.	٦	٤	٤	٥	٤	١٢	٣٥	١	١٣.٨٣
	الصبر.	١	١	٣	٦	٦	١٠	٢٧	٥	١٠.٦٧
	الوفاء.	٤	١	١	٤	٣	٧	٢٠	٨	٧.٩٠
	التسامح.	٢	٢	٦	٦	٦	٨	٣٠	٣	١١.٨٥
	اللين والتواضع.	١	١	٤	٦	٥	٥	٢٢	٧	٨.٦٩
	النزاهة.	١	٦	١	٣	٣	١٥	٢٩	٤	١١.٤٦
	الشجاعة.	٢	٣	٠	٣	٤	٦	١٨	٩	٧.١١
	الإيثار.	١	٢	١	٣	٤	٣	١٤	١٠	٥.٥٣
المجموع		٢٠	٢٣	٢٣	٤٧	٥١	٨٩	٢٥٣		٪١٠٠
النسبة المئوية		٧.٩٠	٩.٠٩	٩.٠٩	١٨.٥٧	٢٠.١٥	٣٥.١٧	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (٢٥٣) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٨٩، ٥١، ٤٧، ٢٣، ٢٠، ٢٣ على المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (الصدق) المرتبة الأولى، تلتها قيمة (الأمانة) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (الإيثار) المرتبة الأخيرة.

وفي ضوء ما سبق فإن قيمتي (الصدق) و(الأمانة) هي من القيم الأخلاقية الأكثر تضمينا في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود اعتقاد كبير لدى مخططي المناهج بأهمية غرس هاتين القيمتين في هذه المرحلة، لما لهما من أهمية حسية وتطبيقية في بناء الطالب المسلم، وانعكاسها على سلوكه اليومي والعملي، فالإسلام اعتنى بالأخلاق الفاضلة وربطها بالإيمان والعبادة، وأكد على لزومها في شتى مناحي الحياة والعمل على تمكينها في سلوك المسلمين، والالتزام بها في مجالات العمل والمهن المختلفة.

وبين الجدول (٦) أن القيم الأخلاقية احتلت نسبة عالية في مقرر (الثقافة الإسلامية، ٤٠١)؛ لأن هذا المقرر اهتم بالدرجة الأولى بأخلاق المهنة كأصالة إسلامية، ورؤية عصرية، وعنايته بجانبين مهمين في تكوين شخصية الفرد، وهما: الخلق، والعمل، علما بأن هنالك علاقة قائمة بين اكتساب الأخلاق من جهة والتمسك بالدين الإسلامي من جهة ثانية، فالإسلام دعا الى التحلي بالأخلاق الفاضلة، وقد مدح الله عز وجل رسوله الكريم فقال: "إنك لعلى خلق عظيم" وقول الرسول عليه السلام: "إنما بعثتُ لأتمم مكارم الأخلاق". واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأنصاري (٢٠٠٦) وقشلان (٢٠١٠) والتي احتلت فيهما القيم الأخلاقية الإيجابية المرتبة الأولى، أما دراسة الكندري (٢٠٠٢) والوائلي وهندي (٢٠١٠) والسليم (٢٠١٥) فاحتلت القيم الأخلاقية المرتبة الثانية، مع وجود تكثيف للكلمات ذات المرجعية الدينية والأخلاقية حتى تسهم بفاعلية في إبراز الهوية الإسلامية من خلال الأخلاق الإسلامية.

- **القيم الاجتماعية:** وتضم القيم المتعلقة بعلاقة الطالب بالآخرين، ويظهر الجدول رقم (٧) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (٢٦٩) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٩٣، ٦١، ٤٢، ٣٢، ١٩، ٢٢ على المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (احترام الآخرين) المرتبة الأولى، تلتها قيمتا (الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر) و(التعاون) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (آداب الطعام والشراب) المرتبة الأخيرة.

وفي ضوء ذلك فإن قيمة (احترام الآخرين) و(الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر) و(التعاون) من أكثر القيم الاجتماعية تضمينا في المقررات المذكورة

ويفسر الباحث هذه النتيجة بمدى انسجامها مع أهداف المناهج التربوية وأهداف التربية والتعليم التي راعت خصوصية المجتمع السعودي المحافظ الذي تسوده القيم الدينية، ومدى أهمية قيمة التعاون واحترام الآخرين والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في بناء مجتمع متقدم ومتعاون يتحلى بالقيم الاجتماعية الفاضلة النابعة من الدين الإسلامي الحنيف.

جدول رقم (٧) يوضح القيم الاجتماعية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المجال	القيمة	عربي ١	عربي ٢	ثقافة ١	ثقافة ٢	ثقافة ٣	ثقافة ٤	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية
الاجتماعية: وهي القيم المتعلقة بعلاقة الطالب مع الآخرين من منظور إسلامي.	بر الوالدين.	٢	١	٥	٣	٨	٥	٢٤	٦	٨.٩٢
	صلة الرحم.	١	٢	٥	٥	٩	٥	٢٧	٤	١٠.٠٣
	حسن الجوار.	٠	٠	٢	٢	٧	٦	١٧	٩	٦.٣١
	الصداقة.	٢	٣	٣	٤	٩	٦	٢٧	٤	١٠.٠٣
	آداب الحديث.	٣	٣	١	٢	٨	٥	٢٢	٧	٨.١٧
	احترام الآخرين.	٧	٥	٥	٤	١٠	١٥	٤٦	١	١٧.١٠
	آداب الطعام والشراب.	٠	٠	٣	٣	٦	٢	١٤	١٠	٥.٢٠
	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.	٢	٢	٩	٣	١٤	٧	٣٧	٢	١٣.٧٥
	الإصلاح بين الناس.	٢	١	٣	٢	٨	٢	١٨	٨	٦.٦٩
	التعاون.	٣	٢	٦	٤	١٤	٨	٣٧	٢	١٣.٧٥
المجموع		٢٢	١٩	٤٢	٣٢	٩٣	٦١	٢٦٩		٪١٠٠
النسبة المئوية		٨.١٧	٧.٠٦	١٥.٦١	١١.٨٩	٣٤.٥٧	٢٢.٦٧	٪١٠٠		

ويتضح من الجدول (٧) ارتفاع نسبة القيم الاجتماعية في مقرر (الثقافة الإسلامية، ٣٠١)؛ ويعزى ذلك إلى أن هذا المقرر تناول موضوعات ذات علاقة مباشرة بالقيم الاجتماعية، مثل: الأسرة، والمجتمع، والعالم، والأسرة والزواج وعمل على تزويد المتعلم بتوجيهات وإرشادات من خلال الخبرة والتجربة، ونقله الى نطاق المجتمع المسلم، وخصائصه، ومقوماته، ومؤسساته وأدوارها المختلفة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الطباسي (٢٠٠٦) والسليم (٢٠١٥) والتي أكدتا إن تكاثف المجتمع وتعاونه يتم عبر تحليه بالقيم التي تسهم في تقدمه الاجتماعي، وأن هناك ترابط قوي بين القيم الاجتماعية والقيم الدينية؛ لأن القيم الاجتماعية مستمدة أساسا من الدين الإسلامي الحنيف، ومن التراث المتوارث عن الأجداد. واتفقت مع دراسة الجعفري (٢٠٠٢) والمحضار (١٤٢٠) و(الصاوي، ٢٠١٢) والتي احتلت القيم الاجتماعية في دراساتهم على نسب مرتفعة ومتقدمة.

- **القيم الجمالية والبيئة:** وتضم القيم المتعلقة بالجمال والبيئة، ويظهر الجدول رقم (٨) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (٧٨) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٢٦، ٢١، ١٢، ٨، ٦، ٥ على

المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (نظافة البيئة) المرتبة الأولى، تلتها قيمة (النظافة الجسمية) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (ممارسة الرياضة) المرتبة الأخيرة.

جدول رقم (٨) يوضح القيم البيئية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المجال	القيمة	عربي ١-١	عربي ٢-١	ثقافة ١-١	ثقافة ٢-١	ثقافة ٣-١	ثقافة ٤-١	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية٪
الجمال: وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد مع ما هو جميل ومتناسق، وبالبيئة من منظور إسلامي.	احترام النظام.	٠	٠	٢	٠	٤	٣	٩	٦	١١.٥٣
	الاهتمام بالصحة.	١	٠	٢	٠	٣	٤	١٠	٥	١٢.٨٢
	ممارسة الرياضة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٠	٠
	العناية بالأشجار وغرسها.	٤	٠	٢	٢	٠	٣	١١	٣	١٤.١٠
	المحافظة على المياه.	١	٠	١	٠	٠	٣	٥	٧	٦.٤١
	الرفق بالحيوان.	٠	٠	٠	٢	١	٠	٣	٨	٣.٨٤
	الاهتمام بالأماكن الأثرية.	٠	٠	١	٠	٠	٢	٣	٨	٣.٨٤
	الاهتمام بالمظهر الخارجي.	٠	٤	١	١	٤	٣	١٣	٢	١٦.٦٦
	النظافة الجسمية.	١	٠	٢	١	٥	٢	١١	٣	١٤.١٠
	نظافة البيئة.	١	١	١	٠	٤	٦	١٣	١	١٦.٦٦
المجموع		٨	٥	١٢	٦	٢١	٣٦	٧٨		
النسبة المئوية		١٠.٢٥	٦.٤١	١٥.٣٨	٧.٦٩	٣٦.٩٢	٣٣.٣٣	٪١٠٠		

ويتضح من الجدول (٨) ضعف نسبة القيم البيئية في عينة الدراسة؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أن مخططي المناهج لم يركزوا عليها في مقررات القسم؛ لأنها ذات طبيعة معرفية بعيدة كل بعد عن البيئة وقيمها، فورود بعض القيم البيئة فيها ربما جاء بطريقة غير مقصودة، أو بطريقة عرضية من خلال النصوص فمخططي المناهج ومؤلفي المقررات كان تركيزهما منصبا على القيم الدينية والعقائدية بالدرجة الأولى باعتبار المقررات الأرضية المناسبة لتنمية هذه القيم في نفوس المتعلمين دون سواها، وربما كانوا يرون أن القيم البيئية يمكن تضمينها في مقررات الجامعة المعنية بالجانب العلمي والصحي، وبها يتم معالجة قضايا البيئة ومشكلاتها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البركات ودواغره (٢٠٠٧) التي بينت أن مقررات العلوم اهتمت بالقيم البيئية الإيجابية وسعيت على تنميتها في نفوس الطلبة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجعفري (٢٠٠٢) وأبو شاويش (٢٠١٢) والوائلي والهندي (٢٠١٠) والتي حصلت القيم البيئية على أقل النسب المئوية مقارنة بالقيم الأخرى، ومع دراسة مقدادي (١٩٩٧) والتي بينت حصول قيمة (النظافة) على أقل النسب المئوية في كتب اللغة العربية، وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة المحضار (١٤٢٠) والتي تبوأت القيم البيئية على المرتبة الأولى، ولابد كما قال عاشور (٢٠٠٧) من ضرورة مراعاة توزيع القيم على وحدات المقرر توزيعا متوازنا.

القيم الاقتصادية: وتضم القيم المتعلقة بالاقتصاد، ويظهر الجدول رقم (٩) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة.

جدول رقم (٩) يوضح القيم الاقتصادية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية

المجال	القيمة	عربي ١-١	عربي ٢-١	ثقافة ١-١	ثقافة ٢-١	ثقافة ٣-١	ثقافة ٤-١	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية%
الاقتصادي: وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالاقتصاد والعمل والاعتزاز به من منظور إسلامي.	احترام العمل.	٥	١	٥	١	١٠	٨	٣٠	١	١٩.٦٠
	التجارة والتبادل التجاري.	١	٠	٥	١	٦	٤	١٧	٥	١١.١١
	الزكاة والمعاملات المالية.	٠	٠	١	٢	٤	٣	١٠	٧	٦.٥٣
	المحافظة على الممتلكات العامة.	٠	٢	٤	١	٤	٩	٢٠	٣	١٣.٠٧
	الاهتمام بالموارد الاقتصادية.	٠	٠	٤	١	٣	١٠	١٨	٤	١١.٧٦
	المصارف.	٠	٠	١	٠	٣	٤	٨	٨	٥.٢٢
	الادخار.	٠	٠	٢	٠	٢	٣	٧	٩	٤.٥٧
	اتقان العمل.	٢	٣	٣	٠	٤	١٦	٢٨	٢	١٨.٣٠
	العمل التطوعي.	٠	٠	٠	٠	٤	٠	٤	١٠	٢.٦١
	الربح والخسارة.	٠	١	٣		١	٦	١١	٦	٧.١٨
المجموع		٨	٧	٢٨	٦	٤١	٦٣	١٥٣		٪١٠٠
النسبة المئوية		٥.٢٢	٤.٥٧	١٨.٣٠	٣.٩٢	٢٦.٧٩	٤١.١٧	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (١٥٣) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٦٣، ٤١، ٢٨، ٨، ٧،٦ على المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (احترام العمل) المرتبة الأولى تلتها قيمة (اتقان العمل) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (العمل التطوعي) المرتبة الأخيرة.

ويتضح من الجدول (٩) أن نسبة القيم الاقتصادية احتلت موقعا متوسطا بين مجالات القيم التسعة؛ ومع ذلك تتفق هذه النتيجة مع أهداف التربية والتعليم كقيم أساسية يحتاجها الفرد والمجتمع معا، ومع اهتمام مخططي المناهج التربوية على تنمية القيم الاقتصادية لدى المتعلمين وجعلهم يتمثلونها في حياتهم العملية في المستقبل من أجل تطوير المجتمع السعودي اقتصاديا وتنمويا حتى يواكب متطلبات العصر، وتنسجم هذه النتيجة مع النهضة التنموية والاقتصادية الصاعدة في المملكة من منظور إسلامي، فالإسلام به مجموعة من القواعد التي تعتمد على أصول السنة النبوية والاجتهاد الفقهي في متابعة الأعمال الاقتصادية، فاهتم بالبيع، والعقود، والتجارة، والعمل والمضاربة، والمرابحة، والمشاركة، ووضع ضوابط أخلاقية القائمة على المراقبة الذاتية لمنع الغش والاحتكار (الطريقي، ٢٠٠٩)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المقدادي، ٢٠٠٧) التي ركزت على القيم الاقتصادية بشكل لافت، بينما تعارضت مع دراسة الجعفري (٢٠٠٢) والمخزومي (٢٠٠٤) وأبو شاويش (٢٠١٢) والتي احتلت القيم الاقتصادية المرتبة الأخيرة من بين القيم الأخرى.

القيم السياسية: وتضم القيم المتعلقة بالسياسة، ويظهر الجدول رقم (١٠) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة.

جدول رقم (١٠) يوضح القيم السياسية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المجال	القيمة	عربي ١	عربي ٢	ثقافة ١	ثقافة ٢	ثقافة ٣	ثقافة ٤	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية
السياسي: وهي القيم التي تعبر عن اهتمام الفرد بالسلطة والقيادة من منظور إسلامي.	علاقة الحاكم بالمحكوم.	٠	١	٤	٦	٨	٥	٢٤	٢	١٧.٩١
	حرية الفرد.	١	١	٠	١	٤	٣	١٠	٦	٧.٤٦
	الشورى.	٠	٠	٢	٣	٥	٣	١٣	٤	٩.٧٠
	العدل والمساواة.	١	٠	٤	٩	١٠	٨	٣٢	١	٢٣.٨٨
	الولاء للوطن.	٠	١	١	١	٥	٢	١٠	٦	٧.٤٦
	الدفاع عن الوطن.	١	١	٢	١	٥	٢	١٢	٥	٨.٩٥
	المناسبات الوطنية.	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	١٠	١.٤٩
	الايمان بالحقوق والواجبات.	١	٠	٢	٢	٨	٦	١٩	٣	١٤.١٧
	الدعوة الى السلام.	٠	٠	١	١	٤	٠	٦	٨	٤.٤٧
	فرض الأمن.	٠	٠	٠	٠	٣	٣	٦	٨	٤.٤٧
المجموع		٤	٤	١٦	٢٤	٥٤	٣٢	١٣٤		٪١٠٠
النسبة المئوية		٢.٩٨	٢.٩٨	١١.٩٤	١٧.٩١	٤٠.٢٩	٢٣.٨٨	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (١٣٤) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٥٤، ٣٢، ٢٤، ١٦، ٤،٤ على المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (العدل والمساواة) المرتبة الأولى، تلتها قيمة (محبة رسول عليه السلام) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (المناسبات الوطنية) المرتبة الأخيرة.

يتضح من الجدول (١٠)مدى ضعف نسبة القيم السياسية في عينة الدراسة ويعزو الباحث السبب لأن المناهج التربوية وأهداف التربية الإسلامية ركزت أساسا على القيم الدينية في مقررات القسم كونها المعنية أساسا بتنمية القيم الدينية وما يتصل بها من قيم أخلاقية واجتماعية، وربما كانوا يرون أن القيم السياسية يمكن طرحها في مقررات التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية لارتباطها الوثيق بهذه القيم، وربما يرجع إلى طبيعة الموضوعات المطروحة في المقررات ذات طبيعة دينية ولغوية، وليس لها علاقة بالقيم السياسية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠١٤) والتي حصلت فيها القيم السياسية على المرتبة الاخيرة من بين القيم الأخرى، بينما تعارضت مع دراسة السليم (٢٠١٥) التي بينت مدى أهمية القيم السياسية ودورها في تعميق قيمة حب الوطن، وتنمية اعتزاز المتعلم بوطنه وأمته، وتحقيق قيم المواطنة، وهذا ما أكدته أيضا دراسة محمد (٢٠١٣) والتي بينت مدى أهمية تعريف الفرد بوطنه وتراثه الثقافي والاجتماعي والسياسي، من أجل تحقيق التلاحم الاجتماعي والعمل على ما من شأنه تحقيق رفعة الوطن.

القيم الإنسانية: وتضم القيم المتعلقة بالإنسانية، ويظهر الجدول رقم (١١) القيم التي تندرج تحت هذا المجال، وتكرارها، ونسبتها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة.

جدول رقم (١١)يوضح القيم الإنسانية وتكرارها ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المجال	القيمة	عربي ١	عربي ٢	ثقافة ١	ثقافة ٢	ثقافة ٣	ثقافة ٤	المجموع	الرتبة في المجال	النسبة المئوية%
الإنسانية: وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالعلاقات الإنسانية وشعوب العالم من منظور إسلامي.	احترام حقوق الإنسان.	١	٠	٤	٢	٦	٥	١٨	١	١٧.٣٠
	نشر السلام العالمي.	٠	٠	٢	١	٤	٠	٧	٨	٦.٧٣
	احترام عقائد الشعوب.	٤	٠	٦	١	٥	٠	١٦	٢	١٥.٣٨
	المساواة بين الأجناس.	٠	٠	٤	٠	٤	٠	٨	٧	٧.٦٩
	حسن الجوار بين الأمم.	٠	٠	٥	٢	٦	٠	١٣	٤	١٢.٥
	التفاهم بين الشعوب.	١	٠	٥	١	٧	٠	١٤	٣	١٣.٤٦
	الاهتمام بالبيئة العالمية.	٠	٠	٠	٠	٤	١	٥	٩	٤.٨٠
	إنكار التمييز العنصري.	٠	٠	٢	٠	٣	٠	٥	٩	٤.٨٠
	حل المشكلات بالتفاهم والحوار.	٠	٠	٣	١	٥	٠	٩	٥	٨.٦٥
	احترام المعاهدات الدولية.	٠	٠	٣	٣	٣	٠	٩	٥	٨.٦٥
المجموع		٦	٠	٣٤	١١	٤٧	٦	١٠٤		٪١٠٠
النسبة المئوية		٥.٧٦	٠.٠	٣٢.٦٩	١٠.٥٧	٤٥.١٩	٥.٧٦	٪١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (١١) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (١٠٤) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم: ٤٧، ٣٤، ١١، ٦، ٦، ٠ على المقررات الستة على التوالي، وقد احتلت قيمة (احترام حقوق الإنسان) المرتبة الأولى، تلتها قيمة (احترام عقائد الشعوب) في المرتبة الثانية، في حين احتلت قيمة (الاهتمام بالبيئة العالمية) المرتبة الأخيرة.

ويتضح من الجدول (١١) أن القيم الإنسانية جاءت بنسبة عالية في مقرر (الثقافة الإسلامية،٣٠١)؛ والسبب لأنه تناول أبرز القضايا العالمية المعاصرة والتي تبحث بين علاقة المسلم بالمجتمع العالمي، مثل: حوار الحضارات، حقوق الإنسان العولمة، قضية الإرهاب. بينما يفسر الباحث ضعف القيم الإنسانية في عينة الدراسة؛ لأنها تناولت موضوعات ذات طبيعة لغوية ودينية محددة، وبعيدة عن إمكانية تضمين القيم الإنسانية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجعفري (٢٠٠٢) وإسماعيل (٢٠٠٢) والمخزومي (٢٠٠٤) وأبو شاويش (٢٠١٢) والتي أهملت ذكر القيم الإنسانية في دراساتهم، لكنها تعارضت مع دراسة مقابلة والبشايرة (٢٠٠٧) و السليم (٢٠١٥) والتي أكدتا على أهمية القيم الإنسانية وضرورة التخطيط المسبق عند وضع القيم التربوية، وتوزيعها بين عناصر المحتوى بشكل شامل ومتوازن.

- **ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

كيف توزعت القيم المتضمنة في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية على مجالاتها الرئيسة؟

جدول رقم (١٢) توزيع القيم على مجالات الدراسة في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية حسب التكرارات والنسب المئوية والرتبة.

الرقم	المجال	الرتبة	تكرار القيم	النسبة المئوية
١	القيم العقائدية	١	٣١٩	١٧.٥٩
٢	القيم التعبدية	٣	٢٦٣	١٤.٥٠
٣	القيم المعرفية	٥	٢٤١	١٣.٢٩
٤	القيم الأخلاقية	٤	٢٥٢	١٣.٨٩
٥	القيم الاجتماعية	٢	٢٦٩	١٤.٨٣
٦	القيم البيئية	٩	٧٨	٤.٣٠
٧	القيم الاقتصادية	٦	١٥٣	٨.٤٣
٨	القيم السياسية	٧	١٣٤	٧.٣٩
٩	القيم الإنسانية	٨	١٠٤	٥.٧٣
	المجموع	٩	١٨١٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن القيم الدينية المتضمنة في المجالين (العقائدي والتعبدي) قد احتلتا المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (٣٢.١٠٪)، وهذا أمر طبيعي لأن مقررات القسم الأربعة (الثقافة الإسلامية) معنية بالدرجة الأولى بتنمية القيم الدينية في نفوس الطلبة، وهم بحاجة الى غرس هذه القيم الضرورية في هذه المرحلة كالإيمان بالله وبالرسل والكتب السماوية واليوم الآخر، وحب الرسول عليه السلام، وتأدية العبادات، والالتزام بالسنة، والتسبيح والاستغفار، وتلاوة القران، وشكر الله على نعمه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجعفري (٢٠٠٢) والوائلي وهندي (٢٠١٠) وأبو شاويش (٢٠١٢) في تركيز عينة الدراسة لديهم على القيم الدينية بالدرجة الأولى، وتعارضت مع نتائج دراسة السليم (٢٠١٥) والتي احتلت قيم المجال الديني المرتبة الأخيرة.

ويتضح من الجدول رقم (١٢) مدى ارتفاع نسبة قيم المجالات الدينية والمعرفية والأخلاقية والاجتماعية على بقية قيم المجالات الأخرى، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه القيم تنسجم مع أهداف وفلسفة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية والتي تقوم على التنشئة الدينية، والالتزام بالأخلاق الإسلامية داخل الجامعة وخارجها. ومدى ارتباط القيم الأخلاقية والاجتماعية بالقيم الدينية والتي لا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض، وارتباطها أيضا مع أهداف تدريس الثقافة الإسلامية في قسم المواد العامة، لذلك حرص القسم عند تأليف تلك المقررات على تضمينها القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية والمعرفية كونها الوعاء المكلف بغرس هذه القيم، والعمل على تنمية عقيدة الولاء لله، والشعور بالمسؤولية أمام الله عز وجل (العقيل، ٢٠٠٥). وجعل الطلبة يتسلحون بالأخلاق الفاضلة لتكون نبراسا لهم في المستقبل عندما يصبحون

رجالا عاملين في مختلف قطاعات العمل الحكومية والخاصة، ويكون أثرها كبيرا في تقدم المجتمع في مختلف الجوانب. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العيسى (١٤٣٠) والتي أشارت إلى أن القيم الأخلاقية والاجتماعية حث عليها الإسلام لما لها من أهمية بالغة في تشكيل شخصية الطالب الصالحة إذا ما غرست فيه غرسا سليما. ومع دراسة إسماعيل (٢٠٠٢) والمخزومي (٢٠٠٢) ومحمد (٢٠١٣) والتي حظيت القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية والمعرفية بنسب متقدمة في دراساتهم، واحتلت بعضها المرتبة الأولى.

ونتبين من الجدول (١٢) ضعف نسبة القيم مجالات السياسية والإنسانية والبيئية حيث جاءت في المراتب الأخيرة على التوالي، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم اهتمام مخططي المنهاج ومؤلفي المقررات بهذه القيم على الرغم من أهميتها، على الرغم من التوجهات العالمية والمحلية التي تنادي بالعناية بالصحة والبيئة، وتنشئة جيل يحافظ على النظافة، ولديه الوعي الصحي ويمارس الرياضة، ويحافظ على البيئة وحمايتها، ويتحلى بالقيم الإنسانية كاحترام عقائد الشعوب، وحسن الجوار بين الأمم، والإيمان بالحوار، واحترام الغير، وتنمية القيم السياسية من حيث الولاء للوطن والدفاع عنه، والمشاركة بالمناسبات الوطنية، وهذا يتطلب من مخططي المناهج ومؤلفي المقررات العمل على زيادة نسبة هذه القيم من أجل تحقيق التوازن والتكامل بين القيم ومجالاتها في المقررات المذكورة، لما لها من دور كبير في إعداد المواطن الصالح المتسلح بالعلم وبالأخلاق وبالمبادىء الدينية والوطنية والإنسانية، وهذا ما أشارت إليه دراسة البركات ودواغره (٢٠٠٧) بأن القيم البيئية والإنسانية غدت مهمة اليوم للمجتمع البشري؛ لأنها تحقق تقدمه المادي والمعنوي، وقادرة على ضبط علاقات الفرد بربه، وبنفسه، وبأسرته، وبمجتمعه الذي يعيش فيه. وتتفق مع نتائج دراسة المقدادي (١٩٩٧)، والجعفري (٢٠٠٢)، وعاشور (٢٠٠٧) التي بينت مدى ضعف القيم البيئية في مقررات اللغة العربية، بينما تعارضت مع دراسة المحضار (١٤٢٠) والتي احتلت فيها القيم البيئية والجمالية المرتبة الأولى.

ويتضح من الجدول رقم (١٢) وجود تفاوت بين النسب المئوية التي حصل عليها كل مجال من المجالات التسعة، ويفسر ذلك بعدم وجود نظام معين لتوزيع القيم من قبل واضعي المناهج والمقررات الجامعية، أو عدم وجود موضوعات تبرز هذه القيم وتعالجها، أو وجود تصور لدى مخططي المناهج ومؤلفي المقررات أن تلك القيم ربما تحظى بالاهتمام الكافي في مقررات دراسية أخرى.

- **النتائج والتوصيات** :

بناءً على النتائج التي توصّل إليها الباحث في هذه الدّراسة، فإنَّه يتقدّم بالنتائج والتوصيات الآتية:

- تـوافرت القـيم التربويـة في مقـررات القسـم بفئاتهـا التسـعة: العقائديـة التعبديـة، المعرفية،الأخلاقيـة، الاجتماعيـة، البيئية،الاقتصـادية، السياسـية الإنسانية، وبنسب متفاوته.
- بلغت تكرارات القيم التريوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية الستة (١٨١٣) تكرارا.
- اتضح التركيز على القيم الدينية: العقائدية بنسبة بلغت (١٧,٥٪)، والقيم التعبديـة بنسـبة بلغـت (١٤,٥٪)، والقـيم الاجتماعيـة بنسـبة بلغـت (١٤,٨٪) مقابل ضعف القيم البيئية بنسبة مئوية بلغت (٤,٣٪).
- تركزت القيم التربوية بشكل مرتفع ومتوازن في مقررات الثقافة الإسلامية الأربعـة بنسـبة بلغـت (٨٤,٩٪)، وبـذلك حققـت أهـداف الثقافـة الإسـلامية في المرحلة الجامعية كما وضعتها وزارة التعليم.
- تبين ضعف القيم في مقرري اللغة العربية بنسبة بلغت (١٥٪)، خاصة في مقرر (التحرير الكتابي ٢٠١).
- ركزت مقررات الثقافة الإسلامية على قيم المجال الديني بالدرجة الأولى، أما مقررات اللغة العربية فقد ركزت على قيم المجال المعرفي بالدرجة الأولى.

- **التوصيات** :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصى بمايلي:

- ضـرورة التخطـيط المسـبق والمـدروس عنـد وضـع القـيم، ومراعـاة التكامـل والشمول والتوازن في توزيعها عند تصميم وبناء مقررات دراسية جديدة.
- حث المدرسيين الجامعيين على استخدام الأساليب التربوية المتعددة، وطرق التدريس الملائمة؛ من أجل غرس القيم الإيجابية في نفوس الطلبة.
- ضرورة الاهتمام بالقيم البيئية والإنسانية عند بناء مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية جديدة.
- إجـراء دراسـات تحليلـة لمقـررات اللغـة العربيـة والثقافـة الإسـلامية في أقسـام الجامعة للكشف على أنواع القيم ومجالاتها المختلفة.

- **المصادر والمراجع** :

- القرآن الكريم.
- أبادي، محمد بن يعقوب الفيروز (١٩٨٧). القاموس المحيط. ط٢، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٧٠). لسان العرب. بيروت: دار صادر، مادة قوم (١٩٢ ـ ١٩٤).
- أبو العينين، علي خليل مصطفى (١٩٨٨). فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ط٣ المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي.
- أبـو شـاويش، أيمـن محمـد (٢٠١٢). تقـويم أداء معلمـي اللغـة العربيـة في تـدريس القـيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بفلسطين. غزة: جامعة الأزهر كلية التربية.
- إسماعيـل، فـائزة (٢٠٠٢) القـيم التربويـة المدعاة لـدى طالبـات جامعـة تعـز في الجمهوريـة اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، إربد: جامعة اليرموك.

- الأنصاري، عيسى محمد (٢٠٠٦): القيم الأخلاقية المتضمنة في مجلات الأطفال الكويتية: دراسة تحليلية. المجلة التربوية، ٢٠ (٧٩):٣ -٩٩، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت دولة الكويت.
- البوسعيدي، راشد بن حمد (٢٠١٢): التعليم الأساسي وتنمية قيم العمل دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٢): ٢٥٥ -٣١١، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الجعفري، غصن (٢٠٠٢). المنظومة القيمية لطلبة جامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس.
- الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٧). تعلم القيم وتعليمها. عمان: دار المسيرة.
- الجلادي، حسن قطب (١٩٨٨). تنمية بعض القيم الأخلاقية عند التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. جامعة المنصورة، كلية التربية.
- الحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٨): صور الحُبّ في مناهج اللغة العربيّة وكتبها في المرحلة الأساسيّة في الأردن، بحث مقدّم إلى مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثالث عشر (ثقافة الحب الكراهية)، ٢٧ - ٢٩ تشرين أول/ أكتوبر، ٢٠٠٨.
- الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٣). التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية في جامعة اليرموك، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد ٣٠، العدد١، ص١٥٠ -١٨٣
- الدوسري، فوزية بنت محمد (٢٠١٤). تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية الوطنية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء القيم السياحية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، عمان، المجلد ٣، العدد ٩، أيلول ٢٠١٤م. ص ٦٧ -٨٧
- الديب، إبراهيم رمضان (٢٠٠٧). أسس ومهارات بناء القيم التربوية. ط٢، مصر: مؤسسة أم القرى للترجمة التربوية.
- زاهر، ضياء (١٩٩٤). القيم في العملية التربوية. القاهرة: مركز الكتاب.
- الزبيدي، محب الدين محمد (١٣٠٦هـ). شرح القاموس المسمى تاج العروس من جواهر القاموس، مصر المطبعة الخيرية.
- زيدان، عبد الكريم (١٩٨٧). الوجيز في أصول الفقه. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- السليم، بشار عبد الله (٢٠١٥): القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٢(٢): ٦٠١ -٦١٦، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- السيد، إبراهيم السيد أحمد (٢٠٠٥). البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق، معهد البحوث والدراسات الاجتماعية.
- شفيق، محمد (٢٠٠٣). الإنسان والمجتمع، مقدمة في علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الشمري، هدى علي، والساموك، سعدون محمد (٢٠٠٦). النظام الأخلاقي والتربية الإسلامية. عمان: دار وائل للنشر.
- الصاوي، محمد وجيه (١٤٠٩هـ). القيم الإسلامية المتضمنة في كتابي القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر وقطر. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ٧، ص ٢٤٩ - ٢٩٧

- طايل، فوزي محمد (١٩٩٧). كيف تفكر استراتيجيا. القاهرة: مركز الإعلام العربي.
- طباسي، طلال هاشم (٢٠٠٦). إثراء كتاب المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي بفلسطين بالقيم الدينية الواردة في سورة يوسف عليه السلام. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الطريقي، عبد الله (٢٠٠٩). الاقتصاد الإسلامي أسس ومبادئك وأهداف. الرياض: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان.
- طعيمة، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، واستخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب قاسم (٢٠٠٧): توزيع منظومة القيم في كتب اللغة العربية (القراءة ولغتنا العربية) بين عناصر المحتوى لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين عامي ١٩٩٠ - ٢٠٠٠ (دراسة مقارنة). المجلة التربوية، ٢١ (٨٣): ١٧٣ - ٢١٥، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، دولة الكويت.
- العبادي، محمد حميدان (٢٠٠٤): القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، مكتب التربية العربي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٩١، ص ٦٥ -١١٦
- عبد الحي، عبد الله (١٩٨١). المدخل الى علم النفس. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- العتيبي، خالد بن عليثه (١٤٣٣). القيم التربوية المتضمنة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية.
- العقيل، عبد الله عقيل (٢٠٠٥): نظام وسياسات التعليم في المملكة العربية والسعودية، مكتبة الرشيد.
- العمري، نادية شريف (١٤٠١هـ). اجتهاد الرسول صلى الله عليه وسلم. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- العوا، عادل (١٩٨٦). العمدة في فلسفة القيم. دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر.
- العيسى، علي بن مسعود (١٤٣٠هـ). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية لمحافظة القنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الغانم، كلثم (١٩٩٧): دور التعليم في تنمية قيم العمل، مركز البحوث التربوية، العدد ٢١٤: ص ٥ -١٢٣
- الفرحان، اسحق، ومرعي، توفيق (١٩٨٨). اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي. مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، اربد، الأردن. ٤ (٢): (٩٢ -١٣٦).
- الفقيه، أروى بنت عبد الله (١٤٣٠). بحث في القيم. الرياض: كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- فهد، ابتسام محمد (٢٠٠٧). بناء منهج للتربية الخلقية في ضوء الرؤية القرآنية. عمان: دار المناهج.
- فينكس، فيليب (١٩٨٦). فلسفة التربية، ترجمة محمد البحبحي، القاهرة: دار النهضة المصرية.
- القرني، حسن عبد الله (٢٠٠٣). القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة في أدب الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، أم القرى، مكة المكرمة.

- قشلان، عبد الكريم (٢٠١٠). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: جامعة الأزهر.
- الكندري، عبد الله (٢٠٠٢). كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٢٤، المركز العربي للتعليم والتنمية.
- لوبون، غوستاف (د ت). السنن النفسية لتطور الأمم. ترجمة جمال زعيتر، القاهرة: عيسى البابي الحلبي.
- المانع، مانع بن محمد (٢٠٠٥).القيم بين الإسلام والغرب: دراسة تأصيلية مقارنة. الرياض: دار الفضيلة.
- المحضار، رجاء سيد علي (١٤٢٠هـ). القيم الإسلامية لدى طالبات جامعتي أم القرى بمكة المكرمة والملك عبد العزيز بجدة وعلاقتهما بالتخصص الدراسي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- محمد، أسامة خلاف (٢٠١٣). دراسة تحليلية للقيم في منهج رياض الأطفال السعودي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، عمان، الأردن، المجلد (٢)، العدد (٣)، ص ٢٧٠ -٣٠٥
- المخزومي، ناصر (٢٠٠٤). الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير، بحث مقدم لمؤتمر الشباب الجامعي(٢٧ -٢٩ تموز). الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية.
- المزروع، عبد الواحد بن حمد، ومحمد، ماهر أحمد حسن (٢٠١٥). بناء وتكوين القيم التربوية. الدمام: مكتبة المتنبي.
- مقابلة، نصر محمد، والبشايرة، زيد علي (٢٠٠٧): القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٤):٩١ -١١٥، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين.
- مقدادي، محمد (١٩٩٧). دراسة تحليلية للقيم التربوية في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بين الملحوظ والمتوقع، العلوم التربوية، المجلد ٢٤، العدد ١، ص ٥٩ -٧٠
- الناجي، حسن والرواجفة، ذياب (٢٠٠٢). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة ١٧، العدد١٩. ص ٣ -٣٤
- ناصر، إبراهيم (٢٠٠٦). التربية الأخلاقية. عمان: دار وائل للنشر.
- الوائلي، سعاد، وهندي، صالح (٢٠١٠): تحليل القيم الإسلامية في أناشيد كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن. كلية العلوم التربوية قسم المناهج والتدريس، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- Shaver, j and Strong, W (1976). Facing Value Decision; Rational Builing for Teacher, Belmont C A. Wadsworth.
- 2-William, Thomas, and Florian, znaniecki, The polish peasant in Europe and America, volume one, Alfred. A.Knope , New York , 1972, pp. 10

البحث الحادي عشر:

" العلاقة بين التفكير العقلانى ـ اللاعقلانى والضغوط النفسية لدى طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ـ بالقاهرة "

إعداد :

د/ إيمان عبد الوهاب محمود صالح

مدرس علم نفس بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية
بالقاهرة

العلاقة بين التفكير العقلانى / اللاعقلانى والضغوط النفسية لدى طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

د/ إيمان عبد الوهاب محمود صالح

• **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسه : التعرف على العلاقه بين التفكير العقلانى ـ اللاعقلانى والضغوط النفسيه لدى طلاب المعهد العالى للخدمه الاجتماعيه بالقاهره . وقد تكونت عينه الدراسه من (٦٢٢) طالب وطالبه ، بلغ عدد الذكور (٢٧٩) ، وعدد الاناث (٣٤٣) من طلبه المعهد العالى للخدمه الاجتماعيه بالقاهره .طبقت الباحثه مقياسين المقياس التفكير العقلانى ـ اللاعقلانى منطلقا من نظريه أليس تقنين الباحثه . ومقياس الضغوط النفسيه : اعداد عبد الهادى القحطانى . النتائج : اشارت نتائج الدراسه الى وجود علاقه داله موجبه علاقه داله موجبه بين الذكور والاناث ، كما نتأئج الدراسه الى وجود فروق داله احصائيا عند درجه معنويه (٠,٥) بين متوسط درجات طلبه المعهد العالى للخدمه بالقاهره ، والمتوسط الفرضى لدرجات المقياس لصالح طلبه المعهد ، بينما اشارت نتائج الفرض الثالث الى عدم وجود فروق داله احصائيا لمقياس الافكا ر اللاعقلانيه ـ العقلانيه بين درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث لطلبه المعهد . كما اشارت نتائج الدراسه وجود فروق داله اجصائيا للمتوسط الفرضى لدرجات مقياس الضغوط النفسيه ، ومتوسط درجات طلبه المعهد العالى للخدمه الاجتماعيه . كما اوضحت نتأئج الدراسه . عدم وجود فرروق داله احصائيا لمقياس الضغوط النفسيه بين متوسط درجات الذكور ومتوس درجات الاناث لطلبه المعهد

كلمات مفتاحية : التفكير العقلاني / الاعقلاني – الضغوط النفسية – المعهد العالي للخدمة الاجتماعية .

The relationship between rational - the irrational thinking and psychological pressures among students of the Higher Institute of Social work in Cairo.

Abstract :

The Object of the study: to identify the relationship between the rational - irrational thinking and the psychological stresses of students of the Higher Institute of Social work in Cairo. The sample of the study included (622) students, the number of males (279), and the number of females (343) from the Higher Institute social work. The researcher applied two scales measure rational -irrational thinking derived from the researcher theory and the measure of psychological pressure: By: Abdul Hadi Al Qahtani.Results: The results of the study indicated that the presence of positive correlation among males and females, as the results of the study pointed out that there are statistically significant differences at a temperature significantly (5), between the average degrees of the Higher Institute of Social work students in Cairo and the supposed hypothesis degrees of the scale in favor of the students of the Institute, Whereas the results indicated the third hypothesis lack of statistically significant differences for the measure of rational, irrational scores between males and females average score of the students Institute.The results indicated there are significant differences of the supposed average scores of psychological stress scale, and the average score of the Higher Institute of Social work students.The results of the study indicated that there is no statistically significant measure of psychological pressure between the average scores of male and female average scores to the students of the Institute.

Keywords : rational / the irrational thinking- psychological pressures - the Higher Institute of Social work

• **مقدمة** :

تعتبر المعرفة وسيلة الإنسان لفهم ذاته والعالم الخارجى المحيط به والتوصل إلى حقائق الأشياء ونمو العقل الإنسانى وهى طريق الإنسان للسيطرة على الأشياء وعندما تضطرب هذه المعرفة وتشوه فإنها لا تؤدى إلى السعادة والشفاء بل تؤدى إلى المرض والشقاء. ويرى المعرفيون أن التشويه المعرفى وتحريف التفكير عن الذات وعن العالم والمستقبل وراء نشأة واستمرار الأعراض العصابية، حيث يلجأ الفرد إلى تضخيم السلبيات والتقليل من شأن الإيجابيات وتعميم الفشل وتوقع الكوارث ولوم الذات والمبالغة فى المعايير وكل هذا يرتبط بالتكوين المعرفى للفرد وكيفية إدراكه وتفسيره. (القذافى، ٢٠٠٢: ١٧٢)

ولما كان هدف التربية هو العناية بالصحة النفسية وتحرير الأفراد من التفكير اللاعقلانى مما يتفق بالطبع مع الهدف الرئيس للتربية فى نظامنا التعليمى، وهو مساعدة الطالب على النمو السوى فِى المجالات العقلية والجسمية، والاجتماعية، والعاطفية، ليكون مواطنًا صالحا يخدم نفسه ويخدم مجتمعه ويؤكد المختصون فى التربية وعلم النفس بأن الهدف لم يعد مجرد توصيل المعلومات للطالب بل أصبح الاهتمام ينصب على نمو الطالب وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها وأصبح هدف التعليم زيادة الوعى العقلى والتشجيع على التفكير المنطقى والصحة النفسية تلعب دورًا مهمًا فى التربية والتعليم وأصبح علم الصحة النفسية أقرب العلوم السلوكية لحياة الفرد فهو يتكفل بجانبه الوقائى بتقديم عدد من أساليب الرعاية الصحية العقلية من أجل مساعدة الفرد فى مواجهة مشاكله لتوافق بصورة إيجابية فى مختلف نواحى الحياة. (عبد العزيز، ٢٠٠١: ٣٩)

ومنذ أن طور (ألبرت أليس) نظريته "العلاج العقلى العاطفى" توالت الأبحاث والدراسات التى تناولت الأفكار اللاعقلانية وتعتمد النظرية على أساس أن الأحداث الإنسانية تنتج عن عوامل خارجة عن إرادة الإنسان ولكن لدى الإنسان القدرة على اتخاذ الإجراءات الى من شأنها أن تعدل وتضبط سلوكه وحياته المستقبلية. (العزه، عبد الهادى، ١٩٩٩: ١٣٧)

ويرى إليس "Ellis" أن التفكير اللاعقلانى يتخذ شكل التشويه المعرفى أوالإدراك المشوه، واللاواقعى للذات وللأحداث السلبية التى يتعرض لها الفرد وأن النزعة للاتجاه العقلانى تظهر بوضوح فى الرشد وربما بعد ذلك، ويتطلب ذلك الكثير من الجهد من جانب الفرد الذى يحمل أفكارًا لاعقلانية، وربما يحتاج إلى مساعدة علاجية. (Maddim 1996: 171 – 172)

ويشير إليس "Ellis" إلى أن الأفكار العقلانية (Irrational Beliefs) هى تقييمات مستمدة من افتراضات ومقدمات غير تجريبية تظهر فى لغة مطلقة وأن التفكير اللاعقلانى يظهر فى جمل يعبر فيها الفرد باستخدام مفردات كالحاجة (need) وأفعال الوجوب (Must Ought to, Have to) حيث تمثل

مطالبًا ملحًا ليس لها أساس تجريبى لاستخدامها، فهى غير صحيحة وغير واقعية وتقود إلى اضطرابات عاطفية، وهى نتاج أفكار مدمرة لا منطقية، تقود إلى عدم الراحة والقلق عند الفرد، والتى لا تساعده على تحقيق أهدافه. أما الأفكار العقلانية (Rational Beliefs) فهى تؤدى إلى السعادة وتحرر الفرد من الصراعات النفسية، وتساعده على تحقيق أهدافه، وهى تعميمات مرتبطة بما هو مثبت تجريبيًا وتحتوى على رغبات وأولويات الفرد، وهى صحيحة وواقعية وذات هدف حقيقى (Albert Ellis, 1979: 5) من خلال (الصباح والحموز، ٢٠٠٧: ٢٨٥)

وفى ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات، يواجه الأفراد ومنهم طلاب الجامعات زيادة وتنوعًا فى مصادر الأفكار اللاعقلانية والتوتر والضغوط النفسية مما يجعل العلماء والدارسين يولون موضوع الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية اهتمامًا متزايدًا للكشف عن آثارهما الخطيرة على صحة الفرد النفسية والجسدية وعلاقتهما ببعض المتغيرات فى حياة الفرد. ويذكر سيلى (Selye) بهذا الصدد أن الضغوط من الأمور المهمة التى تؤثر فى الصحة النفسية والتى يمكن أن تؤثر سلبًا أو إيجابيًا على وظائف الإنسان بحسب طبيعة وشدة هذه الضغوط، ومن خلال متابعة البحوث التى قام بها (ستيرلى) فى هذا المجال اتضح أنه فى حالة استمرار تعرض الفرد للضغوط من البيئة الداخلية والبيئة الخارجية مع فشل التعامل معها، قد تسبب له الإعياء ثم الإجهاد العصبى والتعب الشديد. (جبارى، ١٩٩٨: ١٠)

- **مشكلة الدراسة** :

يمثل طلبة الجامعة ثروة وطنية فى غاية الأهمية بإعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والبناء، فهم بحاجة إلى تقديم الرعاية العلمية والاجتماعية والجسمية والنفسية لهم، واستثمار قدراتهم حتى يسهموا فى تطور مجتمعاتهم وتنميتها. وعلى الرغم من تلك الأهمية إلا أن هناك ظروف وأحوال تدفع الطلبة فى الجامعات والمعاهد العليا إلى الاضطراب والقلق، على ذواتهم ومستقبلهم، وهذا الشكل من عدم الاستقرار يوثر فى انفعالاتهم وتصرفاتهم ولعل السبب فى زيادة حدة الاضطراب والقلق عند شخص وانخفاضه عند شخص آخر يعود إلى طبيعة الإدراك عنده وطريقة التفكير ــ العقلانى أواللاعقلانى ــ التى يتبناها الشخص وتفسير الأحداث من حوله، حيث يرى (ألبرت إليس Albert Ellis) أن "هناك مجموعة من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية وما يحلق بها من افتراضات تكون هى المسئولة عن معظم الاضطرابات العاطفية وذلك لأنه عندما يتقبل الناس الاضطرابات والانحرافات التى تنطوى عليها الأفكار اللاعقلانية، فإنهم يميلون لكى يصبحوا مكبوتين ــ عدوانيين ــ مندافعين ــ قلقين ــ شاعرين بالذنب ــ غير فعالين ــ منطوين على أنفسهم ــ غير سعداء فإذا حاولوا أن يساعدوا أنفسهم للتخلص من تلك الأفكار اللاعقلانية فلا يستطيعون، مما يؤدى بهم إلى أن يقعوا ضحية الاضطرابات الانفعالية (Ellis, 1979) (طاهر، ١٩٩٥: ١). فتشير دراسة

(سميث، ١٩٨٢) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات عينة من طلبة الجامعة التى حصلت من خلالها إجابة الطلبة على كل اختيار هاردمان (Hardman – H.T) للأفكار اللاعقلانية واختبار باجير (Bager) لقبول الذات، من جهة أخرى مؤيدة بذلك وجود علاقة دالة بين الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة وسوء تكيفهم، كما قام باجير ١٩٨٤ (Bager) بدراسة عن (انخفاض تقدير الذات لدى طلبة الجامعة) توصل فيها لى أن العناصر فى تحقيق الذات ترتبط بالأفكار اللاعقلانية وتظهر عندهم على شكل توقعات مطلقة مبالغ فيها فى الفرد والآخرين وعلى شكل اعتقاد بأن الأمور يجب أن تكون بصورة معينة بالإضافة إلى مبالغات لاعقلانية سلبًا نحو الذات، وتوصل (بيومبو، ١٩٨٤) فى بحثه عن (تأثيرات الأفكار اللاعقلانية والقلق الاجتماعى والاختبارات الإدراكية فى المنافسة المنظومة) إلى أن هناك علاقة دالة بين الأفكار اللاعقلانية وسمة القلق. (طاهر، ١٩٩٥: ٣)

ومن خلال الدراسات والأبحاث فى مجال الأفكار اللاعقلانية، وجد أن هناك انتشارًا واسعًا للأفكار اللاعقلانية التى تحدث عنها ألبرت إليس (Ellis) وذلك بين طلبة المدارس ، الجامعات فى بيئتنا العربية، الأمر الذى قد يولد لديهم العديد من الضغوط النفسية التى تربك الشخصية لدى كل واحد منهم وتعرقل نموهم من الكفاءة العلمية وهذا يؤثر على المخرجات النوعية للمؤسسات التربوية الجامعية. (الشربينى، صادق : ٢٠٠٠) (الموسوى، ٢٠٠٥، ٢٠٠٤) (الطيب، الشيخ، ٢٠٠٤)، ومن الدراسات الأجنبية فى هذا المجال دراسة (Twaddle & scott etal., 1991) والتى أوضحت أن العلاقة بين الضبط الداخلى والأفكار اللاعقلانية علاقة عكسية وأن العلاقة بين الضبط الخارجى والأفكار اللاعقلانية علاقة طردية، كما أوضحت دراسة مورالى أن هناك علاقة طردية بين الأفكار اللاعقلانية والانفعالات المحبطة المتمثلة فى الإكتئاب والقلق والعدوان. (Ellis, 2004)

فالأفراد يطورون مشكلاتهم السلوكية والانفعالية عندما يهتمون بتفضيلاتهم البسيطة كالرغبة فى الحصول على الحب والتقبل والنجاح ويرتكبون خطأ عند التفكير فيها، وكأنها حاجات حياتية لا يستطيعون العيش بدونها، كما يميل الأفراد بشكل كبير إلى تضخيم رغباتهم وتفضيلاتهم لمعتقدات مطلقة من المطالب الملحة والأوامر والوجوبيات وما ينبغى القيام به، وما لابد منه. وهذا يعكس تفكيرًا غير عقلانى غير واقعى لديهم، ويخلق لهم المشاعر السلبية والمعتقدات اللاعقلانية التى يعيق الفرد عن تحقيق أهدافه وغاياته، وتشعره بالتعاسة بدون مبرر واقعى لهذه التعاسة (Corey, 1996)

وقد أجرى الريحانى أكثر من دراسة فى هذا المجال وقام بتطبيق اختبار الأفكار اللاعقلانية الذى أعده "أليس" حيث أضاف إليه فكرتين ليتناسب مع البيئة العربية. وبناءًا على ما سبق من خلال نتائج الدراسة السابقة تبين انتشار

الأفكار اللاعقلانية بين طلاب الجامعات، كما لاحظت الباحثة من خلال عملها كعضو هيئة تدريس بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة لعدة سنوات كثرة شكوى الطلاب من ضغوط الحياة، والاحباطات المتكررة التى يتعرضون لها. مما أدى ذلك إلى أن عدد ليس بالقليل من طلاب وطالبات المعهد لديهم أفكار لاعقلانية، وبدا تاثيرها واضحًا من خلال سلوكهم وتصرفاتهم، مما دفع الباحثة للتفكير فى إجراء دراسة حول هذه الظاهرة لدى طلبة المعهد، فوجودها يمكن أن يعرض الطلبة الاضطرابات النفسية التى تضر بشخصيته، وقد يكون فريسة لأفكاره اللاعقلانية لعمل سلوكيات تهدد أمن وأمان المجتمع الذى يعيش فيه.

يمكن القول بأن اهتمام الباحثين النفسيين لم يكن كافيًا، حيث أن أغلب الدراسات التى طبقت داخل المعهد كانت من منظور الخدمة الاجتماعية فهناك ندرة شديدة فى الدراسات النفسية التى أجريت على المعاهد الخاصة ـ خاصة بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة فى حدود علم الباحثة ـ تهتم بدراسة التفكير اللاعقلانى وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة وطالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به.

ومن ثم فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص فى الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق دالة إحصائية لمقياس الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية وبين متوسط درجات كلا من (الذكور/ الإناث) معًا وبين متوسط الدرجات الفرضى للمقياس؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة لمقياس الأفكار العقلانى ـ اللاعقلانية لدى الذكور والإناث لعينة الدراسة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية لمقياس الأفكار اللاعقلانية ـ العقلانى بين متوسط درجات الذكور ، ومتوسط درجات الإناث لعينة الدراسة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا لمقياس الضغوط النفسية، بين متوسط درجات كلا من (الذكور / الإناث) معًا وبين متوسط الدرجات الفرضى للمقياس؟

- **أهداف الدراسة** :

- معرفة الفروق لمقياس الأفكار اللاعقلانية ـــ بين متوسط درجات (الذكور/ الإناث) معًا وبين متوسط الدرجات الفرضى للمقياس.
- التعرف إلى العلاقة الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية بين طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ذكور، وطلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية إناث.
- معرفة الفروق لمقياس الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث.
- معرفة فروق لمقياس الضغوط النفسية بين متوسط درجات (الذكور/ الإناث) معًا وبين متوسط الدرجات الفرضى للمقياس.

- **أهمية الدراسة** :

يمكن تناول أهمية الدراسة من خلال:

- **الأهمية النظرية** :

- تعود أهمية هذه الدراسة إلى كونها الدراسة الأولى التى تناولت الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية ـ والضغوط النفسية لدى عينة من الذكور والإناث بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة حيث أن أغلب الدراسات التى تجرى على طلاب المعهد تتم من منظور الخدمة الاجتماعية.
- كما تنبثق أهمية الدراسة من طبيعة الأفكار اللاعقلانية التى أثبتت الدراسات والأبحاث انتشارها بين طلبة المدارس والجامعات، التى تؤثر فى اتجاهات الطلبة وردود أفعالهم.

- **الأهمية التطبيقية**:

- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة المربون سواء كانوا آباء أو معلمين.
- قد تحقق هذه الدراسة الفائدة لطلبة الجامعات، وخاصة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة.
- قد يجد الباحثون فى مجال علم النفس والتربية وطلاب المعاهد العليا فائدة من نتائج هذه الدراسة.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة العاملون فى مجال التوجيه والإرشاد النفسى والتربوى.
- قد تدفع نتائج هذه الدراسة مفكروا الحركات السياسية ومسئولى الدولة إلى الاهتمام بالتفكير الموضوعى، فى مواجهة الضغوط والمشاكل التى يعانى منها طلاب المعاهد والجامعات.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **تعريف الأفكار اللاعقلانية** :

عرف بارسونز (١٩٨٠) الأفكار اللاعقلانية بأنها "المفاهيم والمعتقدات التى يتبناها الفرد عن الأحداث والظروف الخارجية والتى ترجع نشأتها إلى التعليم المبكر غير المنطقى (بالمير، ٢٠٠٧: ٧)، أما الصباح والحموز فقد عرفا الأفكار اللاعقلانية بأنها عبارة عن "مجموعة الأفكار والمعتقدات غير الموضوعية حيث تتميز بتعظيم الأمور المرتبطة بالذات، وترتبط بالآخرين وتسعى إلى ما لا تستطيع الوصول إليه، والتصرف بموجب ما تحمله الذات من قيم ومعتقدات مما يجعلها تتحكم فى أقدارها المختلفة، وتتبنى الباحثة هذا التعريف. (الصباح، الحموزى، ٢٠٠٧: ٢٨٩ ـ ٢٩٠)

عرف "أليس" الأفكار اللاعقلانية بأنها تلك الأفكار السالبة الخاطئة، وغير المنطقية وغير الواقعية والتى تتسم بعدم الموضوعية والذاتية، وتتأثر بالأهواء الشخصية، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيد من الظن

والاحتمالية، والتهويل والمبالغة، والتى لا تتفق مع امكانيات الفرد الواقعية. (Ellis, 1994: 18)

أما الأفكار العقلانية: تمثل معتقدات وتقييمات مستمدة من افتراضات ومقترحات تجريبية تظهر فى لغة مطلقة، وهى أفكار صحيحة واقعية ومنطقية ويعبر عن التفكير العقلانى يحمل فيها الوجوبيات المطلقة.(Ellis, 2004)

التعريف الإجرائى: هى الدرجة التى يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس الأفكار اللاعقلانية ـ العقلانية.

- **مفهوم الضغوط النفسية**:

يشير معجم مصطلحات علم النفس والتحليل النفسى بأن الضغوط النفسية تعنى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد ككل أو على جزء منه وبدرجة تولد لديه إحساساً بالتوتر أو تشويها فى تكامل شخصيته، وحينما تزداد حدتها فقد يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه إلى نمط جديد، ولها آثارها على الجهاز البدنى والنفسى فهو مفهوم مستعار من الفيزياء يدل على الضغط المفرط الذى تتحمله مادة معينة. (عثمان، ٢٠٠١: ١٨)

وفى البيولوجيا يدل هذا على العدوان الذى يمارس على الجسم، وفى علم النفس يستخدم للتركيز على الصعوبات المتعددة التى لا يستطيع الفرد مواجهتها. (Selye, 1976: 10)

ويعرفها ميلسم (١٩٨٥) على أنها مصطلح ذو مفهوم واسع يشخص التحديات البيئية لمصادر الضغوط الخارجية التى يواجهها الفرد محاولاً التكيف معها أوالانسحاب منها. (Millsum, 1985: 19)

كما يعرفها عبد الستار إبراهيم بأنها أى تغيير داخلى أو خارجى من شأنه أن يؤدى إلى استجابة حادة ومستمرة (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٣: ١٠٨) وتشير انتصار يونس إلى أن الضغط يحدث عندما يتعرض الفرد لعوائق وصعوبات تستلزم منه مطالب تكيفية قد تكون فوق احتماله.

ونلاحظ أن معظم تعريفات الضغوط النفسية ركزت على العلاقة بين الفرد والبيئة، حيث إن الضغوط هى نتيجة لعمليات تقييم الفرد لمصادرة الشخصية لمواجهة مطالب البيئة، أى أن الضغوط هى نتيجة لعمليات تقييم الأحداث على أنها ضارة أو مهددة (Benjamin. L, 1995: 219)

وتعرف الباحثة الضغوط النفسية بأنها: حالة من عدم التوازن الناجم من تعرض الفرد لانفعالات نفسية سيئة تتسم بالتوتر والقلق والتفكير فى أحداث وخبرات تعرض لها الطالب أو الطالبة فى الماضى أو الحاضر أو يخشى حدوثها فى المستقبل. وهى الدرجة التى يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس الضغوط النفسية.

- **الإطار النظرى** :

- **أولاً: وصف مفهوم الأفكار العقلانية ــ اللاعقلانية وتفسيرها:**

يُعد هذا المفهوم من المفاهيم التى أثارت جدلاً ونقاشًا موسعًا بين جمهور المفكرين، والفلاسفة، وعلماء النفس، حيث يُعد من المفاهيم التى لها عمر طويل ويعود بجذوره إلى أراء الفلاسفة فى الحضارة اليونانية القديمة، لكنه كمفهوم علمى له تاريخ قصير، إذ يُعد ألبرت إليس (Albert Ellis) من أوائل الذين أدخلوه إلى التراث السيكولوجى، وأصبح له معنى ودلالة علمية. وقد وصف إليس هذا المفهوم وفسره باعتباره أحد المكونات الأساسية للشخصية، حيث ظهر هذا الوصف بجلاء فى نظريته التى أسماها "نظرية العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى".

وتعتبر هذه النظرية طريقة إرشادية، تهدف إلى مساعدة الفرد فى تعديل أفكاره اللاعقلانية المسببة للاضطرابات الانفعالية لديه إلى أفكار عقلانية تحقق له مستوى مناسبًا من الصحة النفسية (Ellis, 1994)

وفى هذا السياق حدد إليس (Ellis) الأساس المعرفى للسلوك فى معادلة تدعى (ABC) ، حيث يقوم العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى على إقناع الفرد "بأن النتائج الانفعالية غير المرغوبة (Emotional Consequence) ليست نتيجة حتمية للحدث (ACT)، بل نتاج الأفكار أو الاعتقادات الخاطئة التى يتبناها الفرد (Beliefs)".

تفسير إليس لنظريته فى الشخصية (A,B.C) : أن الحادث أو الخبرة (A) هو السبب ظاهريًا فى الانفعالات (C)، ولكن وفقا لهذه النظرية فإن نظام الأفكار أوالاعتقادات هو همزة وصل بين (A) و (C)، أى أنه المسئول عن الانفعالات وليس الحدث أو الخبرة. ويستطيع الفرد خفض اضرابه الانفعالي عن طريق توسيع النموذج (ABC) بحيث يصبح (ABCDE)، أي التخلص من النتيجة الانفعاليةٍ غير السارة، يتطلب دحض وتفنيد (D) نظام الاعتقادات اللاعقلانية وصولاً إلى الأثر المرغوب (E) من الانفعالات السارة (Crammer & Kupshik, 1993).

لقد وردت تعريفات عديدة لمفهوم الأفكار العقلانية - اللاعقلانية، هي أي شيء يعيق السعادة والبقاء للأفراد. ويشير إليس إلى أن نسق الاعتقادات لدى الفرد يتكون من جزأين، وهما: الأفكار العقلانية، والأفكار اللاعقلانية. وتتصف الأفكار العقلانية بجملة من الخصائص، من بينها، أنها: أفكار منطقية، وحياتية أي متسقة مع الواقع، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه والتوافق النفسي والتحرر من الاضطرابات الانفاعلية، وتؤدي بالفرد إلى الإبداع والإيجابية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما أنها ليست أفكارًا مطلقة، فضلا عن أنها تزيد من مشاعر المتعة والسعادة، ويصبح تحقيق الأهداف أسهل منالا. أما النسق الثاني من الاعتقادات، فهو على النقيض في خصائصه من النسق الأول، حيث إن

الأفكار اللاعقلانية هي المسؤولة عن إحداث الاضطرابات الانفعالية، والسبب في معظم الأحيان مرتبط بالضغوط لدى الفرد، كما أنها تسيطر على تفكيره وتوجه سلوكه، فضلا عن أنها أفكار غير واقعية، وغير منطقية، وغير إمبريقية وغير مرنة، ودوغماتية في طبيعتها، ومطلقة، وغير ملائمة، وتؤدي إلى نتائج انفاعلية غير سارة، ويعبر عنها الفرد لفظيًا فى شكل الينبغيات، والوجوبيات (Shoulds, Musts)، مثل (يجب أن، ينبغى أن، من الضرورى أن ...)، وتؤدى إلى هزيمة الذات، وغالبًا ما تكون نتاج الخصائص الفطرية وعملية التعلم. (Ellis, A, 2004: 125)

هذا ويشير باترسون (Patterson) إلى أن نظرية إليس تعتمد على مجموعة من الافتراضات وهى:

- العقلانية ـ اللاعقلانية لها أساس فطرى، أى أن الفرد يُولد لديه استعداد لأن يكون عقلانيًا ممثلا لذاته، أو عقلانيًا فى سلوكه وهازمًا لذاته. فالفرد عندما يفكر ويسلك بطريقة عقلانية، فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة واالكفاءة.
- وجود علاقة تكاملية بين الإدراك والتفكير والانفعال والسلوك، ولكى نفهم السلوك الهادم للذات، يتطلب فهم كيفية إدراك الفرد وتفكيره، وانفعاله وسلوكه، فالاضطرابات النفسية ما هى إلا نتاج التفكير اللاعقلانى.
- التفكير اللاعقلانى من حيث المنشأ يعود بجذوره إلى التعلم المبكر غير المنطقى، والذى يكتسبه الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.
- الإنسان هو كائن عاقل، ومدرك، ومفكر، ومنفعل، وناطق. فالتفكير واللغة متلازمان، حيث يتم التفكير من خلال استخدام الرموز اللفظية، وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالى، لذا يستمر الاضطراب الانفعالى لاستمرار التفكير اللاعقلانى. وهذا ما يُميز الشخص المضطرب بأنه يحتفظ بسلوكه غير المنطقى بسبب الحديث الداخلى أو الذاتى الذى يكون عادة من تفكير لاعقلانى.
- استمرار الاضطراب الانفعالى الناتج عن الألفاظ الذاتية لا تنفرد فقط بالظروف والأحداث الخارجية فحسب، بل ويتأثر بإدراكات الفرد وتفكيره واتجاهاته نحو هذه الأحداث المسببة لهذا الاضطراب.
- ينبغى مواجهة الأفكار والانفعالات السلبية المدمرة للذات عن طريق لإعادة تنظيم المعتقدات والاتجاهات التى يتبناها الفرد نحو تلك الأحداث بدرجة يصبح معها الفرد منطقيًا وعقلانيًا (Patterson, 1980) .

وقد أورد إليس تضنيفاً للأفكار اللاعقلانية، تضمن أربعة محاور رئيسية وهى:

- طلب شىء ما غير واقعى من العالم، أو الآخرين، أو من نفسك.
- المبالغة والتهويل فى الأشياء التى تكرهها.
- عدم القدرة على تحمل الأشياء التى تكرهها.

- إدانه العالم والآخرين ونفسك (Guez & Allen, 1999)

كما أورد والين وآخرون (Wallen & Others, 1992) تصنيفاً شبيهًا لتصنيف إليس للأفكار اللاعقلانية، صنفها إلى أربعة مجالات رئيسية هى:

- المطالب الواقعية.
- المبالغة فى البغض.
- التحمل المنخفض للإحباط.
- التقدير المنخفض للعالم وللذات.

اما برنارد وكرونان (Bernard & Cronan, 1999) فقد صنفا الأفكار اللاعقلانية إلى أربعة مجالات رئيسية هى:

- تحقير الذات.
- عدم التسامح تجاه القوانين المحبطة.
- عدم التسامح مع إحباطات العمل
- المطالبة بالعدالة.

وتفيد الأفكار اللاعقلانية فى تفسير اضطرابات الشخصية، وبهذا الصدد يقول إليس: أنك أسير تجاربك الماضية، وتستطيع هنا، والآن أن تغير ما تفكر به، ولهذا فإن ما تشعر به أنت هو ما تفكر به (Ellis, 1994) حيث كان متأثرًا بفكرة أن الكائنات البشرية يكون لها رد فعل للضغوط عن طريق تنمية أعراض غير نوعية، وذكر أن الضغوط يكون لها دور هام فى إحداث معدل عال من الإنهاك والانفعال الذى يصيب الجسم.

- **الضغوط النفسية** :

نتيجة للتطورات التى طرأت على الحياة فى شتى المجالات الاجتماعية والثقافية، والتكنولوجية، والتى أدت فى مجملها إلى تعقد الحياة، فقد اصبحت الضغوط النفسية من أهم الظواهر التى تتصدر مشكلات هذا العصر، سواء كانت هذه الضغوط ناتجة عن اسباب تتعلق ببيئة الفرد، أو أسباب تتعلق بالفرد نفسه، أو نتيجة لتفاعلات لفرد مع البيئة، وعند تناول مفهوم الضغوط نجد أن هناك تباين بين العديد من الباحثين فى تناولهم للمفهوم قد يرجع إلى تباين الاتجاهات النظرية التى يتبناها كل باحث، كما أن هناك من تحدث عن المفهوم فى ضوء مصادر الضغوط مثل: (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٢: ٥٦؛ بيومى ٢٠٠٣: ٢٢؛ عبد الله، ٢٠٠٤: ١١٥؛ عبد المعطى، ٢٠٠٦: ٢٣)، وهناك من تحدث عن المفهوم فى ضوء استجابة الفرد لهذه المثيرات مثل: (عثمان، ٢٠٠١: ٩٦ تفاحة وحسيب، ٢٠٠٢: ٢٢٦؛ إبراهيم وإبراهيم، ٢٠٠٣: ٤٩٤)، وهناك من جمع بين الجانبين مثل: (بسيونى، ٢٠٠٤: ٢٥١ ؛ عبد الله، ٢٠٠٤: ١١٥ ؛ العنزى، ٢٠٠٥ ٢٢)، فهناك شبه اتفاق بين الباحثين على أنها مجموعة من العوامل والمثيرات

الداخلية والخارجية التى تتسم بالدنمونية، تؤدى إلى الشعور بالتوتر، ويفقد الفرد من خلالها قدرته على التوازن، ويحاول البحث عن ردود أفعال من شأنها الإقلال من الشعور بهذه الضغوط، مما ينعكس سلبيًا على قدرته التوافقية.

كما أشارت دراسات كل من: (صقر، ٢٠٠١ ؛ ٢٠٠٣ ؛ Coffiman Donna et al ، ٢٠٠٣ ؛ Ben – Ezara ، ٢٠٠٤ ؛ Chang, Edward ؛ دخان، ٢٠٠٦ ؛ Denizl, 2006 عبد الخالق، الديب، ٢٠٠٧ ؛ علوان، ٢٠٠٨) التى تناولت الضغوط النفسية وتأثيراتها على الفرد فى تدنى مستوى الرضا عن الحياة وشعوره بالقلق والتوتر والغضب، وعلى الرغم من تعدد وتنوع مسارات حركة البحث العلمى فى مجال الضغوط النفسية والرضا عن الحياة، فإن الدراسات والبحوث العربية والأجنبية فى هذا المجال لا تتناسب مع اتساع هذه الظاهرة النفسية على نطاق الشباب الجامعى.

فالضغوط النفسية هى مجموعة من المصادر الداخلية والخارجية الضاغطة كما أشار كل من: (عسكر: 2000، جون بي: 2004، آل، المطيري: 2010) والتي يتعرض لها الفرد في حياته تعمل على ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة في الموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية (تؤدي إلى فقدان قدرة الفرد على الاستمتاع بالحياة، ويفقده الأمل في المستقبل مما ينعكس على زيادة معدل الأخطاء، وعدم القدرة على اختبار الواقع، نقص الموضوعية واضطراب أنماط التفكير وعدم القدرة على حل المشكلات، كما تؤثر الضغوط على الجوانب السلوكية للفرد فتزيد مشكلات الكلام، نقص الحماس، انخفاض مستوى الطاقة، اضطراب عادات النوم، الشك وعدم الاطمئنان للأقارب والأصدقاء، تجاهل المعلومات الجديدة وعدم الثقة غير المبررة بالآخرين، اضرابات فسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى.

وهناك العديد من العوامل الداخلية (النفسية والشخصية) المرتبطة بدرجة الإحساس بالضغوط النفسية ومن أبرزها:

- **الإدراك والتفسير المعرفي:** يختلف مفهوم الضغط من شخص لآخر كما أشار كل من: (عسكر، 2003: 36، عبد المعطي، 2006: 56، المطيري، 2010: 48) لأنه يعتمد على الإدراك المعرفي للموقف من قبل الفرد، فالمعالم الموضوعية للأحداث تتأثر بالتفسيرات الذاتية للأشخاص، وهو ما يحدد التأثير النفسي لهذه الأحداث عندهم، ومهاراتهم لإدارة الضغوط والتعامل معها ووجهة نظرهم نحو العالم.
- **عوامل شخصية:** وهي التي تعمل كمصادر مقاومة أثناء الفترات الضاغطة كما أوضح كل من: (عسكر، 2000: 132، عثمان، 2001، عبد الله، 2004 120، عواد، 2005: 45، عبد المعطي، 2006: 60) مثل: كفاءة الذات في التعامل مع المواقف الضاغطة غير المتنبأ بها، والصلابة النفسية وقوة

الاحتمال للتغلب على المواقف الضاغطة نتيجة شعور الفرد بالقدرة على التحكم بالأحداث المحيطة.

كما أن هناك من العوامل الخارجية المرتبطة بالإحساس بالضغوط النفسية من أبرزها:

- **أحداث الحياة الصعبة:** فأى حدث يتطلب من الفرد إعادة التوافق يمكن أن يكون مصدرًا للضغط ومن هذه الأحداث: الضغوط فى بيئة العمل الضغط القائم على أداء المهمة، الضغط القائم على الدور كما أشار كل من: (تفاحة وحسيب، ٢٠٠٢: ٢٢٦ ؛ عبد الله، ٢٠٠٤: ١١٥ ؛ عبد المعطى، ٢٠٠٦ ٤١)
- **العلاقات الاجتماعية:** فأى خلل فى هذه العلاقات أو الفشل فى مقابلة المتطلبات الاجتماعية يعرض الشخص لنتائج مؤلمة وغير سارة مثل: الخلافات الأسرية، حدوث الطلاق، حالات الوفاة، المضايقات اليومية سواء فى مجال العمل أو المنزل كما أوضح كل من: (تفاحة وحسيب، ٢٠٠٢: ٢٦٦ إبراهيم وإبراهيم، ٢٠٠٣: ٥٠١ ؛ بيومى، ٢٠٠٣: ٢٤ ؛ عبد الله، ٢٠٠٤: ١١٥ ؛ عبد المعطى، ٢٠٠٦: ٤٠).
- **المتطلبات المادية:** حيث أنها تعد متطلبًا أساسيًا يسعى الفرد إلى توفيرها بشكل جيد، فالحرمان المادى أو الخسارة المادية هى أحد مصادر الضغوط الخارجية.

ومن منطلق الاهتمام بالصحة البدنية والنفسية للفرد تبرز الحاجة إلى معرفة أبعاد الضغوط، ليس فقط من أجل المواجهة الايجابية، بل من أجل التعامل الناجح إلى درجة التحكم الذى يحمل فى طياته بعدًا زمنيًا أطول ونتائج أكثر دوامًا من حيث التأثير على الصحة العامة للفرد.

وقد أشار الباحثون على مختلف اتجاهاتهم إلى الآثار السلبية للضغوط النفسية والتى تشمل جوانب تمتد من كيان الفرد نفسه بما تفرضه من آثار سلبية فسيولوجية ونفسية إلى سلوكه وعلاقاته الاجتماعية، وتظهر هذه الآثار فى استجابات مختلفة يترتب عليها آثار سلبية مدمرة أحيانًا ومهددة لحياة الأفراد وسعادتهم كما أشار كل من: (الخفش، ٢٠٠١: ٦ ؛ بيومى، ٢٠٠٣: ٢٢ عبد الله، ٢٠٠٤: ١١٥ ؛ تفاحة وحسيب، ٢٠٠٢: ٢٦٧ ؛ إبراهيم وإبراهيم، ٢٠٠٣ ٥٠٧)، وفيما يلى تصنيف للآثار الناجمة عن الضغط النفسى:

- **الآثار الفسيولوجية:** تشمل فقدان الشهية، ارتفاع ضغط الدم، تقرحات الجهاز الهضمى، اضطراب عملية الهضم، زيادة الأدرينالين بالدم، اضطراب الدورة الدموية، زيادة إفراز الغدة الدرقية، زيادة الكولسترول.
- **الآثار النفسية:** تشمل التعب، الإرهاق، الملل، انخفاض الميل للعمل، الاكتئاب انخفاض تقدير الذات.
- **الآثار الاجتماعية:** تشمل إنهاء العلاقات، العامة، الانسحاب، انعدام القدرة على تحمل المسولية، الفشل فى أداء الواجبات اليومية المعتادة.

- **الآثار السلوكية:** تشمل الارتجاف، زيادة التقلصات العضلية، اللعثمة فى الكلام، التغير فى تعبيرات الوجه، اضطرابات عادات النوم، النسيان الإهمال، عدم تحمل المسئولية، إلقاء اللوم على الآخرين.
- **الآثار المعرفية:** تشمل اضطرابًا وتدهورًا فى التركيز والانتباه والذاكرة وصعوبة فى التنبؤ بالأحداث المستقبلية، سوء التنظيم والتخطيط، تداخل الأفكار.

- **دراسات سابقة** :

قامت الباحثة بتقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين القسم الأول: يتعلق بالأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية ، والقسم الآخر تيعلق بالضغوط النفسية وفيما يلى:

- **القسم الأول: يتناول التفكير العقلانى – واللاعقلانى وبعض المتغيرات** :

دراسة سارة مؤيد (٢٠١٥): هدفت إلى التعرف على مستوى ودلالة الفروق فى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة صلاح الدين ـ أربيل حسب متغير الجنس (الذكور/ الإناث) متغير الإختصاص (العلمى / الإنسانى)، تم اختيار (٦٠٨) طالبًا وطالبة كعينة البحث من المرحلة الثالثة فى جامعة صلاح الدين من الذكور والإناث من الأقسام الإنسانية والعلمية فى الكليات النهارية للعام الدراسى (٢٠١٣ ــ ٢٠١٤). اعتمدت على مقياس (ملا طاهر، ١٩٩٥) للأفكار اللاعقلانية والمطور للبيئة الكوردية من قبل (البرواري، ٢٠٠٨)، أظهرت النتائج أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة صلاح الدين مرتفعة، وأن طلبة جامعة من الإناث والاختصاصات الإنسانية لديهم مستوى أكبر من الأفكار اللاعقلانية مقارنة بالذكور والاختصاصات العلمية الأخرى.

دراسة رانيا (٢٠١٣): هدفت الدراسة لبناء برنامج إرشادى جمعى لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك استنادًا على فنيات العلاج العقلانى الانفعالى. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبى على عينة بلغت (٣٠) طالبة من جامعة تبوك قسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) ــ تراوحت أعمارهن بين (١٨ ــ ٢١) سنة، طبق عليهن مقياس الحياة الضاغطة، مقياس الأفكار اللاعقلانية، مقياس تحسين مستوى الرضا عن الحياة، البرنامج الإرشادى إعداد / الباحثة، وخلصت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادى الذى اعتمد على فنيات العلاج العقلانى الانفعالى فى خفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك، كما امتد أثر البرنامج لبعد تطبيقه بشهرين حيث لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى.

دراسة مجلى (٢٠١١): استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية صعده

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة. توصلت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية وانتشار الأفكار اللاعقلانية، كما توجد فروق دالة فى الضغوط النفسية بين الطلبة وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة سلطان العويضه (٢٠٠٨): هدفت الدراسة التعرف إلى كل من نسبة انتشار الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية، ومستويات الصحة النفسية، وإيجاد العلاقة بينهم لدى عينة متاحة من طلبة جامعة عمان الأهلية، بلغت (١٨١) طالبًا وطالبة، المسجلين فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨. وللكشف عن الأفكار العقلانية – اللاعقلانية، تم استخدام مقياس الأفكار العقلانية – اللاعقلانية الذى قام بتعريبه وتقنينه للبيئة الأردنية (الريحانى، ١٩٨٥)، وأما للكشف عن مستويات الصحة النفسية، فقد تم اعتماد مقياس غولدبيرغ وويليام فى الصحة العامة (Goldberg & William, 1990) واستخدمته (الجعافرة، ٢٠٠٣)، أسفرت نتائج الدراسة وجود ارتفاع فى مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة، بلغ أعلى من (٥) درجات. وللكشف عن مستويات الصحة النفسية، أشارت النتائج إلى سيادة المستوى المتوسط من الصحة النفسية، بلغ (٨١,٢٪) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى جميع الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس، باستثناء الفكرة اللاعقلانية الخامسة، تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث.

دراسة العلى، بك (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الأفكار اللاعقلانية والتوافق النفسى والاجتماعى العلاقة بينهما لدى طلبة جامعة الموصل، وفقا للمتغيرات الجنس والصف والتخصص الدراسى، واستخدمت مقياس (الريحانى، ١٩٨٥) لقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس (جابر، ١٩٩٥) لقياس التوافق النفسى والاجتماعى، وتكونت العينة من (٥١٧) طالبًا وطالبة من الكليات جامعة الموصل. وأظهرت النتائج أن الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة الموصل منتشرة بينهم، وإن مستوى التوافق النفسى والاجتماعى مرتفع ووجود علاقة سلبية بين الأفكار اللاعقلانية والتوافق النفسى والاجتماعى بشكل عام.

دراسة حسن، الجمال (٢٠٠٣): والتى هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة كلية التربية وفيما إذا كانت درجة هذا الانتشار تختلف بإختلاف الجنس أم لا كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين طبيعة الأفكار اللاعقلانية وبعض الاضطرابات الانفعالية المتمثلة بـ (الاكتئاب) سمة القلق، قلق الاختبار، والاغتراب وهل يمكن التنبؤ بحدوث الأفكار اللاعقلانية عند الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق اختبار الأفكار اللاعقلانية للريحانى ١٩٨٥م، ومقياس سمة القلق الذى أعده للبيئة

العربية العربية البحرى ١٩٨٤ ، مقياس قلق الاختبار الذى أعده للبيئة العربية الزهار وهو سيفر ١٩٨٥ ومقياس الاغتراب الذى أعده للبيئة العربية الاضطرابات عند الريحانى ١٩٨٥ ومقياس للاكتئاب الذى أعده للبيئة العربية غريب ١٩٨٥ ومقياس سمة القلق الذى أعده للبيئة العربية الزهار وهو سيفر ١٩٨٥ ومقياس الاغتراب الذى أعده للبية العربية أمير وحسن سنة ١٩٨٩ ثم توصلت النتائج إلى: أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر بين طلبة بنسبة تتراوح بين ١٠,٢٩٪ فى حدها الأدنى بين ٤٨,٥٪ فى حدها الأعلى وأن الذكور أكثر من الإناث فى فكرة واحدة من الأفكار اللاعقلانية بينما الإناث أكثر من الذكور فى فكرتين من الأفكار اللاعقلانية.

دراسة ملا طاهر (١٩٩٥) "الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها، وهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة السببية بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من جامعة بغداد والجامعة المستنصرية وتم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية لذى أعدته الباحثة وأعدت أيضًا مقياس الضغوط النفسية ومقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية واستخدمت الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائى (T – test) ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل التباين المشترك وتحليل الأنحدار المتعدد، وأشارت نتائج البحث إلى أن الأفكار اللاعقلانية منتشرة بين طلبة الجامعة وأن هناك علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية وهى علاقة ايجابية، كذلك وجود علاقة ايجابية بين الأفكار اللاعقلانية وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية (ملا طاهر، ١٩٩٥: ١١ ـ ٧٩)

دراسة الريحانى (١٩٨٧) "الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والتخصص" هدفت الدراسة التعرف إلى مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية، وأثر عاملى الجنس والتخصص فيها، لدى عينة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس فى الجامعة الأردنية. وأسفرت النتائج عن انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة بنسب تراوحت بيين (٥٪ فى حدها الأدنى و (٤٠٪) فى حدها الأعلى، وقد تميز الطلبة الذكور عن الطلبة الإناث فى ست من الأفكار اللاعقلانية، ووجود فروق دالة إحصائيًا لعاملى الجنس والتخصص فى الأفكار اللاعقلانية.

- **القسم الثانى: دراسات تناولت الضغوط النفسية مع بعض المتغيرات:**

دراسة عبد الله، رمضان (٢٠١٥): هدفت الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على مفهوم الضغط الذهنى لدى طلاب الجامعة والتعرف على مستويات الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، بالإضافة إلى بحث العلاقة بين الضغط النفسى وأبعاد التوافق النفسى، وقد تكونت العينة للدراسة من (٢٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والرابعة بكلية التربية ببنها. طبق عليهم

مقياس الضغط النفسى اعداد أبو سريع (١٩٩٣)، وكذلك مقياس التوافق النفسى إعداد هيو. م. بل لقياس التوافق لدى طلاب المدارس الثانوية والجامعات، وترجمة إلى العربية محمد عثمان نجاتى (١٩٦٠) وقد أوضحت النتائج ما يلى: أن ٨٠,٥٪ من طلاب عينة الدراسة يقعون فى فئة الضغط النفسى المعتدل، وفى المقابل يوجد ١٨,٦٪ من الطلاب يعانون من الضغط النفسى الحاد وهى نسبة مرتفعة.

دراسة عادل تنهيد (٢٠١١): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغط النفسى ومصادها لدى طلبة كلية التربية فى جامعة الموصل وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم. فضلاً عن علاقته بعض المتغيرات على الضغط النفسى لدى طلبة كلية التربية والصلابة النفسية لديهم وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفى التحليلى وبلغت عينة الدراسة (٨٤٣) طالبًا وطالبة وهى تمثل حوالى (١٧٪) من مجتمع الدراسة البالغ (٥٧٢) طالبًا وطالبة من جميع الأقسام. وقد استخدمت الباحثة مقياسيين الأول لقياس الضغط النفسى المعد مسبقا والثانى لقياس مدى الصلابة النفسية لديهم والذى أعدته الباحثة. وتوصللت الدراسة إن مستوى الضغط النفسى لدى الطلبة كان (٧٩,٨٥) وهذا يشير إلى أن هذه النسبة منخفضة مقارنة مع الوسط الفرضى البالغ ٠١٢٠) وإن معدل الصلابة النفسية لديهم (٨١,٤١). وهى نسبة منخفضة تدل على عدم تمتع العينة بالصلابة النفسية مقارنة مع الوسط الفرضى.

دراسة أمل، رجاء (٢٠٠٩): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعى. وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى الأساليب تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس (ذكور / إناث) التخصص (العلمى فى الكلية، تربية، علوم. تكونت العينة من من (٢١٢) طالبًا وطالبة. جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد استخدم مقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة الذى طوره موس (Moss, 1988) نموذج الراشدين. وتوصلت الدراسة وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى استخدام أسلوب حل المشكلات. وأسلوب البحث عن المكافآت. وجود فروق دالة بين الذكور فى كلية التربية والذكور فى كلية العلوم فى استخدام أسلوب البحث عن المكافآت والفروق لصالح ذكور التربية.

دراسة هورى (Hori) (٢٠٠٧): فى اليابان بعنوان: (برنامج إدارة الضغوط لطلاب الجامعة) هدفت الدراسة إلى اختيار تأثيرات برنامج إدارة الضغوط لطلاب الجامعة بما يتصل بمسببات الضغط لديهم على قدراتهم على حل المشكلات، وأسلوب تجنب الاقتران ــ السيطرة الذاتية ــ معرفة الضغط ــ استجابات الضغط فى الاختبارات التى تمت فى الاختبارات اللاحقة. تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالبًا من جامعة هيروشيما فى اليابان. أدوات الدراسة:

استخدم برنامج إدارة الضغوط لطلاب الجامعة. توصلت الدراسة إلى تأثيرات التداخل الايجابية لمعرفة الضغط ــ القدرة على حل المشكلات واستجابات الضغط فى الاختبارات التى تمت فيما بعد، بينما لم تظهر تأثيرات التداخل فى الاختبارات اللاحقة.

دراسة الحجار، دفان (٢٠٠٥): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغط النفسى ومصادره لدى طلبة الجامعة الإسلامية فضلاً عن تأثير بعض المتغيرات على الضغط النفسى لدى طلبة الجامعة. استخدم الباحثان المنهج الوصفى بلغت عينة الدراسة (٥٤١) طالبًا وطالبة وهى تمثل حوالى (٤٪) مجتمع الدراسة البالغ (١٥٤٤١) طالبًا وطالبة وقد استخدم الباحثان استبانة الضغط النفسى وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الضغط النفسى لدى الطلبة كان (٦٢,٠٥٪) كما بينت الدراسة وجود فروق ذى دلالة إحصائية بين الطلبة فى مستوى الضغط النفسى تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور أى أن مستوى الضغط النفسى لدى الطلاب أعلى منه لدى الطالبات وبينت وجود فروق ذى دلالة إحصائية بين الطلبة فى مستوى الضغط النفسى عدا الدراسية وضغوط بيئة الجامعة تعزى لمتغير المستوى الجامعى لصالح المستوى الرابع.

دراسة الضريبى (٢٠٠٤): هدفت إلى تعرف أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار فى اليمن وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تكونت العينة من ٧٣٣ طالبًا وطالبة، وتوصلت إلى أن أكثر الأساليب شيوعًا لمواجهة الضغوط النفسية لدى أفراد العينة هو أسلوب الهروب والتجنب، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير لكل من المتغيرات التالية: الجنس، المستوى الدراسى التخصص وأساليب مواجهة الضغوط لديهم.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

ونستخلص مما سبق من عرض نتائج الدراسات السابقة، وما هدفت إليه أن هناك العديد من الأفكار اللاعقلانية التى توصلت إليها نتائج هذه الدراسات السابقة بين طلبة الجامعات، وتأثير بعض المتغيرات على هذه الأفكار، كما أن الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات فى اهتماماتها، إلا أنها تتباين معها فيما يتعلق بالأداة المستخدمة، وطبيعة أفراد العينة حيث لم تجرى بحوث نفسية على طلبة وطالبات الخدمة الاجتماعية، ذلك أن الوضع الراهن يستلزم إجراء المزيد من الدراسات التى تركز بصفة عامة أساسية على الأفكار اللاعقلانية سواء للذكور والإناث وخاصة فى هذا العصر الذى أصبحت فيه الضغوط النفسية حقيقية حياتيه نعيشها كل يوم، وذلك نتيجة للمتغيرات السريعة والمتلاحقة زيادة وتنوعًا وتعقيدًا فى جميع مناحى الحياة. حيث أظهرت نتائج الدراسات السابقة انتشارًا الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية بين طلبة الجامعات بنسب متباينة ... وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى تصميم أداة الدراسة، واختيار العينة ، وعرض مشكلة الدراسة، ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق دالة إحصائية لمقياس الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية بين متوسط درجات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة (الذكور والإناث معًا) وبين متوسط الدرجات الفرضى للمقياس.
- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة طردية لمقياس الأفكار اللاعقلانية بين طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة الذكور وطالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة للإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائية لمقياس الأفكار اللاعقلانية بين متوسط درجات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة الذكور وبين متوسط درجات طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة الإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائية لمقياس الضغوط النفسية بين متوسط درجات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة (الذكور والإناث معًا) وبين متوسط الدرجات الفرضى للمقياس.

- **الإجراءات المنهجية للدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة فى تناولها للموضوع على المنهج الوصفى الارتباطى للكشف عن طبيعة علاقة كل من الأفكار اللاعقلانية ـ العقلانية والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة وطالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة وكذلك الفروق بين الجنسين (ذكور / إناث) فى درجة الاستجابة لهذين المقياسيين والدلالة الإحصائية.

- **مجتمع البحث** :

يتكون مجتمع البحث من طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة.

جدول (١) يبين (إطار المعاينة) توزيع عدد ونسب طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة لعام (٢٠١٦/٢٠١٥)

النوع / الفرقة	ذكور		إناث		الإجمالى	
	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية
الاولى	٨٦٤	٦,٩٢	٧٧٦	٦,٢٣	١٦٤٠	١٣,١٤
الثانية	١٤٤٧	١١,٥٩	١٩٨١	١٥,٨٨	٣٤٢٨	٢٧,٤٧
الثالثة	١٤٤٦	١١,٥٩	١٩٧٦	١٥,٨٤	٣٤٢٢	٢٤,٤٢
الرابعة	١٨٥٣	١٤,٨٥	٢١٣٣	١٧,٠٩	٣٩٨٦	٣١,٩٤
الاجمالى	٥٦١٠	٤٤,٩٦	٦٨٦٦	٥٥,٠٤	١٢٤٧٦	٪١٠٠

المصدر: شئون الطلبة / سجلات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة توزيع عدد ونسب طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة (٢٠١٥ ـ ٢٠١٦) حسب الفرقة الدراسية الأربعة وكذلك الجنس ويعد ذلك بمثابة المجتمع الأصلى الذى سحبت من العينة الخاصة بالدراسة الحالية للباحثة.

- **عينة البحث** :

جدول (٢)يبين توزيع عدد وسب طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة لعينة البحث حسب الفرقة الدراسية والجنس

النوع / الفرقة	ذكور		إناث		الإجمالى	
	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية
الاولى	٤٣	٦.٩١	٣٨	٦.١١	٨١	١٣.٢
الثانية	٧٢	١١.٥٧	٩٩	١٥.٨٤	١٧١	٢٧.٤٩
الثالثة	٧٢	١١.٥٧	٩٩	١٥.٨٤	١٧١	٢٧.٤٩
الرابعة	٩٢	١٤.٧٩	١٠٧	١٧.٢	١٩٩	٣١.٩٩
الاجمالى	٢٧٩	٤٤.٨٥	٣٤٣	٥٥.١٤	٦٢٢	٪١٠٠

المصدر: شئون الطلبة / سجلات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لاختيار العينة، أولاً: تم سحب العينة الرئيسية للبحث بطريقة عشوائية من أفراد المجتمع الأصلى وعدده (١٢٤٧٦) كما هو مبين بالجدول (٢) وتم تحديد نسبة (٥٪) من المجتمع الأصلى والذى بلغ عدد افرادها (٦٢٢) طالب وطالبة، بلغ عدد الذكور (٢٧٩) وعدد الإناث (٣٤٣) من طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية القاهرة موزعين على المستويات الأربعة.

وقد تم تطبيق استطلاعى للمقياسيين على عينة قوامها (٣٠) طالب وطالبة لمعرفة مدى تحقق كل من الصدق والثبات باستخدام (اختبار كرونباخ) وكان معمل الثبات ٠.٦ وهو معامل تحقق الثبات مرتفعة باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS).

- **أدوات الدراسة** :

- **مقياس الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية (اعداد ← مجلى ٢٠١١)** :

قام الباحث (مجلى) ببناء مقياس للأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة منطلقاً من نظرية إليس (Ellis) والتى أورد فيها (١١) فكرة لا عقلانية، كما أضاف الباحث الأفكار اللاعقلانية التى أضيفت فى البية العربية.

- **خطوات بناء وتصميم المقياس**:

قام الباحث بدراسة نظرية إليس (Ellis) وكيف تقيس الاضطراب النفسى وتحليل مفصل لـ (١١) فكرة اللاعقلانية والتى يعزو إليها الاضطرابات النفسية لدى الأفراد.

قام الباحث بالإطلاع على عدد من الدراسات التى تناولت الأفكار اللاعقلانية.

قام الباحث بإعداد قائمة بالأفكار اللاعقلانية بحيث تقيس جوانب ذات علاقة بالطلبة، وكان أساس المقياس هو:

- الإحدى عشرة فكرة التى أوردها إليس (Ellis) فى نظريته.
- الأفكار اللاعقلانية التى أضيفت فى البيئة العربية وهى:
  - ✓ الفكرتان اللتان أضافهما (الريحانى، ١٩٨٧) الفكرة الثانية عشرة والفكرة الثالثة عشرة فى البيئة الأردنية وهى ينبغى أن يتسم أفراد الفرد بالرسمية والجدية فى التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس.
  - ✓ الفكرتان اللتان أضافهما (مزنوق، ١٩٩٦) فى البيئة المصرية وهما يجب ألا يخطط الإنسان لمستقبله لأن المستقبل غير مشجع، يجب أن يكون الفرد محبوبًا من الآخرين بمقدار حبه لهم
  - ✓ الفكرتان اللتان أضافهما (أحمد، ٢٠٠٤) فى البيئة اليمنية وهى أؤمن بأن النجاح مفتاحه الحظ، أؤمن بأن الحظ يلعب دورًا كبيرًا فى مشكلات الناس وتعاستهم.

توصل الباحث إلى (١٦) فكرة لاعقلانية عدت مجالات للمقياس، وصاغ الباحث (٣٢) فكرة عقلانية ــ لاعقلانية (فقرات المقياس)، بحيث يميل كل مجال بعبارتين كما يوضحه الجدول (٣):

جدول (٣) يوضح مجالات مقياس الأفكار اللاعقلانية وأرقام عباراتها

م	المجال	أرقام العبارات
١	طلب الامتحان	١ ، ١٧
٢	طلب الكمال الشخصى	٢ ، ١٨
٣	لوم الآخرين	٣ ، ١٩
٤	عدم التسامح تجاه الإحباطات	٤ ، ٢٠
٥	تضخيم دور الظروف الخارجية	٥ ، ٢١
٦	توقع الكوارث	٦ ، ٢٢
٧	تجنب الصعوبات	٧ ، ٢٣
٨	الاعتمادية	٨ ، ٢٤
٩	الإحساس بالعجز تجاه الماضى	٩ ، ٢٥
١٠	الانزعاج لمشكلات الآخرين	١٠ ، ٢٦
١١	الحلول المثالية الكاملة	١١ ، ٢٧
١٢	الرسمية والجدية	١٢ ، ٢٨
١٣	تمييز الرجل	١٣ ، ٢٩
١٤	التشاؤم من المستقبل	١٤ ، ٣٠
١٥	طلب الحصول على حب الآخرين بالتكافؤ	١٥ ، ٣١
١٦	دور الحظ فى الحياة	١٦ ، ٣٢

- **الخصائص السيكومترية للمقياس فى الدراسة الحالية**:
  - **صدق المحكمين**:

تم عرض فقرات المقياس على خبراء ومحكمين فى علم النفس والإرشاد النفسى والصحة النفسية، لمعرفة آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات وانتمائها للمجال، وتعريف المجالات، ومدى وضوح الفقرات، والحكم على مدى مناسبة بدائل المقياس المستخدمة، وعلى ضوء آرائهم وملاحظاتهم لم تحذف أى فقرة

أوإضافة لأن نسبة الاتفاق كانت أكثر من ٨٠٪ ، فظلت فقرات المقياس (٣٢) فقرة كما هى:

- **ثبات المقياس (Reliability):**

ولغرض الحصول على الثبات اعتمدت الباحثة على الطرق الآتية:

- **طريقة إعادة الاختبار:** طبق المقياس على عينة بلغت (٣٠) طالبًا وطالبة من معهد الخدمة، وبعد مرور أسبوعين أعيد على العينة نفسها، باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثانى كانت النتيجة أن معامل الثبات للمقياس بلغ (٠,٨٦) درجة، ويعد هذا الثبات مرتفع.
- **طريقة الاتساق الداخلى (ألفا كرونباخ):** بلغ معامل الثبات للمقياس بهذه الطريقة (٠,٩١) درجة، وهى قيمة تدل على ثبات المقياس. وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق.

عند المعالجة الإحصائية كانت الدرجات على المقياس لاستجابة (لا) ثلاث درجات ، واستجابة (أحيانًا) درجتان واستجابة (نعم) درجة واحدة للدراسة الحالية:

حددت الباحثة نسبة (٧٥٪) من جملة استجابات المقياس لتمثل ثلاثة أرباع مجتمع البحث وتعبر عن أفكار الشباب في الوسط الجامعي فهي مقبولة وكافية لانتشارها في الوسط الجامعي من وجهة نظر الباحثة، والخبراء والمتخصصين، وفي ضوء ذلك تم تحديد درجة المقياس الفرضي:

- الدرجة الكلية لكافة المحاور الستة عشر أي للعدد (٣٢) فقرة هي (٩٦ درجة) المعيار الرئيسي للحكم على درجة المقياس ككل وليست المعالجة لكل محور منفصل من المحاور. وبحساب المتوسط الحسابي المرجح المئوي كانت درجة المقياس الفرضي (٨٧.٥) درجة.
- عدد الفقرات (٢٤ فقرة) والتي مثلت النسبة (٧٥٪) لتأخذ استجابة لا، وتبقى عدد (٨) فقرات وزعت بالتساوي على استجابة كل من (أحيانًا، ونعم).
- العبارات أرقام (٢٧ ، ٢١ ، ١١) درجاتهم معكوسة، بمعنى استجابة (لا) درجة واحدة، واستجابة (نعم) ثلاث درجات، أما استجابة (أحيانًا) درجتان وهي دائمًا اجابة محايدة.
- بحساب درجة الوسط الحسابي الفرضي للمقياس والانحراف المعياري مع مراعاة الآتي:
  - ✓ الوسط الحسابي = ٢,٦٢٥ ، الانحراف المعياري = ٢٤,٦.
  - ✓ درجة المتوسط (المرجح المئوي) الفرضي لمقياس الأفكار اللاعقلانية ـ العقلاني : (٨٧.٤٥) .
  - ✓ معامل الاختلاف النسبى = ٩.٣١٧.

- **مقياس الضغوط النفسية ← اعداد عبد الهادي القحطاني (٢٠١١) :**

أعد هذا المقياس على ضوء الأدبيات والدراسات السابقة والاستعانة بالمقاييس القريبة من الموضوع، حصل الباحث على (٦٣) فقرة حسب كل مجال الضغوط

الاقتصادية (١٢) فقرة ـ مجال الضغوط الانفعالية (١٢) فقرة، مجال الضغوط الاجتماعية (١٢) فقرة، الضغوط النفسية (١٢) فقرة، والضغوط الأسرية (١٢) فقرة .

- **تحديد صلاحية الفقرات للمقياس**:

بعد أن تم إعداد الفقرات وتوزيعها حسب كل مجال عرضت على خبير لغوى لصياغتها من الناحية اللغوية، ومن ثم وزعت الفقرات المقياس على خبراء ومحكمين فى علم النفس والإرشاد النفسى والصحة النفسية، لمعرفة آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات وانتمائها للمجال، وتعريف المجالات، ومدى وضوح الفقرات، والحكم على مدى مناسبة بدائل المقياس المستخدمة، وعلى ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم حذف الفقرات التى حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪ فحذفت (٣) فقرات من المقياس وهى الفقرة (١٠ ــ ١١) من مجال الضغوط الأسرية، والفقرة (٤) من مجال الضغوط ، ولهذا أصبح المقياس يتكون من (٦٠) فقرة، بعد أن حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) وأكثر من آراء الخبراء باستخدام معادلة كوبر (Cooper) واستبعدت الفقرات التى حصلت على نسبة اتفاق ما دون (٨٠٪) (Cooper, 1979, 49). بعد أن تم صياغة عبارات المقياسين بصورتهما الأولية قام الباحث بإعداد تعليمات المقياسين وبدائلهما للتحقق من مدى فهم الطلبة للفقرات ووضوح التعليمات والزمن المستغرق فى الاجابة طبق على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية صعده ـ جامعة عمران، تم اختيارهم بالطريقة العشوائيةٍ، وقد تبين أن فقرات المقياسيين واضحة ومفهومة إذ كان الاستفسار عنها قليلا لا يستحق ذكره. أما بالنسبة للوقت كان (٣٥) دقيقة تقريبًا حُسب عن طريق استخدام الوسط الحسابى للوقت. وفى النهاية وصل عدد فقرات المقياس (٦٠) فقرة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية للدراسة الحالية**:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق البناء لمقياس الضغوط النفسية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، والبالغ عددها (٣٠) طالب وطالبة من المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، تم حساب مؤشرات صدق البناء من خلال حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور من محاور المقياس الخمسة، وكانت جميعها دالة مستوى دلاله (٠,٠٥) والآخر عند مستوى دلالة (٠,٠١) ثم قامت بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين مكونات المقياس (للمحاور الخمسة) وبين الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لاستجابات العينة الاستطلاعية وكانت درجات الارتباط للمحاور الخمسة على التوالى الدراسية، الانفعالية الأسرية، الاقتصادية، الاجتماعية (٠,٤٩ ، ٠,٥٩ ، ٠,٧٦ ، ٠,٨٠ ، ٠,٥٦) وتبين من ذلك أن جميع مكونات مقياس الضغوط النفسية ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب ثبات الاستقرار (ثبات إعادة التطبيق) لمقياس الضغوط النفسية فقد قامت الباحثة بالتحقق من ذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس

على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول ثم قام بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين. وكانت قيم الثبات على التوالى الضغوط الدراسية، الانفعالية، الأسرية الاقتصادية، الاجتماعية، الكلية (٠,٨٦، ٠,٨٢، ٠,٨٨، ٠,٩١، ٠,٩٥) والكلية ٠,٨٦ وهى جميعها ذات مؤشرات ثبات استقرار دالة إحصائيًا ، فقد كانت معاملات ارتباط المحاور مع بعضها بين فترتين التطبيق دالة إحصائيًا عند (∝ = ٠,٠١).

أما ثبات الاتساق الداخلى (التجانس) لمقياس الضغوط النفسية فقد استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيقها على نتائج العينة الاستطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة، أن قيم ثبات الاتساق الداخلى لمقياس الضغوط النفسية كانت لمقياس الكلى (٠,٩٠) وللمحور الأول الضغوط النفسية الدراسية (٠,٨٦)، وللمحور الثانى الضغوط النفسية الانفعالية (٠,٨٧)، وللمحور الثالث الضغوط النفسية الأسرية (٠,٩١) وللمحور الرابع الضغوط النفسية الاقتصادية (٠,٧٩) وللمحور الخامس الضغوط النفسية الاجتماعية (٠,٨٣) وهى مقبولة إحصائيًا.

أما ثبات التجزئة النصفية لمقياس الضغوط النفسية فقد استخدمت الباحثة معامل سبيرمان بروان من خلال تطبيقها على نتائج العينة الاستطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة يتبين أن قيم ثبات التجزئة النصفية لمقياس الضغوط النفسية كانت للمقياس الكلى (٠,٨٨) وللمحور الأول الضغوط النفسية الدراسية (٠,٨٣) وللمحور الثانى الضغوط النفسية الانفعالية (٠,٨٥) وللمحور الثالث الضغوط النفسية الأسرية (٠,٨٨) وللمحور الرابع الضغوط النفسية الاقتصادية (٠,٨٠) وللمحور الخامس الضغوط النفسية الاجتماعية (٠,٨١) وهى مقبولة إحصائيًا.

وبعد التحقق من صدق وثبات مقياس الضغوط النفسية تكون المقياس من (٦٠) عبارة موزعة على خمسة محاور رئيسية هى:

- الضغوط النفسية الدراسية (الجامعية) (١٢) عبارة.
- الضغوط النفسية الانفعالية (١٢) عبارة.
- الضغوط النفسية الأسرية (١٢) عبارة.
- الضغوط النفسية الاقتصادية (١٢) عبارة.
- الضغوط النفسية الاجتماعية (١٢) عبارة.

- **تصحيح مقياس الضغوط النفسية**:

اعتمدت الدراسة على تدرج ليكرت الثلاثى لاستجابات العينة على مقياس الضغوط النفسية، وعند التصحيح تم إعطاء الاستجابة أوافق بدرجة قليلة درجة واحدة، والاستجابة أوافق بدرجة متوسطة (درجتين)، والاستجابة أوافق بدرجة كبيرة ثلاث درجات، وتشير الدرجة العالية إلى وجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية لدى الطلبة.

- **الاجابة على فروض الدراسة** :

- **الاجابة على الفرض الأول**:

لا توجد فروق دالة إحصائية لمقياس الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية بين متوسط درجات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة (الذكور والإناث معًا) وبين متوسط الدرجات الفرضى للمقياس.

جدول (٤) يبين استجابة طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية (ذكور ـ إناث) على مقياس الأفكار اللاعقلانية (ن = ٦٢٢)

الاستجابة / المتغير	نعم		أحيانًا		لا		درجة المقياس
	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية	
الدرجة الفرضية للمقياس (عند ٧٥٪)	٧٧	١٢,٥	٤٤	١٢,٥	٤٦٧	٧٥٪	٨٧,٤٥
درجة استجابات الطلبة	٦٥	١٠,١٤	٦٥	١٠,١٤	٤٩٢	٧٩٪	٨٩,٥

اشارت بيانات الجدول إلى أن نسبة استجابة طلبة المعهد العالى على مقياس الأفكار اللاعقلانية كانت (٧٩٪) وهى أعلى من النسبة التى افترضتها الباحثة كما ترجع الباحثة ذلك إلى أن الأفكار اللاعقلانية تنمو وتتسارع بمعدلات كبيرة ويتسع انتشارها بين الوسط الجامعى، حيث يرتبط ذلك بالقلق على حياتهم المستقبلية.

جدول (٥) يبين وجود فروق دالة إحصائية للمتوسط الفرضى لدرجات مقياس الأفكار العقلانية - اللاعقلانية ومتوسط درجات لطلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

الاحصاء / المتغير	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الاختلاف النسبى	درجة المقياس	اختبار (ف) التباين	قيمة (ت)	الدلالة ٠,٠٥
المقياس الفرضى (عند ٧٥٪)	٢,٦٢٥	٢٤,٦٠	٩,٣٧١	٨٧,٤٥	١	٠,٠٦٩	❖

أشارت بيانات الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة معنوية (٠,٥) بين متوسط درجات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية والمتوسط الفرضى لدرجات المقياس لصالح طلبة المعهد، حيث أن المتوسط الحسابى للطلبة أكبر من المتوسط الحسابى الفرضى، كما أشار الجدول إلى وجود انحراف معيارى (متقارب) بين الفرضى والطلبة، أما عن التجانس أى التباين الذى أكد على عدم وجود تشتت ووجود تجانس بين العينتين الفرضى والطلة، مما يعنى أن لدى الطلبة أفكارًا لاعقلانية – عقلانية تتضح فى تصرفاتهم وسلوكياتهم بينهم وبين بعضهم البعض من ناحية، وبينهم وبين أعضاء المجتمع من ناحية أخرى.

أن الشباب فى المرحلة الجامعية يعتبر من أكثر الفئات عرضة لتبنى أفكارًا غير عقلانية وذلك لطبيعة المرحلة العمرية التى يمرون بها من حيث الانفتاح الأكثر على العالم الخارجى، واكتساب العديد من الأفكار التى قد تكون غير منطقية ولاعقلانية إلى جانب تعرضهم لأحداث الحياة التى قد يقفوا عاجزين

أمام ضغوطها، وتقودهم أفكارهم غير العقلانية إلى زيادة تأثير هذه الضغوط والتى تؤدى إلى ترسيخ هذه الأفكار. (العنترى، ٢٠١٠)... وفى ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات يواجه طلبة المعهد زيادة وتنوعًا فى مصادر الأفكار اللاعقلانية والتوتر والضغوط النفسية والمتمثلة بشكل أساسى فى واقع الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية. وهذا يثبت أن الأفكار اللاعقلانية منتشرة بين أفراد عينة الدراسة، مما يعطى مؤشرًا أن الأفكار اللاعقلانية موجودة بين مجتمع الدراسة، وهم طلبة وطالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، ونلاحظ اتفاق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الريحانى (١٩٨٧)، طاهر (١٩٩١)، مرزوق (١٩٩٦) رتيب (٢٠٠١)، حسن الجمالى (٢٠٠٣).

- **الاجابة على الفرض الثانى**:

توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة طردية لمقياس الأفكار اللاعقلانية بين طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة الذكور، وطالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة للإناث.

جدول (٦) يبين استجابة طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية (ذكور / إناث)على مقايس الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية

الاستجابة / المتغير	نعم		أحيانًا		لا		درجة المقياس	
	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية
ذكور	١٦	٥,٧	٤٨	٢٧,٢	٢١٥	٧٧	٢٧٩	٤٤,٨٥
اناث	١١	٣,٢١	٧٠	٢٠,٨	٢٦٢	٧٦,٣٨	٣٤٣	٥٤,١٤
الاجمالى	٢٧	٤,٣٤	١١٨	١٨,٩٧	٤٧٧	٧٦,٦٨	٦٢٢	١٠٠

أشارت بيانات هذا الجدول إلى أن أعلى نسبة لشيوع الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية كانت لدى الذكور بنسبة (٧٧٪) وللإناث بنسبة (٧٦,٣٨) ويرجع التقارب فى هذه النسب المئوية إلى وجود تجانس بينهما (ذكور/ إناث) وتضمن هذا التجانس (طبيعة المراحل العمرية، والمستوى التعليمى والثقافى، والميول ناحية استخدام أساليب وأنماط التكنولوجيا الحديثة من حيث الانفتاح على العالم الخارجى.

جدول (٧) يبين العلاقة الارتباطية لمقياس الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث لطلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

الارتباط / الجنس	عدد	نسبة مئوية	قيمة الارتباط	دلالته	ملاحظة
ذكور	٢٧٩	٤٤,٨٥	٠,٠٧٨٢	❖	ارتباط قوى
اناث	٣٤٣	٥٤,١٤			

أشارت بيانات الجدول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية دالة بين الذكور والإناث لطلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، وترجع الباحثة هذه العلاقة وقوتها إلى تشابه طريقة التفكير بين الذكور والإناث واتجاهاتهم المعاصرة والمختلفة، وكذلك إلى طبيعة ما يدرسونه من مواد ومناهج مختلفة ، وتنوه الباحثة إلى أن هذا الجدول يؤكد بالدلالة الإحصائية

صحة ما جاء بجدول (٦) من أعداد ونسب مئوية، أى أنها كلما كان أحد المتغيرين (ذكور/ إناث) اتجاهه نحو الأفكار اللاعقلانية كلما لازمه المتغير الآخر صوب نفس الاتجاه.

ويمكن تفسير تجانس بين عينة الدراسة إلى عدم وجود البرامج الارشادية أوالعلاجية، للطلاب ومن ثم هذه الأفكار الخاطئة قد تثبت وترسخ بمرور الوقت ومن ثم تصبح أكثر خطرًا على أمن وأمان المجتمع، حيث أنها تلعب دورًا واضحًا فى حدوث الاضطراب النفسى، وترى الباحثة أن ظروف المجتمع وما يعانى منه من أزمات اقتصادية تكون أرض خصبة لإنتشار تلك الأفكار له أثره كبير على أمن ومستقبل هؤلاء الطلبة، مما يؤدى غلى شعورهم بعدم الاستقرار وتشويش أفكارهم، وتولد لديهم أفكارًا لاعقلانية تغلب على سلوكهم وتجعلهم أكثر قلقا. كما يمكن تفسير هذه النتيجة قلة مستوى الايمان عند بعض الشباب، أو التطرف الشديد، وقصور المؤسسات التعليمية الدينية والاعلامية فى زيادة توعية الشباب. وعليه تكون هذه الدراسة قد أضافت محاولة جيدة باكتشاف متغير (الأفكار اللاعقلانية) بين طلاب المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة. كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية فى المجتمع المصرى تسهم فى بعض الأحيان فى نشر بعض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية.

- **الاجابة على الفرض الثالث** :

لا توجد فروق دالة إحصائية لمقياس الأفكار اللاعقلانية ـ العقلانية بين متوسط درجات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة الذكور وبين متوسط درجات طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة للإناث.

جدول (٨) يبين عدم وجود فروق دالة إحصائية لمقياس الأفكار اللاعقلانية بين متوسط درجات الذكورومتوسط درجات الإناث لطلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

الإحصاء / الجنس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الاختلاف النسبى	درجة المقياس	اختبار (ف) التباين	قيمة (ت)	الدلالة ٠.٠٥
ذكور	٢.٧١٣	١٦.٢٤٥	٥.٩٩	٨٧.٤٥	١	٣٤٣	
اناث	١.٩٦٤	١٨.٢٢٨	٩.٢٨	٨٩.٥٤			

أشارت بيانات الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لمقياس الأفكار اللاعقلانية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لطلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، وترجع الباحثة ذلك إلى أن التباين (اختبار ف) أكد على وجود تجانس وعدم تشتت وعدم اختلاف بين العينتين كما أن الدرجات على المقياس العينتين تكاد تساوى، ولما كانت الدراسة وصفية ـ ارتباطية ـ ذات المنهج الإحصائى، فإن تفسير هذا الجدول لا يخرج عن التفسير المعروض بجدول (٧) أن السياق العام للمعاملات الاحصاية فى جداول الدراسة الحالية مفسرة لبعضها البعض كما أنه لا تتعارض فى عرضها للنتائج وأن الاتجاه العام لطلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة رغم أنه

يسير نحو الأفكار اللاعقلانية وقد يكون هذا الأمر ليس غريبًا بخاصة لطلبة التعليم العالى، إلا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار لما يحدث لطلبة الوسط الجامعى، كما يجب عمل مزيد من الدراسات حول تلك القضية وبخاصة الدراسات التجريبية الإرشادية وسرعة التدخل لمواجهتها والعمل على علاجها، رغم أن ذلك كما تراه الباحثة قد يكون مرجعه التغيرات العالمية الحادثة وسرعة العصر الذى نعيشه بكافة متغيراته، وإذ تؤكد الباحثة على ضرورة وسرعة التدخل للحد منها بل والعمل على علاجها بكافة الوسائل والسبل الرسمية والمشروعة من قبل الدولة ومؤسساتها المختلفة الحكومية وغير الحكومية فى المجتمع المدنى.

- **الاجابة على الفرض الرابع** :

لا توجد فروق دالة إحصائية لمقياس الضغوط النفسية بين متوسط درجات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة (ذكور والإناث معًا) وبين متوسط الدرجات الفرضى للمقياس.

جدول (٩) يبين الفروق الدالة لمقياس الضغوط النفسية بين متوسط درجات (الذكور والإناث معًا) ومتوسط الفرض للمقياس

الاستجابة / المتغير	نعم		أحيانًا		لا		درجة المقياس
	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية	عدد	نسبة مئوية	
الدرجة الفرضية للمقياس (عند ٧٥٪)	٤٦٧	٧٥	٧٨	١٢,٥	٧٧	١٢,٥	٨٧,٥٦
درجة استجابات الطلبة	٥١٠	٨٢	٨٠	١٢,٦	٣٢	٥,١٤	٩٢,٢٨

أشارت بيانات الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائية عند دجة معنوية (٠,٥) بين متوسط درجات طلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية والمتوسط الفرضى لدرجات المقياس لصالح طلبة المعهد، لأن المتوسط الحسابى للطلبة أكبر من المتوسط الحسابى الفرضى، كما أشار الجدول إلى انحراف معيارى (للتقارب) بين الفرضى والطلبة، أما عن التجانس أى التباين الذى أكد على عدم وجود تشتت ووجود تجانس بين العينتين الفرضى والطلبة، مما يعنى أن تلك الضغوط النفسية لها دلائلها تتضح فى تصرفات وسلوكيات طلبة المعهد فيما بينهما، كذلك بينهم وبين أعضاء المجتمع من ناحية أخرى.

جدول (١٠) يبين وجود فروق دالة إحصائية للمتوسط الفرضى لدرجات مقياس الضغوط النفسية ومتوسط درجات لطلبة المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

الإحصاء / المتغير	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الاختلاف النسبى	درجة المقياس	اختبار (ف) التباين	قيمة (ت)	الدلالة ٠,٠٥
المقياس الفرضى (عند ٧٥٪)	٢,٦٢٧	٢٤,٦٤	٩,٣٨	٨٧,٥٦	١	٠,٠٧١٤	❖
درجة الطلاب على المقياس	٢,٧٦٨	٢٤,٦٢	٨,٨٩	٩٢,٢٨			

أشارت بيانات الجدول إلى أن نسبة استجابة طلبة المعهد العالى على مقياس الضغوط النفسية كانت (٨٢٪) وهى أعلى من النسبة التى افترضتها الباحثة

كما أن الدرجة التى حصل عليها الطلبة فى المقياس (٩٢,٢٨) هى أيضًا أعلى من التى افترضتها الباحثة فى مقياس الضغوط النفسية، وترجع الباحثة ذلك إلى أن ما يتعرض له الطالب فى المجتمع من ضغوط دراسية، أسرية وانفعالية وصحية واقتصادية، واجتماعية ترهق الطالب وتتعدد وتتنوع بل وتتصارع فيما بينها بمعدلات كبيرة وهى تتمادى فى انتشارها بين الوسط الجامعى، حيث يرتبط ذلك بالقلق على مستقبلهم بعد الإنتهاء من التعليم الجامعى.

والأحداث الرئيسية الصارمة التى لا يستطيع الطلاب مواجهتها وهى فى كثير من الأحيان أمور حتمية لا تستطيع تفسيرها وعدم التحكم فيها، وكل ما يمكنه فعله هو التحكم فى انفعالاتهم ، ويمكن تفسير معاناة طلبة المعهد للضغوط النفسية إلى العديد من المتطلبات والأعباء الدراسية التى تسبب ضغوطًا نفسية وتؤثر على تحصيلهم الدراسى أيضًا، كقلة الأنشطة الدراسية والمستلزمات الدراسية، كما أنهم يعانون من تدنى مستوياتهم الاقتصادية مما يصعب عليهم سداد المصروفات الدراسية أو الكتب الدراسية واللجوء غلى شراء الملازم بسبب قلة مواردهم المادية، كما تفرض العادات والتقاليد على الشباب العمل أثناء الدراسة أو زواج الفتيات أثناء الدراسة مما يزيد من مسئولياتهم وأعبائهم، وهى تزيد من درجة الضغوط النفسية التى يتعرضون لها. وتتفق نتائج هذه الدراسة من نتائج الدراسات طاهر (١٩٩١) أحمد (٢٠٠٤) الصباح والحموز (٢٠٠٧).

- **المقترحات** :

تقترح الباحثة:

- إجراء دراسات مماثلة لهذا البحث على عينات وبيئات مختلفة مع استخدام أدوات مقننة.
- إجراء دراسات مماثلة لهذا البحث على شرائح اجتماعية مختلفة، والتعرف على أثر التفكير اللاعقلانى على متغيرات أخرى.
- يمكن أن يشجع هذا البحث على إجراء دراسات لتطبيق برامج ارشادية عقلانية انفعالية لحفض حدة الأفكار اللاعقلانية.

- **المراجع** :

- إبراهيم ، عبد الستار (١٩٩٤): العلاج انفسى السلوكى المعرفى الحديث وأساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، إبراهيم (١٩٩٩): دراسة امبريقية فى ضوء نظرية إليس للعلاج العقلانى الانفعالى لدى عينة من البنين والبنات بقطر. مجلة البحث فى التربية وعلم النفس. كلية التربية بالمنيا، ٥ (١)، ٣٣ ـ ٥١.
- أبو سريع، رضا عبد الله، رمضان محمد (٢٠١٥): الضغط النفسى وعلاقته بالتوافق لدى طلاب الجامعة، حولية كلية الآداب ، جامعة بنها.
- أحمد ، عبد الله عثمان (٢٠٠٤): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالإحتراف النفسى لدى معلمى مدينة تعز، جامعة صنعاء، اليمن.

- الأحمد، أمل مريم ، رجاء محمود (٢٠٠٩): أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعى: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة العلوم التربوية النفسية، المجلد (١٠) ، العدد (١) مارس.
- بسيونى، سوزان صدقة (٢٠٠٤): الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسى والمساندة الاجتماعية لدى المرأة العاملة فى مدينة جدة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس العدد الثامن والعشرون، الجزء الثالث، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- البيرقدار، تنهيد عادل (٢٠١١): الضغط النفسى وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة هدليات ، كلية التربية، المجلد (١١) عدد (١).
- بيومى، لمياء عبد الحميد (٢٠٠٣): الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية نحو الطفل المعاق، رسالة ماجستير، جامعة قناة السويس، جمهورية مصر العربية.
- بيومى، لمياء عبد الحميد (٢٠٠٣): الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية نحو الطفل المعاق، رسالة ماجستير، جامعة قناة السويس، جمهورية مصر العربية.
- تفاحة، جمال وحسيب، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠٢): الإلتزام الشخصى واستراتيجيات التعامل مع الضغوط دراسة سيكومترية مقارنة بين البدو والحضر، مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، العدد الخامس عشر، القاهرة.
- جبارى، بلقيس محمد على (١٩٩٨): الضغوط النفسية لدى المرأة اليمنية العاملة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية الآداب.
- حسن عبد الحميد، الجمالى، فوزية (٢٠٠٣): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، قطر، العدد الرابع.
- حسيب، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠٠): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية والإكتئاب لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعة، مجلة العلوم التربوية، القاهرة، جامعة حلوان.
- حمزة ، مالكى، الرشيد شباب (٢٠١٢): علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدوانى لدى طلاب الثانوى، دراسات تربوية ونفسية، العدد (٧٧).
- الخطيب، بلال عادل عبد الله (٢٠٠٤): معايير تقدير الذات للأعمار ١٣ – ١٧ سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- دخان، قنبل، والحجار، بشير (٢٠٠٥): الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم ، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الرابع عشر، العدد (٢) ، السعودية.
- رسول، سارة حسين، جرجيس، مؤيد (٢٠١٥): الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة صلاح الدين، كوفارى زانكونو، العدد (١٩)، اليابان.
- الريحانى، سليمان (١٩٨٧): الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والتخصص، مجلة دراسات، المجلد (١٤) ، العدد (٥).
- سلطان بن موسى العويضة (٢٠٠٨): العلاقة بين الأفكار العقلانية ــ اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية ، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- شايع عبد الله مجلى (٢٠١١): الأفكار اللاعقلانية بالضغوط النفسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧). ملحق (٤) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط لدى طلبة كلية التربية بصعده، جامعة عمران.

- الشربينى، زكريا وصادق، يسريه (٢٠٠٠): تنشئة الطفل وسبل الوالدين فى معاملته ومواجهة مشكلاته ، القاهرة، دار الفكر العربى.
- الصباح، سهير سليمان والحموز ، عايد محمد (٢٠٠٧): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعات الضفة الغربية فى فلسطين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٩)، ديسمبر .
- الضريبى، عبد الله (٢٠٠٤): أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة زمار وعلاقتها ببعض التغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة زمار ، اليمن.
- طاهر ، شوبر عبد الله (١٩٩٧): الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالضغط النفسى وأساليب التعامل معها، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- طاهر، شوبو عبد الله ملا (١٩٩٥): الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الطيب، محمد والشيخ محمد (١٩٩٠): الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمى. بحوث المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس فى مصر، القاهرة، من ٢٢ – ٢٤ يناير، ص ٢٤٩ – ٢٦٣.
- عاقل، فاخر (١٩٨٨): معجم العلوم النفسية ، دار الرائد العربى، بيروت.
- عبد الخالق، أحمد والديب، سماح (٢٠٠٧): التعب المزمن وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة، مجلة دراسات عربية فى علم النفس، المجلد السادس عشر، العدد الثالث، رابطة الأخصائيين النفسيين، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٨٣): القياس النفسى، مكتبة الفلاح، مصر.
- عبد الرحمن، محمود السيد، عبد الله معتز (١٩٩٤): الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم، دراسات نفسية، المجلد الرابع، العدد (٣).
- عبد الستار، إبراهيم، رضوى إبراهيم (٢٠٠٧): علم النفس أسسه ومعالم دراسته، دار عالم الكتب للنشر، ط ٣.
- عبد العزيز، مفتاح (٢٠٠١): علم النفس العلاجى اتجاهات حديثة، ط (١)، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح عبد القادر أبو شهد (٢٠٠٧): الإفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينة وعلاقتها ببعض المتغيرات – كلية التربية – الجامعة الإسلامية.
- عبد القوى، رانيا الصاوى (٢٠١٣): فاعلية برنامج ارشادى عقلانى انفعالى لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات ، جامعة تبوك، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد (١١).
- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠٤): مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- عبد المعطى، حسن مصطفى (٢٠٠٦): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، مكتبة الزهراء، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبد الوهاب، خالد محمود (٢٠٠٦): مدى فاعلية برنامج علاجى فى تعديل أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة لدى عينة من مرض الإدمان، مجلة دراسات عربية فى علم النفس، المجلد الخامس، العدد الأول، يناير، ص ٨٣ – ٩٨.

- عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١): القلق ، وإدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر العربى، القاهرة.
- العزة، سعيد حسنى، عبد الهادى، جودت عزت (١٩٩٩): نظريات الإرشاد والعلاج النفسى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عسكر، على (٢٠٠٠): ضغوط الحياة أساليب مواجهتها، الصحة النفسية فى عصر القلق والتوتر، ط ٢ ، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- عطية (اشرف محمد) ، العقاد (عصام عبد اللطيف) (٢٠٠١): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدوجماتية والمرونة – التصلب والرفض لوالدى لدى شباب جامعة الزقازيق، وجنوب الوادى، مجلة دراسات نفسية، العدد (٢٥) المجلد (١٠) ، يناير ، ص ٨٧ – ١٠٢.
- علوان، نعمان (٢٠٠٨): الرضا عن الحياة وعلاقته بالوحدة النفسية (دراسة ميدانية على عينة من زوجات الشهداء الفلسطينيين)، مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد السادس عشر، العدد الثانى، غزة.
- العلى بك، سهى خليل (٢٠٠٤): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتوافق النفسى والاجتماعى لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.
- على، وائل فاضل (١٩٩٤): نمط الشخصية والضغوط النفسية وتأثيرها على حدوث الجلطة القلبية لدى المصابين القرحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- عماد حسين، عقيل خليل الطفيلى (٢٠١٥): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة.
- العنزى، أمل سليمان (٢٠٠٥): أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفسجمية (السيكوسوماترية)، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العويضه ، سلطان بن موسى (٢٠٠٨): العلاقة بين الأفكار العقلانية – اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية ، جامعة عمان.
- القذافى ، رمضان محمد (٢٠٠٢): الصحة النفسية والتوافق، ط ٣، المكتب الجامعى الحديث، الاسكندرية.
- المجدلاوى، ماهر (٢٠٠٥): برنامج ارشادى نفسى لتخفيف الضغوط النفسية الناجمة عن الاختلال لدى طلبة المدرسة الثانوية، رسالة دكتوراه ، معهد البحوث والدراسات الدينية، جامعة الدول العربية، القاهرة.
- مجلى، شايع عبد الله (٢٠١١): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧).
- مدبولى، حنان ثابت (١٩٩٥): الضغوط الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بوجهتى الضبط ودافعية الانجاز لدى الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- مزنوق، محمد (١٩٩٦) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- المطيرى، مخلد عياد (٢٠١٠): الرضا الوظيفى وعلاقته بأسلوب مواجه الضغوط النفسية، رسالة ماجستير، جامعى نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الموسوى، نعمان (٢٠٠٥): تحليل مضمون التفكير اللاعقلانى للطلبة الجامعيين باستخدام الصيغة العربية لقائمة المعتقدات العقلانية، المجلة التربوية، ١٩ (٧٥)، ص ٩١ – ١٣٠.

- Ben – Ezara, M., (2003): 3700 year old psychosomatic reation due stress and Anxiety? Department of psychology. Tel University, Tel Aviv.
- Benjamin, I. (1995): Psychology. Ma Cmillan, New York. P. 322.
- Bernard, M. & Cronan, F. (1999): The Child and Adolesscent Scale of Irrationality: Validation Data and Mental Health Correlates. Journal of cognitive psycholtherapy: An Internationl Quarterly, 13 (2).
- Boeree. C. G. (2006): psysonality theories "etext"
- Chang. Edward. C. at (2004): Journal of counseling psychology, V 51, P. 93 – 1202.
- Corey, G. (1996): Theory and practice of counseling and psychotherapy. New York: Brooks Cole publishing company, 317 – 337.
- Deffenbacher, J., Story, D., Brandon, A., Hogg, J & Hazeteus, S. (1988): Cognitive and cognitive Relxation Treatment of Anger.
- Denizl, M. Engin (2006): Social – Behavior and personality. Vol 34 (9). P. 1161 – 1170.
- Donna. L., (2003): Journal of college student Retention, V. 471, P. 53 – 66.
- Ebel, R.I. (1972): Essentials of educational measurent, Englewood cliffs, New Jersey, prentice- Hall 2nd.
- Ellis (1979): Humanstic psychotherapy: The Rational Emotive Approach. New York: Mcgraw Hill Book Company.
- Ellis, A. (2001): Interveiw with Albert Ellis: the "Cognitive Revolution" in psychotherapy. Romanian hournal of Cognitive and behavioral psychotherapies. 1. (1), 7 – 16.
- Ellis, A. (1979): Reason and emotion in psychotherapy. New Jersey, the Citadel stress mangment. British journal of guidance counseling, 22, 39 – 50.
- Ellis, A. (1994) Rational Emotive Behavior Therapy in the Treatment o Stress. British Journal of Guidance and counseling, 22.
- Ellis, A. (2004): Rational emotive behavior therapy: It works for me, it cn work for you. London, Prometheus Books.
- Ellis, A. Harper, R. (1976): A New Guide to rational living. By Institute for living, Inc. Hal Leighton, California, USA.

- Godzella, Bernadette and et al., (1991): "Students – life stress inventory": annual metting of the texas psychological associations, san Antonio.
- Grammer, D. & Kupshik G. (1993): Effects of rational and irrational statements on Intensity an Inappropriate of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients british journal of clinical psychology, 32.
- Guez, W. & Allen, J. (1999) Counseling France: Agzi Communication.
- Hori, A Kihito (2007): Astress Management program for university student, the Japanese, Journal of psychology Vol. 78, No. 3, P. 284 – 289.
- http://webspace.ship.edu/cgboer/perscontents.html
- Maddi, S, (1996): Personality Theories, Broke, Cole Publishing Company, Six Edition, California.
- Margaret, B. etal. (2003) Resilience in response to life stress: The effects of coping sytyle and cognitive Hardiness. Personality and Individual differences, Vol (34), N. (1).
- Millsum, J.H. (1985): Amodel the Eu- stress system for Healthy illness – Behaviour science. Vol. 30 , P. 179 – 186.
- Palmer, S. & Dryden. W. (2002): The Rational Emotive Behavior Therapist, jounal of the Association for Rational Emotive Behavior Therapy, Vol. 10, No 1.
- Patterson, C. (1980): Theories of Counseling and psychotherapy. 3rd ed. Newark: Harper nd Row Publishers.
- Reber, S. (1995): The penguin Dictionary of psychology, (2nd Ed). London: penguin Books.
- Selye, H, (1976): "The stress of life" New York: Mc. Grow Hill.
- Twaddle & Scott, J. (1991): Rational therapy and cognitive behavior therapy for elderly people. Journal of rational emotive & cognitive behavior therapy, 17 (1), P. 5 – 28.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني عشر:

" دور إدارة المعرفة في تنمية القدرات الابداعية للقيادات الادارية بمؤسسات التعليم العالي "تصور مقترح" "

إعداد :

د/ الهام نايف الراجحي

استاذ مساعد بقسم الادارة التربوية والتخطيط
كلية التربية جامعة أم القرى
مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية

" دور إدارة المعرفة في تنمية القدرات الابداعية للقيادات الادارية بمؤسسات التعليم العالي "تصور مقترح "

د/ إلهام نايف الراجحي

• **المستخلص** :

إن الحديث عن الادوار الجديدة لمؤسسات التعليم العالي توجهاً جديداً نحو نظم المعرفة وإدارتها في تلك المؤسسات ؛ حيث أصبحت إدارة المعرفة جزءا لا يتجزأ من فلسفة التعليم وهو أحد أكثر الاتجاهات الواعدة والأسرع تطورا والتي تزيد من تنافسية التعليم العالي في عالم اليوم، وانطلاقا من اهتمام الباحثة بضرورة تطوير الأداء بمؤسسات التعليم العالي فقد سعت نحو توضيح مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها في الفكر الإداري المعاصر ، والتعرف على النماذج الحديثة في إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي ، والعلاقة بين إدارة المعرفة وتنمية القدرات الابداعية للقيادات بمؤسسات التعليم العالي ، وذلك بهدف تقديم تصور مقترح لتوظيف إدارة المعرفة في تنمية قدرات الابداع للقيادات الادارية بمؤسسات التعليم العالي. وفي ضوء التصور المقترح تم تقديم مجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تفيد الجهات العليا التعليمية وهيئات التطوير والجودة من أجل تحسين جوانب العمل ومواكبة الأساليب والمنهجيات والممارسات الإدارية المتعلقة بإدارة المعرفة لتحسين وتطوير واستثمار المخزون المعرفي المتوافر لدى القيادات الجامعية والاهتمام به كثروة كبيرة تزيد من النجاح ورفع كفاءتهم.

الكلمات المفتاحية : ادارة المعرفة ، تنمية الابداع ، القيادات الادارية .

The Role of Knowledge Management in the Creative Capacity of Administrative Leadership Development Institutions of Higher Education, "Conceived Proposa

Dr. Elahm Naif Al Rajhi

Abstract :

Talking about the new roles of institutions of higher education a new direction towards a knowledge systems and management in those institutions; where knowledge management has become an integral part of the philosophy of education, which is one of the most promising trends and the fastest growing, and that increases the competitiveness of higher education in today's world, judging from the attention of the researcher the need for performance of institutions of higher education development has sought to clarify the concept of knowledge management and its importance in contemporary administrative thought, and learn about modern forms of knowledge in institutions of higher education management, the relationship between knowledge management and development of creative abilities of leaders of higher education institutions, with the aim of providing conceived proposal to employ knowledge management creative capabilities of administrative leadership in institutions of higher education development. In light of the proposed concept was to provide a set of recommendations that will hopefully benefit the upper educational entities and bodies Development and Quality in order to improve aspects of the work and keep up with the methods and methodologies and management practices related to the management of knowledge for the improvement and development, investment stock of knowledge available to the university leadership and interest in large as wealth increases the success and raise their efficiency.

Keywords: Knowledge management, Creativity Development- Administrative leadership

• **المقدمة** :

تقتضى مواجهة التحديات والتغيرات السريعة وجود توجه جديد للعمل يستجيب ويواكب تلك التحديات والتغيرات . وتعد المعرفة وتطبيقاتها من أبرز تحديات القرن الحالي . في ظل المتغيرات المتسارعة في العالم، وبروز ظاهرة العولمة، لذا لزاما على الإدارة أن تعد نفسها لهذا التغيير، هذا لأن الإدارة المعاصرة هي التي تعمل للوصول إلى ما يصبو إليه الفرد من أهداف من خلال نجاحها في التخطيط والتنسيق والتنظيم، بحيث تكون قادرة على إحداثه وتمتلك مهارات التعامل مع متغيرات هذا العصر من أجل الإنجاز والأداء المتميز. ولعل استمرار التقدم العلمي والتطور التقني الذي حققته البشرية في مختلف المجالات يتطلب النظرة المتجددة للأشياء وتوليد الأفكار الجديدة وتشجيع الإبداع خاصة في الدول النامية التي تسعى جاهدة إلى اللحاق بركب التقدم العلمي، والتطور التقني.

وتعد المعرفة العصب الحقيقي لمنظمات اليوم، ووسيلة إدارية هادفة ومعاصرة للتكيف مع متطلبات العصر، إذ أن المعرفة هي المورد الأكثر أهمية في خلق الثروة وتحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية، كالعولمة والخصخصة وثورة المعلومات واتساع رقعة المجتمعات الإنسانية المختلفة (حمود: ٥٤، ٢٠١٠)، وتؤكد العديد من الدراسات كدراسة (الملاك ،الأثري، ٢٠٠٢: ١٩)، ودراسة (العمري، ٢٠٠٢: ١٤) أن تبني إدارة المعرفة في المنظمات يحقق العديد من الفوائد منها على سبيل المثال: زيادة الكفاءة والفعالية في تحسين عملية اتخاذ القرارات، تحسين الأداء، زيادة الإنتاجية، تحسين الإبداع، تحقيق ميزة تنافسية وسرعة الاستجابة للتغيرات في البيئة المحيطة.

وتشير دراسة (الكندي، ٢٠٠٨) إلى أن تطبيق إدارة المعرفة لها انعكاسات ايجابية على أدائها المتمثل في تطوير المناهج، وإجراء الدراسات والبحوث، وخدمة الطلبة والخريجين، والتخطيط الإداري، وصياغة الخطط الإستراتيجية المستقبلية على حدٍ سواء. ومن أجل مواجهة هذه التحديثات وتحسين الأداء، فإن تطبيق إدارة المعرفة(Knowledge management)يعد أحد السبل التي يمكن للمنظمة اللجوء إليها. (حجازي، ٢٠٠٥) ذلك لأن إيجاد ثقافة المعرفة لدى المنظمات الإدارية يتطلب إجراء تغييرات جوهرية في كل الأنظمة الإدارية التي تؤثر في المصادر البشرية من حيث المهارات الفنية، وأساسيات تنفيذ العمل، وسياسات المنظمات، وسلوك القائد الذي يؤدي الدور الأهمّ في النجاح بغض النظر عن صعوبة العمل الذي يواجهه العاملون، وحتى تستطيع المنظمات التقدم إلى المستقبل، لابد لها أن تنهج طريق توظيف المعرفة، التي تُعدُّ متطلبًا إجباريًا لتلك المنظمات التي تبحث عن التميز في الأداء. ومع ثورة التكنولوجيا المعاصرة، وتزايد حدّة المنافسة أخذت المنظمات تدرك شيئًا فشيئًا أهمية المعرفة

ودورها كنشاط يمكن أن يكون منظمًا، ومنهجيًا؛ من أجل التوصل إلى خدمات وأساليب جديدة تحقق أداء أفضل (المطاعني، ٢٠٠٨).

ولم يعد هدف التعليم تحصيل المعرفة بل أصبح القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها في الميادين المختلفة. فالتقدم التكنولوجي وبالذات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والشبكات والإنترنت أصبح الطالب قادرًا على الاتصال بجامعات العالم المرتبطة بالشبكة العالمية ويغرق في مكتباتها ويحاور طلبة تلك الجامعات ويتبادل معهم الخبرات، حيث ساعدت التكنولوجيا الحديثة في التغلب على المسافات الواسعة والمواقع الجغرافية المتباعدة (معايعة، ٢٠٠٨). ونتيجة لذلك ظهرت في الجامعات طرق جديدة للبحث عن القدرات الموجودة لدى العاملين فيها، وذلك إما من خلال تشجيع انتقال المعرفة المتوفرة لديها أو من خلال الحوافز، أو من خلال توفير المستلزمات المطلوبة لتنمية قدراتهم، فالجامعات العالمية تتميز من خلال موظفيها ذوي الإطلاع الواسع الذين يدركون الأهداف العريضة لجامعتهم والقضايا التي تهمها، والذين يمكن تسميتهم بالخبراء أو الأصول المعرفية. وبالتالي فان المعرفة ليست جواهر ثمينة يحتقظ بها ويشرف عليها شخص بعينه بقدر ما هي جملة من المعلومات والتدابير والإجراءات والحقائق التي يجب أن تسير ضمن برنامج مشترك تعاوني اتصالي تقني. وقد أصبحت المعرفة المتمثلة بالخبرات والقدرات والمهارات الإنسانية من الموارد الأساسية غير الملموسة، فهي أغلى الموارد التي تعتمدها النظم المؤسسية في المجتمعات المختلفة لتقديم الخدمات أو زيادة المعدلات الإنتاجية، وبالتالي لكي تتميز عن مثيلاتها (الزبيدي، ٢٠٠٧).

ويرى كلاً من ويلين وهانقير (Wheelen & Hunger, 200: 340) أن الجامعة يتعين عليها أن تتمتع بمعرفة في إدارة الإبداع وبدون ذلك تدمر قدراتها الحقيقية التي هيأتها لها كفاياتها المميزة، وهنا ينبغي التركيز على نشاط البحث والتطوير لتحقق نجاحها، فهو أساس الوصول إلى الإبداع الإداري، كما أنه الطريق الذي توظف من خلاله الجامعة خزينها المعرفي في تقديم منتجات أوخدمات جديدة للمستفيدين، إلى جانب كونه استثمار مستقبلي، ومصدر مهم للمعرفة التقنية فيها، ويبتكر القدرات على استيعاب واستثمار المعرفة الجديدة، ولتحقيق النجاح في الإبداعات المتولدة عن المعرفة، و يوضح دركر (Drucker, 1998: 155) أنه لابد ان يكون هنالك إدارة للإبداع تتضمن تحليل دقيق للأنواع المختلفة من المعرفة، التي تدخل في إبداع المنتج أو الخدمة المتحققة عن توظيف تلك المعرفة، فضلا عن تحديد احتياجات سوق العمل، ثم تقديم الإبداعات التي تلبي تلك الاحتياجات. كما تشير كلا من ويت وماير (Wit & Meyer, 1998: 70- 74) أن الإبداع يولد الأفكار والطرق الجديدة لتحديد المشكلات واختراع الحلول، وهو أحد المداخل المعرفية الأساسية لتحقيق النجاح التنافسي، وذلك عبر اعتماد الاستراتيجيين لمخيلتهم في توليد حلول

غير معروفة للمشكلات التنظيمية، واختيار الأكثر إبداعا منها. فالتفكير بطريقة مبدعة، وتجاوز المفاهيم المقبولة لاكتشاف أفكار جديدة.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن القول أنه إذا أرادت الجامعات أن تواكب المستجدات والتطورات الجديدة، وحتى يكون التحول والتغيير دائما للأفضل وحتي تنتقل الجامعة إلى الوضع الأفضل ومن الجمود والرتابة إلى الإصلاح والتطوير والتقدم التقني والاداري ، فلابد للبحث عن أساليب إبداعية في العمل الإداري؛ لأن الإبداع هو الذي يوجد الأفكار والتصورات والمفاهيم الجديدة في التعامل مع التحديات المفروضة، والإدارة المبدعة هي التي تواجه التحديات والتهديدات المعاصرة، وهى التي تخرج عن العمل التقليدي بل تتسع وتنطلق لتضع الرؤية المستقبلية للمؤسسة، وهي ايضا التي تستحدث البرامج الجديدة في أدائها و تنمي في الأفراد المرونة في التفكير واكتشاف الأفكار الجديدة وغير ذلك مما يساهم في الابداع الاداري.

- **مشكلة الدراسة** :

في الآونة الاخيرة يشهد العالم تحولاً غير مسبوق فى مجال تدفق المعلومات فالمجتمع اليوم يتسم بتدفق المعرفة الإنسانية، وتنوع الإنجازات الفكرية والعلمية، والثقافية، والاجتماعية، وتتعاظم يوما بعد يوم الإبداعات التكنولوجية، والطموحات الاقتصادية؛ بل إن ملامح هذا العصر تتحدد من خلال قدرة الأفراد على استخدام كل من: المعلومات، والمعرفة فى مجالات الحياة المختلفة. ويتطلب هذا الكم الهائل من المعلومات، والمعارف المتدفقة والمتراكمة أسلوباً إدارياً قادرا على تنظيم المعرفة ، وترتيبها، واختيار المعرفة التي تناسب المنظمة، وتعد إدارة المعرفة من أهم الأساليب الإدارية الممكن إتباعها لتحقيق ذلك فى الوقت الذي صارت فيه الحصيلة المعرفية من أهم مرتكزات الاقتصاد المعرفي.

تعتبر إدارة المعرفة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تلقي عناية متزايدة من قبل المعنيين فى إدارة الأعمال، كما صارت هناك توجهات نحو تطبيق إدارة المعرفة فى المجالات التربوية؛ من منطلق أن عمليات إدارة المعرفة ــ الممثلة فى تنظيم المعرفة، وترتيبها وتوليدها ـ تسعى إلى إتاحة المعلومات التي تحتاجها المنظمة فى أي وقت؛ مما يقود حتما إلى زيادة كفاية عمليات التخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وفاعلية تلك العمليات.(Brewer, & Brower, 2010: 330 – 331)

ومن ذلك فإن الجامعات تمثل محور الاتصال المعرفي، والتقدم الثقافي والوعي العلمي، والرقي الاجتماعي، وتقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفاءات المهنية، وترقية المناخ الأكاديمي ومساندة الرغبات التعليمية، ورفع الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان، والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع

وعلى العالم بالآمال المنشودة. ولكي يقوم عضو هيئة التدريس بدوره المهم بكفاءة، واقتدار لابد إن يتمتع بقدر كاف من القدرات، والكفايات التعليمية ذلك لأن وظيفة عضو هيئة التدريس لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات، والحقائق كما كان في السابق بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية (العتيبي، ٢٠٠٢).

وتعد البيئة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي ــ بخاصة الجامعات ــ من أكثر البيئات مناسبة لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة، بل تكاد تكون الأكثر احتياجاً لتطبيق المفهوم؛ مقارنة بغيرها من المنظمات؛ انطلاقاً من طبيعة الدور المنوط بها في المجتمع؛ إذ إن مؤسسات التعليم العالي ــ بمختلف أنواعها وأنماطها ــ هي المسئولة عن تهيئة الكوادر البشرية ــ المؤهلة والمدربة وإعدادها وهي تعد العنصر الحيوي لجميع عمليات التنمية المجتمعية الشاملة؛ سواء أكان ذلك على مستوى القطاع الحكومي أو الخاص؛ مما يستلزم ضرورة العناية بتبني المفاهيم، والأساليب، والممارسات الإدارية الحديثة، التي تسهم في رفع مستوى الأداء (التعليمي، والبحثي، والابتكاري)، والارتقاء بمستوى جودة مخرجاتها. (أبو خضير، ٢٠٠٩: ١٤).

وعندما تعاني المؤسسات الجامعية من المشكلات التي تتمثل في البيروقراطية والروتين والجمود وعدم وضوح الرؤية والتأكيد المفرط على إتباع الصيغ الرسمية، وعدم إتاحة المجال للعاملين لاقتراح الحلول الإبداعية لمشكلات العمل المتراكمة، كما يواجه رؤساء الأقسام العديد من الأزمات الجامعية (إدارية، وفنية، وإنسانية، وبيئية) ويختلف كل منهم في التعامل مع هذه الأزمات فمنهم من يتعامل مع الأزمات التي تحدث في القسم وفق اللوائح والأنظمة الإدارية، ومنهم المدير المبدع الذي يحاول إيجاد حلولا أخرى بعيدا عن القيود الإدارية، ولو اقتضى الأمر الخروج عن المألوف. (ماهر أحمد، عمر مرسي، ٢٠١٢ ٢٧٣) . ومن هنا فإن مواجهة هذه المشكلات يتطلب تغيير الأساليب الإدارية التقليدية السائدة وإتباع طرائق وأساليب جديدة تتبنى مبدأ الإبداع والابتكار والاهتمام بتوظيف المنهج الإبداعي وتوفير البيئة المناسبة لتشجيعه، وإيجاد الأشخاص المبدعين القادرين على حل المشكلات المختلفة التي تعاني منها المؤسسات الجامعية ورفع كفاءتها الإدارية وزيادة قدرتها (فوزية العوفي، ١٤٢٦ ١٧) وتؤكد العديد من الدراسات (الملاك والأثري ، ٢٠٠٢م : ٨) ، (العمري ، ٢٠٠٤ م :١٢) ، (الصباغ ، ٢٠٠٢م:٩) ،(kang ، كانج ، ٢٠٠٣م :١٩) ،(Janzon ، جانزون ٢٠٠٣م : ٢٥) . إلى أن تبنى إدارة المعرفة في المؤسسات يحقق عدداً من الفوائد منها تطور ونمو المنظمات ، تحسين عملية اتخاذ القرارات ، تحقيق الميزة التنافسية

تحسين الإبداع وسرعة الاستجابة ، وزيادة الإنتاجية ، خفض التكاليف ، زيادة الكفاءة والفعالية وتحسين الأداء .

تعتبر المتغيرات التي يتصدى لها هذا البحث (إدارة المعرفة والإبداع الإداري) من الموضوعات التي أزداد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة وعلى صعيد المنظمات المختلفة مهما كان نوعها خصوصا في الجامعات حيث ظهرت أفكار ورؤى جديدة في هذا الجانب مثل تقنية المعلومات الإدارية والجامعات الافتراضية وغيرها ومازال الاهتمام بها على الصعيد النظري متزايدا فتعميق المعرفة وزيادة الإبداع أصبحت أهداف أساسية لعمل الجامعات التي هي بالأساس خزين المعرفة. وبالتالي فإن إدارة المعرفة تؤدي دورا فعالا في عملية الإبداع (Marina,2007،مارين) من خلال المساعدة في إيجاد أدوات وبوابات وعمليات لخلق المعرفة الضمنية ومشاركتها في المنظمة. علاوة على ذلك، تساعد إدارة المعرفة في تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة، وتؤدي إلى تسهيل التعاون أثناء عملية الإبداع. وكذلك، فإنها تضمن إمكانية الدخول إلى المعرفة الضمنية والصريحة المستخدمة في عمليةالإبداع، فتضمن تدفق المعرفة المستخدمة في عملية الإبداع، وتعمل على تزويد قواعد وأدوات وعمليات لضمان تكامل قاعدة المعرفة التنظيمية. ويمكن أن تساعد إدارة المعرفة في تحديد الفجوات الموجودة في قاعدة المعرفة، وملئها تمهيدا لعملية الإبداع، وبناء المقدرات والكفاءات التي تحتاجها العملية الإبداعية. إضافة إلى المحافظة على معدلٍ نمو ثابت لقاعدة المعرفة من خلال اكتساب المعرفة الضمنية والصريحة. وأخيرا، فإن إدارة المعرفة يمكن أن تؤدي إلى خلق ثقافة موجهة بالمعرفة التي يمكن من خلالها احتضان الإبداع .

وفي ضوء ذلك تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس:

ما دور إدارة المعرفة في تنمية القدرات الابداعية للقيادات الادارية بمؤسسات التعليم العالي ؟

ومنها تتفرع تساؤلات الدراسة:

- ما هي الاطر النظرية والفكرية لمفاهيم ادارة المعرفة ؟
- ماهي الاطر النظرية والفكرية لمفاهيم الابداع الاداري؟
- ما النماذج العالمية لتحقيق متطلبات ادارة المعرفة ؟
- ماهي اسهامات ادارة المعرفة في تنمية الابداع للقيادات الادارية؟
- ما التصور المقترح لتنمية القدرات الابداعية للقيادات الادارية في ضوء ادارة المعرفة؟

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على المفاهيم النظرية لإدارة المعرفة في الفكر الإداري المعاصر وعلاقتها بالتنمية الابداع للقيادات الادارية.

- القاء الضوء على النماذج العالمية لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي .
- التعرف على طبيعة دور إدارة المعرفة في تنمية الابداع لدى القيادات الادارية بمؤسسات التعليم العالي.
- وضع تصور مقترح لتفعيل مدخل إدارة المعرفة بحيث تسهم بدور فعال في تنمية الإبداع للقيادات الإدارية لرفع كفاءة مؤسسات التعليم العالي وزيادة قدرتها التنافسية.

- **أهمية الدراسة** :

تأتي أهمية هذه الدراسة من الملاحظات والاقتراحات الواردة في أدبيات الموضوع وذلك على النحو الآتي:

- لا شك في أن ممارسة إدارة المعرفة تساعد على تهيئة ثقافة إبداعية تقود إلى تقديم الخدمات التعليمية المقدمة حالياً بطريقة جديدة، أو حتى تطوير خدمات جديدة كلياً.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول موضوعا إداريا حديثا أصبح يمس جوهر أعمال مؤسسات التعليم العالي، فهي بيئة تتسم بالتطور والتغيير والتجديد، وتعد إدارة المعرفة إحدى الوسائل الأساسية التي تمكنها من الوصول إلى مرحلة التميز في تحقيق أهدافها.
- نظرا للتغيرات المتسارعة التي حدثت في الاقتصاد العالمي حيث جعلت من عملية إدارة المعرفة ضرورة لازمة لجميع منظمات المجتمع وبخاصة مؤسسات التعليم العالي التي تعد أهم حقل يمكن استثماره في عصر المعرفة.

- **منهج الدراسة** :

استخدم في هذا البحث المنهج التحليل الوصفي لمناسبته لموضوع الدراسة وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها للتعرف على ضرورة ادارة المعرفة في تغيير استراتيجيات نظام التعليم العالي بهدف ايجاد بيئة تستثمر امكانات القيادات الادارية وتسعى للتطوير والتجديد، مما ينعكس ايجاباً على تنمية الابداع للقيادات الادارية، وكذلك وضع تصور مقترح لتنمية الابداع الاداري للقيادات الجامعية لتحسين جودة أدائهم ورفع كفاءتهم لمواكبة عصر الاقتصاد المعرفي.

- **مصطلحات الدراسة** :

التعريف الإجرائي لـ :

- **إدارة المعرفة** :

هو :" مجموع العمليات النظامية التي تساعد مؤسسات التعليم العالي على توليد المعرفة وابتكارها، وتنظيمها ، واستخدامها، وتداولها وإتاحتها للجميع داخل وخارج المؤسسة لتحسين الأداء وزيادة كفاءة استخدام رأس المال الفكر بالمؤسسة ".

- **التنمية الابداعية** :

هو: "مزيج من القدرات التي تمكن الفرد من إنتاج فكرة جديدة متميزة، قابلة للتطبيق، بهدف حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو أسلوب عملي لتنفيذ أعمال المنظمة، بشكل يكفل تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية"

- **خطوات السير في الدراسة** :

تسير الدراسة بعد عرض الإطار العام وفقاً للمحاور الآتية:

- المحور الأول: يتناول مفاهيم الفكر التربوي ضمن اطر ادارة المعرفة والابداع الاداري.
- المحور الثاني: يتناول بعض النماذج العالمية في مجال ادارة المعرفة لتلبية متطلبات التنمية.
- المحور الثالث: يتناول ادارة المعرفة وعلاقتها بتنمية قدرات الابداع الاداري للقيادات الادارية.
- المحور الرابع: يتناول تصور مقترح لتنمية القدرات الابداعية القيادية بمؤسسات التعليم العالي في ضوء ادارة المعرفة.

- **الدراسات والبحوث ذات الصلة** :

بناء على الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالاتجاهات العالمية في ادارة المعرفة والابداع الاداري ، تم وضع الدراسات السابقة في الاعتبار للاستفادة منها في تحديد وبلورة المشكلة والوقوف على أبعادها ، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث المتعلقة ادارة المعرفة والابداع الاداري في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وذلك في تسلسل تاريخي من الأقدم إلى الأحدث .

- **أولاً: الدراسات العربية**:

دراسة حسن ، مرسي (٢٠١٢) بعنوان (الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدي القيادات الجامعية بجامعة أسيوط) :وهدفت إلى تحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية ومستوى الإبداع الإداري للقيادات الإدارية السائدة بجامعة أسيوط، ووضع تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بجامعة أسيوط؛ بحيث تسهم بدور فعال في تنمية مستوى الإبداع الإداري للقيادات الإدارية والعاملين بما يسهم في رفع كفاءة جامعة أسيوط وزيادة قدرتها التنافسية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : اتفاق معظم أفراد العينة على توافر الثقافة التنظيمية للجامعة، وأن الثقافة التنظيمية ترتبط ارتباطا موجبا وذات دلالة إحصائية مع الإبداع الإداري مما يؤكد أن توفر القيم المكونة للثقافة التنظيمية بالجامعة يؤدي إلى زيادة الإبداع الإداري للقيادات الإدارية وزيادة قدرتهم على العمل. وتوصل الباحثان إلى تصور مقترح يقوم على ضرورة تنمية استراتيجية رأس المال المعرفي / الإبداعي في المؤسسات الجامعية، وتنامي دور القيادات الإدارية ومنحهم دور أكبر لاتخاذ القرارات التربوية والإدارية الرشيدة من أجل إحداث التغير المستقبلي لمواكبة العصر

كذلك ضرورة التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة المبدعة في ممارسات القيادات الإدارية.

دراسة حنونة، العوضي (٢٠١١) بعنوان (تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، بحث مقدم لمؤتمر التعليم الإلكتروني واقتصاديات المعرفة جامعة القدس المفتوحة) تهدف هذه الدراسة الحالية إلى تقديم إطار فكري لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي مبنيا على مراجعة وفحص مجموعة من الدراسات النظرية والأدبيات المنشورة في الكتب والمجلات ذات الصلة وتضمنت الدراسة مبحثين أساسين الأول يتضمن الملامح الأساسية لمدخل إدارة المعرفة أما المبحث الثاني يتناول إدارة المعرفة في التعليم العالي ومبررات تطبيقها ومجالات وخطوات التطبيق، وتوصلا إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها أن تطبيق إدارة المعرفة يتطلب توافر مجموعة من المقومات والتي من أهمها الثقافة التنظيمية الداعمة لتبادل ونشر المعرفة، وبنية تحتية داعمة لعمليات إدارة المعرفة،واسس تنظيمية تتصف بالمرونة، كما تتطلب دعم والتزام الإدارة العليا لمشروع إدارة المعرفة، وتحفيز وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية المساندة والداعمة لمفهوم إدارة المعرفة، وكانت من أهم التوصيات وضع نظام للتحفيز مرتبط بممارسات وأنشطة إدارة المعرفة لتشجيع الأفراد على تبادل ومشاركة ما يمتلكونه من معارف ومهارات مع غيرهم، والإسهام بفاعلية في أنشطة إدارة المعرفة .

أجرى كل من كراسنة والخليلي دراسة (٢٠٠٩) بعنوان (مكونات إدارة المعرفة: دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية) هدفت إلى معرفة واقع ممارسات وزارة التربية والتعليم في الأردن لنشاطات إدارة المعرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة على عينة مكونة من (١٠٦) مبحوثًا وتوصلت الدراسة إلى: إن درجة ممارسة معظم نشاطات إدارة المعرفة كانت بدرجة عالية باستثناء نشاطات تخزين المعرفة ونشرها وتبادلها وتهذيب المعرفة والتي تبين أن درجة ممارستها متوسطة. وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ايجابية بين طبيعة إستراتيجية إدارة المعرفة ومدى ممارسة نشاط الإنشاء المعرفي وحيازة المعرفة وتهذيبها وتخزينها وتوثيقها والتدقيق المعرفي، وتطبيق المعرفة ونشرها وتبادلها وتنميتها، وتشكيل مجموعات المجتمع الممارس.

دراسة محمد(٢٠٠٩) بعنوان: (أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية) .هدفت الدراسة إلى تحديد أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية، والمسئوليات المرتبطة بها ؛ والتي قد تسهم فى تطبيق مدخل إدارة المعرفة فى الجامعات المصرية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية الأدوار المقترحة، والمسئوليات المرتبطة بها دون المستوى المأمول، كما رأى أعضاء العينة أهمية كبيرة لأداء رؤساء الأقسام الأكاديمية

الأدوار، والمسئوليات التي اقترحتها الدراسة لتطوير العمل الجامعي، ولتحقيق مدخل إدارة المعرفة، ووضعت الدراسة مجموعة من المسئوليات، والمهمات المأمولة من رؤساء الأقسام الأكاديمية؛ لتحقيق إدارة المعرفةٍ فى الجامعات المصرية ومتطلبات أدائهم هذه المسئوليات والمهمات، فضلاً على تقديم مجموعة من البحوث المقترحة.

دراسةأبو خضير(٢٠٠٩) بعنوان: (تطبيقات إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالي أفكار وممارسات). هدفت الدراسة إلى تقديم إطٍار فكري؛ لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالي؛ مبنياً على مراجعة مجموعة من الدراسات النظرية، والتجارب التطبيقيةٍ لبعض مؤسسات التعليم العالي فى أنحاء متفرقة من العالم، وفحصها. فضلاً عن تقديم بعض التوصيات التي من أهمها: تقديم تصور مقترح لخطوات تطبيق إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالي، وتوصيات اخري تعبر عن رؤية الباحثه فى تطبيق إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالي.

دراسة الوطيفي (٢٠٠٩) بعنوان: "أثر إدارة المعرفة في تنمية القدرة على الإبداع بحث تطبيقي في جامعة كربلاء" ،هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر إدارة المعرفة في تنمية القدرة على الإبداع في جامعة كربلاء وتم اعتماد الاستبانة كمنهجية وأداة رئيسية في عملية جمع المعلومات .وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: إن اعتماد الإدارة الفاعلة للمعرفة من قبل القيادات الجامعية تضيف قيمة حقيقية لسمعة المنظمة العلمية ومكانتها، كذلك وجود علاقة ارتباط ايجابية وقوية ذات دلالة إحصائية بين جميع عمليات المعرفة وتنمية القدرة على الإبداع في الجامعة، كما خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة إطلاق العنان للإبداعات أو الابتكارات التي يقدمها المبدعون من منتسبي الجامعة وتشجيعها والعمل على تبنيها، والاهتمام بتهيئة وتحسين المناخ التنظيمي المناسب لاستثمار أفكار المنتسبين وتبنيها وتطويرها.

أما دراسة الغامدي (٢٠٠٨) بعنوان (إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة) هدفت إلى التعرف على أهمية إدارة المعرفة من وجهة نظر كل من: الإداريات ورئيسات الأقسام، وكل المعنيات بتطبيق إدارة المعرفة في الإدارة التعليمية وتطويرها في جهاز الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، ومدى الاختلاف بين وجهات النظر لهذه الفئات،. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة أهمية إدارة عمليات المعرفة لتطوير أساليب الإدارة التعليمية لدى منسوبات الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة قد حظيت بدرجة اهتمام ضعيف. و أن درجة توفر عمليات إدارة المعرفة كانت ضعيفة.

جاءت دراسة الكندي (٢٠٠٨) بعنوان (متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس "دراسة ميدانية") بهدف التعرف إلى الأسس النظرية والفكرية

لإدارة المعرفة، وإلى معرفة درجة توافر عدد من متطلبات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة المختلفة في هذه الدراسة تم التركيز على إدارة المعرفة في مجال البحث العلمي وشملت عينة الدراسة (٨٦) مبحوثا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس كانت متوسطة في كل محاور الدراسة عدا محور أعضاء هيئة التدريس الذي حصل على درجة توافر كبيرة.

جاءت دراسة معايعة (٢٠٠٨) بعنوان: (إدارة المعرفة والمعلومات فى مؤسسات التعليم العالي: تجارب عالمية) التي هدفت إلى الالقاء الضوء ببعض النظم كما اشار الى نماذج عالمية لإدارة المعرفة، والانظمة بمؤسسات التعليم العالي والأنماط التي من الممكن أن تتبناها مؤسسات التعليم العالي فى الأردن بشكل خاص، والوطن العربي بشكل عام. ومن هذه النماذج مؤسسات التعليم العالي الافتراضية والاستثمارية أو المنتجة. واقترحت الدراسة تحويل مؤسسات التعليم العالي إلى مؤسسات تعليم مستمر، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة فيما يتصل بسياسة الالتحاق بهذا التعليم، وتوفير المرونة؛ لمواجهة حاجات السوق، والمجتمع والحاجات المتجددة للعمالة، والعناية بتنوع أشكال التعليم؛ مثل: التعليم عن بعد، والتعليم الافتراضي، وتوصلت الدراسة إلى أنه برغم أهمية إدارة المعرفة فالجامعات الأردنية لا تزال غير قادرة على توظيف هذا المجال فى جامعتها. والذي لا يزال يواجه العديد من التحديات خصوصاً فيما يتعلق بالتكنولوجي وتوظيف المعرفة في التعليم العالي.

دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٨) بعنوان: تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل إدارة المعرفة (تصور مقترح).هدف الباحث إلى التوصل إلى مفهوم إدارة المعرفة، ومداخلها، وعملياتها، ومحدداتها، ورصد الواقع الحالي للأداء الإداري فى المدارس الثانوية العامة فى مصر، والتعرف على معوقات تطوير الأداء الإداري فى تلك المدارس، وأخيراً وضع تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري باستخدام مدخل إدارة المعرفة بالمدارس الثانوية العامة بمصر. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين تطوير الأداء وتطبيق إدارة المعرفة، وأوصى بضرورة تبني وزارة التربية والتعليم هذا المدخل، لرفع كفاءة الأداء الإداري.

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية:**

دراسة (اشرف Ashraf، (2012) : حيث هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين إدارة المعرفة (KM) والقدرة الإبداعية في جامعتين هما الجامعة الأمريكية في القاهرة وجامعة المنصورة من حيث البنية التحتية لإدارة المعرفة (الثقافة والبناء، والتكنولوجيا)، وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة، وتحويل المعرفة وتطبيق المعرفة وحماية المعرفة)، وقد تم توزيع الاستبيان على عينة من أعضاء

هيئة التدريس في الكليات المختلفة داخل الجامعتين، ويتكون الاستبيان من محورين الأول يتناول البنية التحتية للمعرفة وعمليات المعرفة والابتكار في (٦٥) عبارة، والمحور الثاني يتناول معلومات عن أعضاء هيئة التدريس ووضعهم الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن جامعة المنصورة أقل إبداعية مقارنة بالجامعة الأمريكية لأنها تحتوي على إدارة معرفية أقل في بينتها التحتية؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض عمليات الإدارة المعرفة، أيضا بينت النتائج أن هناك علاقة مهمة بين البنية التحتية لإدارة المعرفة، وعمليات إدارة المعرفة، والابتكار.

أما دراسة (تاتين وكينتو Tatiana and Kianto (2011):فقد هدفت إلى اختبار الإبداع من وجهة النظر القائمة على المعرفة لاستكشاف أثر عمليات إدارة المعرفة وكثافة المعرفة في أداء الإبداع. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع عمليات إدارة المعرفة لها تأثير مفيد على الإبداع، ولكن عملية تكوين المعرفة تعد الأكثر تأثيرا. إضافة إلى ذلك، تتوسط عملية خلق المعرفة بشكل كامل العلاقة بين توثيق، ومشاركة المعرفة داخل المنظمة، واكتساب المعرفة الخارجية وأداء الإبداع. وبينت نتائج الدراسة أن كثافة المعرفة تزيد جميع عمليات إدارة المعرفة، فضلا عن أنها تؤدي دورا وسيطا للعلاقة بين توثيق ومشاركة المعرفة وخلق المعرفة.

أجرى كيرليفاج Kerlavaj et al(2010): دراسة بعنوان: "ثقافة التعلم التنظيمي والثقافة الإبداعية والإبداع في الشركات الكورية الشمالية"، وقد هدفت إلى عرض نموذج واختباره لتحسين الإبداعية، بناء على أثر ثقافة التعلم التنظيمي. وتألفت عناصر عملية التعلم التنظيمي من اكتساب المعلومات وتفسير المعلومات، والتغيرات العقلية والسلوكية. أما الإبداعية فاحتوت الثقافة الإبداعية والإبداع الفني: (إبداع منتج)، أو خدمة، والإبداع الإداري: (إبداع عملية).. وأظهرت نتائج الدراسة أن ثقافة التعلم التنظيمي لها تأثير مباشر وإيجابي وقوي على الإبداع الفني والإداري.

دراسة برير و برور (Brewer.,& Brower. 2010) بعنوان: إدارة المعرفة، وإدارة الموارد البشرية، والتعليم العالي. هدفت الدراسة إلى الربط بين إدارة المعرفة KM.، وإدارة الموارد البشرية KRM والإفادة منها، وتوصلت الدراسة إلى إفادة مؤسسات التعليم العالي من نظم المعلومات، ومحاولة تطوير معلومات العاملين والإفادة من نشاطات الموارد البشرية، والبرامج، والمناهج فى تطوير المعلومات والمهارات، وقدرات الأفراد داخل مؤسسات التعليم العالي، وتحسينها، وتقويمها.

دراسة موس،جلوريا (Moss, Gloria et al., 2007) بعنوان إدارة المعرفة فى التعليم العالي دراسة مقارنة بين الثقافة الفردية، والجماعية: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير ثقافة العمل ـ بنوعيها الفردي، والجماعي ـ فى عمليات إدارة

المعرفة فى مؤسسات التعليم العالي. وطبقت الدراسة التجربة على مجموعتين الأولى: هدفت إلى توليد نظرية جديدة تشمل وجهات نظر فى التعليم العالي والثقافة الفردية، والثانية هدفت إلى اجتياز هذه النظرية الجديدة ، وخلصت الدراسة إلى أن غياب العمل الجماعي فى المرحلة الأولى أدى إلى الشعور بالعزلة وانخفاض جودة مخرجات البحث، أما فى الحالة الثانية: فكان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة فى العمل الجماعي، وزيارة مخرجات البحوث وأكد البحث أهمية العمل الجماعي فى تسهيل تطبيق إدارة المعرفة.

دراسة جلوريا ،تيرفيسيكا (Gloet & Terziovіski, 2004) بعنوان: العلاقة بين إدارة المعرفة والأداء الابتكاري فى مؤسسات التعليم العالي.وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى الاستفادة من نموذج إدارة المعرفة المستند إلى تكنولوجيا المعلومات (IT)، وإدارة الموارد البشرية (HRM)؛ يمكن الاعتماد عليه؛ كأداة للتنبؤ داخل الجماعات بالاحتياجات من الموارد البشرية ، وقياس العلاقة بين تطبيق إدارة المعرفة، والأداء الابتكاري، كما أشار الباحثان إلى أن هناك علاقة إيجابية بين تطبيق إدارة المعرفة المستندة إلى مزج تكنولوجيا المعلومات، وإدارة الموارد البشرية، والأداء الابتكاري؛ ومن هذا يلاحظ أن المنظمات تكافح للتوصل إلى مدخل متكامل لإدارة المعرفة؛ لتعظيم الأداء الابتكاري.

دراسة جون ، ميلام (Milam, John., 2001) بعنوان: إدارة المعرفة فى التعليم العالي: هدفت الدراسة إلى تأكيد أهمية إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالي؛ فيجب أن تسعى هذه المنظمات إلى معرفة ما يعرفه الآخرون (Know what they Know)، كما تهدف إلى تنظيم المعلومات، ومشاركتها فى كافة عناصر المنظمة التي تؤدي إلى الاستخدام الفعال للمعلومات. وطبقت الدراسة مجموعة من الاستبيانات على العاملين فى الجامعة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج: أهمها: أن نسبة الموظفين الذين لا يملكون وقتاً لإدارة المعرفة بلغت ٤١٪ أما بالنسبة للثقافة الحاضرة فلم تشجع إدارة المعرفة وبلغت نسبتها ٣٦.٦٪. أما بالنسبة لقلة الفهم بأهمية إدارة المعرفة فبلغت نسبته ٢٤٪ وأما قلة المشاركة فبلغت نسبتها ٣٦.٦٪ وضرورة صقل مهارات المعرفة بلغت نسبته ٢٢.٧٪، وأخيراً قلة التمويل بلغت نسبته ٢١.٨٪.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص بعض الاستنتاجات التي قد تفيد في وضع التصور المقترح وذلك على الوجه التالي:

أن تحقيق الفائدة المرجوة من اعتماد مدخل إدارة المعرفة في المنظمات لتحسين فاعلية إدارة الموارد البشرية في ظل الظروف التي تعيشها منظمات اليوم والتي تمتاز بالعديد من المتغيرات (العولمة، المنافسة، الثورة الرقمية، التجارة الإلكترونية، الأزمات المالية... الخ) التي تفرض على منظمات الأعمال العديد

من التحديات المحلية والعالمية، وتدفع هذه التحديات بمؤسسات التعليم العالي إلى تبني الاستراتيجيات التي تؤدي إلى مزيد من الابتكار والإبداع وتحقيق الكفاءة والفعالية والتمييز بالأداء .

ومن خلال عرض الدراسات السابقة ساهم ذلك في التعرف على ادارة المعرفة وأهدافها وخصائصها ونماذج تطبيقه في مختلف دول العالم. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول آثار وانعكاسات ادارة المعرفة على تنمية الابداع للقيادات الجامعية، كما إنها تقدم تصور مقترح لتنمية الابداع للقيادات بمؤسسات التعليم العالي في ظل اتجاه ادارة المعرفة من خلال الاستفادة من التوجهات العالمية الحديثة .

- **المحور الأول: يتناول مفاهيم الفكر التربوي في أطر ادارة المعرفة والابداع الاداري :**

- **مفهوم إدارة المعرفة:**

عرفتها (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، ٢٠٠٤ : ٦) بأنها "جملة الأساليب الرامية لتجاوز العوائق التي تحول دون تدفق المعرفة واستثمارها في القرار والعمل " . ويرى (Hackett ، هاكيت ٢٠٠٣ م: ٦) أن إدارة المعرفة " مدخل نظامي متكامل لإدارة وتفعيل المشاركة في كل أصول معلومات المشروع بما في ذلك قواعد البيانات ، الوثائق ، السياسات والإجراءات بالإضافة إلى تجارب وخبرات سابقة يحملها الأفراد العاملين " .

ويعرفها (Rosenberg ، روزينبرج ،٢٠٠١م: ٦٦)على أنها إيجاد وتخزين ومشاركة في المعلومات المفيدة وممارسة وتبصر في المجتمعات وعبر المجتمعات التي تتشابه في الاهتمامات والاحتياجات . كما عرفها (Marwick ، مارويك ٢٠٠١ م : ٢٤) على أنها " الاسم المعطى لمجموعة من الأعمال النظامية والمرئية والتي يمكن للمنظمة أن تقوم بها للحصول على أكبر قيمة من المعرفة المتاحة لديها " كما عرف (أبو عابد ، ٢٠٠٥ : ٦) إدارة المعرفة بأنها: " العمليات التي تساعد المؤسسات على توليد المعرفة ، واختيارها وتنظيمها، واستخدامها ونشرها، وتحوي ل المعلومات المهمة والخبرات التي تمتلكها المؤسسة ، والتي تعتبرها ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كحل المشكلات واتخاذ القرارات والتعلم والتخطيط الاستراتيجي ".

ومما سبق يتضح أن إدارة المعرفة نمط إداري متكامل يتولى المعرفة ويوجهها وفق أسس معينة ، وهي جمعها وتنظيمها ثم ابتكار وتوليد معارف جديدة حتى تحقق المنظمة أهدافها بالتجديد والتطوير وكل ذلك يتم في إطار يضمن للمؤسسة ميزة تنافسية . ولذا ترى الباحثة أن المنظمات التربوية في أشد الحاجة لهذا النمط الإداري نظرا لما تملكه من مخزون هائل من المعارف المتراكمة كذلك لما لها من دور في تنمية وتطوير الكوادر البشرية التي تشكل رأس المال الفكري للمجتمع .

- **أهمية إدارة المعرفة** :

يمكن إجمال أهمية إدارة المعرفة في النقاط الآتية (عليان، ٢٠٠٨ : ٥٦):

- تتيح إدارة المعرفة للمؤسسة تحديد المعرفة المطلوبة ، وتوثيق المتوافر منها وتطويرها، والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها .
- تسهم في تعظيم قيمة المعرفة ذاتها عبر التركيز على المحتوى .كم تحدد الفرص الإدارية الجديدة المتاحة من خلال إدارة المعرفة.
- توفر الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمؤسسات ، عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبني المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح خدمات جديدة .
- تعد أداة تحفيز للمؤسسات، لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة ..
- ويضيف (حجازي، ٢٠٠٥) إلى النقاط التالية فيما يتعلق بأهمية إدارة المعرفة:
  - ✓ تحسين عملية اتخاذ القرارات ، بحيث تصبح هذه القرارات تتخذ بشكل أسرع من قبل المستويات الإدارية الدنيا، وباستخدام موارد بشرية أقل .
  - ✓ تحسين الإبداع داخل المؤسسة، خاصة وأن الإبداع هو الاستجابة الرئيسة للمنافسة الآخذة بالازدياد . (حجازي، ٢٠٠٥ : ٣٥ ـ ٣٦)

- **عناصر إدارة المعرفة**:

ينظر إلى إدارة المعرفة بأنواعها، على أنها نتاج لعناصر متعددة كما في الشكل رقم (١)، من أهمها:

شكل (١) (أبو عابد، ٢٠٠٥ : ١٦ – ١٧) . تصريف من الباحثة

- **تفعيل عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي**:

اختلف الباحثون والكتاب فيما تتضمنه إدارة المعرفة من عمليات وأنشطة وعلى ضوء ما ذلك فقد اقتصرت هذه الدراسة على أهم عمليات إدارة المعرفة (خزن وتنظيم المعرفة . توليد المعرفة . تطبيق المعرفة ، تداول المعرفة) . وسنتناول أهم عمليات إدارة المعرفة على النحو التالي:

جدول (١) أهم عمليات إدارة المعرفة

خزن وتنظيم المعرفة:	يقصد بتنظيم المعرفة: تصميم وتوصيف البيانات والمعلومات المتوفرة واسترجاعها آليا تحقيقا للتكامل المعرفي . وإدارة المعرفة عبارة عن أنشطة للاستثمار في المعرفة، ومن أجل تحقيق الإدارة الفعالة للمعرفة في أي منظمة لابد من تصنيف المعارف فيها لتحديد فجوة المعرفة فيها وتحسين استخدامها أو تطوير آلية لإنشاء معرفة جديدة، ومن ثم تحويلها إلى المعرفة الصريحة القابلة للتجسيد والتداول والاستخدام وهذه العملية لا تتوقف لأنها مرتبطة بدورة حياة المعرفة المتجددة والمستمرة.(العتيبي ١٤٢٨ -ص ٨٠)
❖توليد المعرفة:	يقصد بتوليد المعرفة إبداع أو ايجاد معرفة جديدة غير مسبوقة وهذا لا يتم إلا عن طريق الأفراد لأن المعرفة الضمنية التي يحتفظ بها الأشخاص هي أساس عملية توليد المعرفة. وبمعنى آخر هي تلك العمليات التي تعنى الحصول على المعرفة وامتلاكها من خلال طرق مختلفة مثل: الأسرCapturing ، أي الحصول على المعرفة الكامنة في أذهان وعقول المبدعين أو الشراء المباشر Direct buying أو التوظيف لمن يفترض أنهم يمتلكونها، أو الابتكار Creating ، أي الوصول إلى معرفة جديدة غير مكتشفة وغير مستنسخة.(الشربيني -٢٠١١.ص١٣)
❖ تطبيق المعرفة:	ويعنى تطبيق المعرفة جعلها أكثر ملاءمة للاستخدام فى تنفيذ أنشطة المؤسسة وأكثر ارتباطا بالمهام التي تقوم بها ومن الملاحظ أن الدراسات والأبحاث الخاصة بإدارة المعرفة لم تعط اهتماما كبيرا لهذه المرحلة من عملية إدارة المعرفة ، استنادا إلى أنه من المفترض أن تقوم المؤسسة بالتطبيق الفعال للمعرفة والاستفادة منها بعد إيداعها وتخزينها وتطوير سبل استرجاعها ونقلها إلى العاملين .
❖تداول المعرفة :	تسعى كل المنظمات إلى الاستفادة من المعرفة لتحقيق معادلة المعرفة الجديدة المتمثلة في "المعرفة + القوة" لذا كان على المنظمات أن تشرك الآخرين في معرفتها لتتضاعف. ويرى نجم أن تقاسم المعرفة يمثل مصدرا للميزة التنافسية للمنظمة، ويجعلها تعمل بجميع أفرادها، وبقوة المزيج الكلي للمعرفة المتاحة والمتولدة في المنظمة . نلاحظ أن الرأيين السابقين يشيران إلى أهمية عملية تداول المعرفة وما تعكسه هذه العملية على المؤسسة من آثر ، حيث أنها تدعم رصيد المؤسسة المعرفي وتحقق للمؤسسة ميزة التنافس بما توفره من قوة . (العتيبي ١٤٢٨ ، ص ٨٩)

ويشير دركر (Drucker) لا بد من إدارة للابداع تتضمن تحليل دقيق للأنواع المعرفة المختلفة ، التي تدخل في عملية الابداع المتحققة عن توظيف المعرفة. فكما حدد البرتو (Alberto) مدى علاقة ادارة المعرفة في تعزيز الابداع وأهميتها في نجاح المنافسة بين المنظمات، فضلا عن دور هذه العلاقة في تصميم استراتيجيات المنافسة ، وذلك لارتباط خصائص الافراد بتطوير المعرفة، وهذا ما يدعم إبداع المنظمة من ثم قدراتها التنافسية. تختلف المنظمات اليابانية عن المنظمات الامريكية في أنظمتها المعرفية، حيث تقوم بتغيير معلوماتها باستمرار، ونجاح المنظمة يرتبط باستثمار ما تعرفه ، وتنقل معرفتها عبر قنوات المنظمة، وتستخدمها في تجديد المنظمة، وتسعى للتميز في الساحة التنافسية والتكيف مع التغيرات البيئية من خلال استغلال مبدعيها في صناعة الابداعات والابتكارات الجديدة.

في ضوء ما تقدم يتضح لنا العلاقة الوثيقة بين الإبداع و الموجودات المعرفية المنظمة، كما أصبح واضحا أن القدرة على إدارة الفكر الإنساني هي مهارة تنفيذية حاسمة عززت من أهمية المعرفة بالنسبة للمنظمات، كما أوجبت عليها صقل و تهذيب هذه المعرفة و تحديثها باستمرار، و بما يؤمن توظيفها لتعزيز مستويات الإبداع ، وهذا ما يتضمن حديثنا عن تنمية الابداع لدى القيادات في الاسطر التالية.

- **مفهوم الإبداع** :

وجد الباحثون صعوبة في تعريف الإبداع وذلك لأن الإبداع ظاهرة معقدة أوهو جملة من الظواهر ذات وجوه متعددة ولهذا يبدو من الصعب أن نصل إلى تعريف محدود ومتفق عليه خصوصاً أن بعض تعريفاته جاءت لتعلق أهمية على بعد معين من أبعاد الإبداع (عملية الإبداع ـ النتاج الإبداعي ـ الشخصية المبدعة ـ الوسط والمناخ والإبداعي) وجاء بعضها يؤكد بعدا آخر . فتارة يعرف الإبداع كاستعداد أو قدرة على إنتاج شيء ما جديد وذي قيمة وتارة أخرى لا يرى في الإبداع استعداد أو قدرة بل عملية يتحقق النتاج من خلالها ومرة ثالثة يرى في الإبداع حل جديد لمشكلة ما . (عبد العال ، ١٤٢٥هـ ، ص ٦٥) . وقد تناول منسي (١٤٢٩هـ) عدد من التعاريف التي قدمها عدد من الباحثين حيث تكشف عن تفاوت الآراء وعدم الاتفاق على مفهوم واحد حول الإبداع وذلك كما يلي (ص١٦ـ١٧) .

- **تعريف دريفيدال Drevedahl** :

قدرة الأفراد على إنتاج تعبيرات وأشياء وأفكار بأي صورة بحيث تتميز بالجدة أو الحداثة . تعريف روجرز Rogers : إنتاج جديد يتوصل إليه الفرد من تفاعله مع المثيرات البيئية المتاحة . تعريف والاش وكوجان Walloch and kogan : قدرة الأفراد على إنتاج تداعيات معرفية ذات مستوى فريد . (جروان ، ٢٠٠٢، ص ٢٢) . ونعتبر هذه التعريفات ما هي إلا عدد محدود من خضم كبير تتعدد فيه التعريفات وتختلف فلا يوجد اتفاق حول تعريف محدد يذكر هيجان(١٤٢٠هـ) أنه ربما يعود ذلك الاختلاف حول مفهوم الإبداع إلى صعوبة وتعقد ظاهرة الإبداع كموضوع للبحث وتعدد الحقول والمجالات التي تطرقت إلى هذه الظاهرة بالبحث والدراسة (ص١٢) . كما يعرف الإبداع الإداري " بأن عملية مركبة تتضمن تفكير مرن غير جامد يؤدي إلى التطوير وقدرة على التفكير الإبداعي وفق تصورات جديدة بهدف ابتكار حلول لتطوير الأداء في المدرسة من بين بدائل التطوير (المعلم ، ٢٠٠٢م ، ص ١٢) .

- **مهام القائد الإبداعي** :

تلعب القيادة الادارية دوراً كبيراً في إنجاح العملية التعليمية لما تقوم به من مهام جسميه حيث إن تحقيق الأهداف المرجوة تتوقف بالدرجة الأولى على القيادة الواعية ونستطيع القول إن مهام القائد الإبداعي المعاصر الذي نريده لمجابهة التحديات والتهديدات المعاصرة لا يجب أن تنحصر في إطار تقليدي بل يجب أن تتسع وتتكامل ليضمها إطار عريض يشمل (مصطفى ، ٢٠٠١م ، ص ٤٢٠).

- رؤية مستقبلية للصورة الأشمل للمنظمة وبيئتها .
- تصميم رسالة المنظمة تأسيساً على قراءة واستشراق المتغيرات البيئية .
- بناء إدراك مشترك لرسالة المنظمة عبر المستويات التنظيمية والقطاعات الأفقية .

- زراعة الابتكار قيمة واتجاه وسلوكاً ضمن ثقافة المنظمة .
- أن يطور قدرات القيادة في تابعية ويثير دوافعهم للتنافس الإيجابي والتفكير الإبداعي وتحفيز جميع العاملين دائما نحو التميز والاختلافه .

- **تنمية الإبداع الإداري**:

يجمع علماء النفس والتربية والباحثون في مجال ميدان الإبداع وتنميته على أهمية تحفيز الإبداع وتنميته والتدريب عليه وفق أساليب عديدة ، آملين من ذلك الاهتمام والتدريب على إعداد عقول مفكرة مبدعة قادرة على معالجة مشاكل الحياة الكثيرة والمتنوعة والمعقدة بأساليب غير تقليدية (عبد النور، ١٩٩٨م، ص ١٨) وتؤكد نتائج العديد من الدراسات على أهمية توفر جو اجتماعي داخل المنظمة والوحدات الإدارية بها يتسم بالحرية وتبادل الرأي وتزايد التشجيع والدافعية ، والتنافس ، لكي يساعد ذلك على تنمية القدرات الابتكارية لدى الأفراد . من المقومات الأساسية لتنمية الإبداع الإداري والتي تعد بمثابة العناصر الأساسية المكونة له ما يلي:

- الانتماء التنظيمي : والانتماء التنظيمي يعبر عن علاقة الترابط والمحبة التي تجمع بين الفرد وبين أفراد المنظمة التي يعمل بها. وعلى الإداري الناجح والمبدع أن يبث ويعزز قيم الانتماء والولاء وحب العمل لدى الأفراد العاملين معه ، فهو يولد لديهم الرغبة في تحمل المسئوليات التي يفرضها عليهم التغيير ، وتدفعهم إلى الإبداع ، مما يساهم في زيادة ثقتهم في أنفسهم وفي قدرتهم على تنفيذ وتحقيق أهداف المنظمة (محمود ، ١٩٩٠ م، ص ٣٩)
- حل المشكلات التي قد تواجه المنظمة بأسلوب مبدع: إن حل المشكلات بأسلوب مبدع لا يعنى فقط اكتشاف المشكلات ، ومن ثم التعامل معها ومحاولة إيجاد البدائل المبدعة المناسبة لحلها تمهيدا لاختيار البديل الأفضل ، بل تعني أيضاً خلق المشكلات وبنائها من العدم ، ومن ثم الإسهام في حلها بأسلوب مبدع، ويتمثل ذلك في طرح بعض علامات الاستفهام حول عنصر من عناصر العمل أو احد أساليبه في مجال ما من مجالات العمل في المستقبل ، ومن ثم محاولة إيجاد سيناريو مقترح مناسب ومبدع لمواجهة هذه المشكلة وحلها والاستفادة منها لصالح العمل (عساف ، ١٩٩٥، ص ٤٧ ـ ٤٨)
- العمل كفريق: وهو يعني قدرة الأفراد العاملين داخل المنظمة على التعاون والعمل في انسجام وتوافق مع بعضهم البعض من جهة، أو مع الإدارة من جهة أخرى لتحقيق الأهداف المشتركة. (القريوتي، ١٩٩٣، ص٢٧٨). وإن السمة المميزة للإدارة الجديدة المبدعة هي العمل من خلال فريق العمل (Team work) ، لأن النتائج الأفضل تتولد من التفاعل الإيجابي بين وجهات نظر متعددة ومتباينة ، وخاصة عند تحليل المشكلات واتخاذ القرارات. (عساف ، ١٩٩٥، ص ٤٨ ـ ٤٩)

- **معوقات الإبداع الإداري**:

يواجه عملية الإبداع العديد من المعوقات التي تقلل من قدرة الفرد على استثمار قدراته وتنمية ذاته وتقديم الجديد ويمكن تصنيف هذه المعوقات

إلى خمس مجموعات والتي يوضحها الشكل رقم (٢) (توفيق، ٢٠٠٣م، ص ص ١٤ـ ١٦) تصميم من الباحثة.

شكل (٢) (توفيق، ٢٠٠٣م، ص ص ١٤ـ ١٦) تصميم من الباحثة

من الشكل (٢) يتضح أن معوقات الإبداع خمسة ويمكن توضيحها كما يلي:

- **المعوقات التنظيمية:** يؤدي تحديد اللوائح والقوانين والتعليمات للأفراد العاملين بشكل مفصل دقيق إلى عدم تشجيع الأفراد على الإبداع بل يجعلهم يتهربون من تحمل المسئولية خوفا من الفشل والعقاب.
- **المعوقات البيئية:** تلعب الظروف البيئية دورا كبيرا في تشجيع أو الحد من القدرات الإبداعية، فإذا كانت البيئة التي يعايشها الفرد بيئة سمحة مرنة، تخدم حرية الفرد في التفكير والتعبير ولا تتسرع في إصدار الأحكام على من يفكر ويعبر عن فكره.. أما إذا كانت الظروف الثقافية العامة وخاصة العادات والتقاليد والعرف تضغط على من يفكر ، وتقسو على من يحيد عما تراه الجماعة وما تتوقعه منه، فإن الفرد سيميل إلى التصرف بالطريقة التي يتوقعها منه الآخرون ، وبالتالي يتجنب التفكير في أشياء جديدة تخرج عن نطاق توقعات الآخرين (توفيق ، ٢٠٠٣م، ص ١٤ ـ ١٦).
- **المعوقات العقلية:** يتضمن التفكير الإبداعي العديد من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والتخيل ... وغيرها، ويعتبر الإدراك الحسي الدعامة الأولى للمعرفة الإنسانية، بيد أنه كثيرا ما يتعرض إدراكنا للناس والأشياء من حولنا لبعض المشكلات مثل: ضيق الإدراك : حيث نرى الأشياء ناقصة أولا ندرك كل أبعادها .من جانب آخر تتأثر قدرة الفرد على الإبداع بضعف قدرته على التذكر والتخيل من حيث اتساع المدى والتنوع وانحصار تفكيره في حدود ثابتة لا يستطيع أن يخرج عنها.
- **المعوقات الدافعية :** يتأثر الإبداع بمجموعة من العوامل التي تعمل على تحريك وتوجيه الطاقة النفسية للفرد نحو مباشرة ما يقوم به من عمل وهي التي تدفع المبدع إلى السيطرة على ما لديه من معلومات ومهارات في المجال الذي يبحث فيه ، وهى التي تدفعه أيضا إلى التفكير في الجديد والتعبير عنه . ويؤدي عدم تشجيع الفرد وتحفيزه بالطريقة الملائمة، وعدم حصوله على احترام وتقدير الآخرين ومساندتهم له إلى إعاقة عملية الإبداع ووضع حاجزا ضد الأفكار الجديدة والمبتكرة.

- **المعوقات الانفعالية:** يحتاج الإنتاج الإبداعي بجانب القدرات العقلية إلى توفير عدد من العوامل الانفعالية مثل : الثقة بالنفس ، والاكتفاء الذاتي ، والميل للمخاطرة والاستقلال في التفكير وعدم المغالاة في الانفعالات مثل الخوف أو القلق التي قد تتسبب في الحد من الإبداع ، فالخوف يقيد تفكيرنا ، ويمنعنا من السعي وراء الجديد ، كما يسبب الانطواء على النفس والاختلال فى تكيف الفرد وكذلك نقص الثقة بالنفس والقصور في عملية الإبداع.

- **المحور الثاني: يتناول بعض النماذج العالمية في مجال ادارة المعرفة لتلبية متطلبات التنمية :**

لابد من إيضاح مفهوم النماذج، فهى ببساطة توضيحات تصويرية وهى عبارة عن أجزاء هامة لحياتنا اليومية. فلا جدال في اعتبارها همزة الوصل بين الجانب المعنوى والعلمى للمعرفة، وهى الصلة بين النظرية والتنظيمات المختلفة فى المجالات المعرفية المتعددة، ويمثل بناء النموذج سواء على المستوى العالمى أوالمحلى فى مجال المعرفة إحدى طرق تقليل الفروق التى توجد حاليا بين المعرفة النظرية للأساتذة والقادة والعلماء والاهتمامات اليومية للذين يطبقون المعرفة فى أعمالهم الميدانية والعملية المستمرة.

مهما يكن من أمر فالنموذج يعتبر مرادفاً للنظرية، فهو إطار تصوري وخطة نظرية، حيث يبدأ بناء النموذج بجمع المفاهيم المرتبطة ذات الأهمية فى الموقف المراد بحثه وينتهى عندما يتيح نظام أو نموذج ذو أفكار متصلة يحسن فهم الموقف، وباختصار فإنه يمكن استبدال كلمة نظرية بكلمة نموذج.

وعلى هذا، فإن النموذج يمكن أن يعرف على أنه إطار ذهنى مجرد يتكون من مجموعة ومفاهيم متشابكة ومتفاعلة، والذى له القدرة على تفسير اتجاهات يمكن تقسيمها، وعلاقات متبادلة تسود العالم الواقع.

وعلى ضوء هذه المقدمة من المستطاع عرض بعض النماذج العالمية لقياس واقع إدارة المعرفة.. والاستعانة بها وتطبيقها (شنودة ،٢٠٠٣، ١٣٤).

- **أولاً: نموذج جامبلي ١٩٩٨ Gumbley :**

يتكون هذا النموذج من خمس نقاط اساسية:

- إيجاد بيئة عمل تساعد على نقل المعارف والخبرات.
- التعرف على المصادر الرئيسية للخبرات والمعارف.
- التدريب والتطوير.
- إيجاد معارف وسطية.
- إيجاد تكنولوجيا مناسبة.

- **ثانياً: نموذج جرانوفيتر: Grenovetter 1995:**

ويسمى نموذج التكامل. ومن الملاحظ أن مفهوم التكامل كما استخدمه جرانوفيتر يشير إلى كيفية تأثر السلوك والمؤسسات بشبكة العلاقات

الاجتماعية، فعلى المستوى الإدراكي تؤكد فكرة الاستقرار الاجتماعي "الطبيعة الضمنية" للمعرفة الإنسانية، والعلاقة الديناميكية بين التعليم الفردى،

والجماعى على "المستوى التنظيمي" نجدها تركز على الكيفية التى تشكل بها المبادئ التنظيمية للمنشأة للهيكل الاجتماعى للتنسيق والسلوكيات، وأدوار العمل للأعضاء التنظيمية والتي من خلالها تترسخ معرفه المنشأة، أما على المستوى المجتمعى، فإنها تجذب الانتباه إلى الأسلوب الذى من خلاله تقوم المؤسسات المجتمعية بتشكيل الأنماط التنظيمية وقواعد التنسيق، وتسعى دراسة النماذج المقدمة فيما يلى ذلك إلى دمج المستويات المختلفة للتحليلات فى إطار واحد مترابط .

- **ثالثاً ـ نموذج Wig ويج** :

أولاً : نموذج دورة تطور المعرفة المؤسسية .يتكون نموذج دورة تطور المعرفة المؤسسية من خمس مراحل أساسية وهي:

- **مرحلة تطوير وإعداد المعرفة Knowledge development** : يجري تطوير المعرفة وإعدادها من خلال عمليات التعليم والإبداع والابتكار، ومن خلال جهود البحث التي تهدف إلى جلب واستيراد المعرفة من خارج المنظمة.
- **مرحلة اكتساب المعرفة knowledge Acquisition** : في هذه المرحلة تتم السيطرة على المعرفة واكتسابها وتخزينها والاحتفاظ بها من أجل الاستخدام وعمليات المعاجلة المختلفة من أجل تحقيق عمليات الرفع من خلال المعرفة.
- **مرحلة تهذيب المعرفة Knowledge Refinement** : في هذه المرحلة يجري تنظيم المعرفة وتحويلها إلى أشكال مفيدة للمنظمة وهنا قد تحول المعرفة إلى مواد مكتوبة أو إلى قواعد معرفة Knowledge Bases وهذا يجعل المعرفة قادر على تحقيق المنافع للمنظمة .
- **مرحلة توزيع ونشر المعرفة Knowledge Distribution and Deployment** : خلال هذه المرحلة يجرى توزيع ونشر المعرفة حتى تصل إلى كل مركز وكل نقطة من نقاط العمل وتجرى عملية التوزيع والنشر عن طريق التعليم والبرامج التدريسية والنظم المسندة بالمعرفة وشبكات الأعمال الخبيرة ، ويتم توزيع ونشر المعرفة لتشمل الأفراد والإجراءات والتقنيات والمنتجات .
- **مرحلة الرفع المعرفي Knowledge Leveraging** : في هذه المرحلة تكون المنظمة قد تبنت وطبقت المعرفة كمحصلة للمراحل الأربعة السابقة ، وهنا تبدأ المنظمة تحقق ميزة الرفع المعرفي ، وهذه الميزة تشبه ميزة الرفع المالي (الرافعة المالية في حقل الإدارة المالية) ، وهي تحقق للمنظمة عمليات تعلم أفضل وتزيد عمليات الابتكار والإبداع ، وتكون أساسا متينا للميزة التنافسية.

- **التمكين من المعرفة**:

إن الهدف من هذه النماذج الخمسة كمحاولة لقياس إدارة المعرفة هو التمكين من المعرفة فى عقول الافراد العاملة. ويقصد بالتمكين Empowerment لغوياً أو حرفيا اكتساب القوة أو النفوذ The Gaining of Power ،ومن المعروف أن القوة والنفوذ مفهوم أوسع من السلطة Authority فبينما تشير السلطة المستمدة من المركز الوظيفي للشخص إلى الحق فى التصرف وإصدار الأوامر للآخرين من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية، تجد أن النفوذ/القوة Power تعنى إمكانية الفرد فى التأثير على القرارات ولذلك فإن السلطة هي جزء من إطار اوسع هو النفوذ، ولكن ليس بالضرورة أن يملك الفرد سلطة رسمية حتى يكون لديه مثل هذا التأثير.

مهما يكن من أمر فإن التمكين من إدارة المعرفة يأخذ عدة اشكال، ويتحقق بعدة وسائل... أهمها تفويض السلطات والتحفيز وتصميم الوظائف بطريقة تمكن العاملين من توظيف إبداعهم وتوفير مناخ تسوده الثقة وتوفير الموارد اللازمة وأهمها المعلومات وكذلك تكنولوجيا المعرفة.

وحتى يحقق التمكين من إدارة المعرفة فعاليته، لابد من توفير معلومات عن الإنجازات المحققة، حيث أن الإعلان عن هذه النجاحات يساعد المنظمة فى تحقيق نجاحات أخرى فى المستقبل، ويحقق مزيد من الالتزام والدافعية للأفراد، بالإضافة إلى عدم حجب الحقائق والتقييم الإعلامى، وعدم اتباع سياسة الشفافية . فإن تمكين الإنسان من المعرفة لا يتوقف عند هذا الحد، بل يتعداه إلى ضرورة نشرها وتقاسمها مع الاخرين، أى تمكين الجميع من الولوج والنفاذ إلى المعرفة الجماعية من خلال شبكة تبادل المعارف والخبرات والمهارات والكفاءات .(الخطيب ،٢٠٠٠، ٢٣٠)

- **المحور الثالث**: **يتناول ادارة المعرفة وعلاقتها بالتنمية قدرات الابداع للقيادات الادارية بمؤسسات التعليم العالي** :

برر البرتو (Alberto, 2000: 88) العلاقة بين "إدارة العلاقة" وتعزيز الإبداع وأهميتهما في نجاح تنافسية المنظمات، فضلا عن اثر هذه العلاقة في صياغة استراتيجيات المنافسة، لأن تطوير المعرفة مرتبطة بخصائص الأفراد وتطويرهم، وهذا ما يدعم إبداعية المنظمة ثم قدراتها التنافسية؛ فالمنظمات اليابانية تختلف في أنظمتها المعرفية مقارنة بالمنظمات الأمريكية التقليدية، كما أنها تغير معلوماتها بشكل مستمر، (المعلومات الخاصة بزبائنها ومجهزيها والمنظمات التي تتعامل معها)، وهذا ما يجعلها تطور منتجاتها وعملياتها بشكل أكبر مما تقوم به المنظمات الأمريكية مرتكزة على خزينها المعرفي المتجدد في زيادة مستوى إبداعياتها. (Elsie, 1999: 300). ويبين شتيرنبرغ (Sternberg) نقلا عن (ناديا هايل السرور، ٢٠٠٢: ٤٦) أن الإنتاجية الإبداعية عند العاملين المبدعين تعتمد على معايير ستة أساسية كما موضح في الشكل رقم (٣) :

شكل (٣) يوضح أن الإنتاجية الإبداعية عند العاملين المبدعين تعتمد على معايير ستة أساسية

ويرى (Daft, 2001: 352) أن البرامج الجديدة كـ "إدارة المعرفة" و "المشاركة في المعلومات" تحفز على الإبداع وتمكن المنظمات من مواكبة التغيرات المتسارعة في بيئتها، كما تهيئ أدوات للتغيير الاستراتيجي الكبير، وتحقيق الإبداع السريع والمستمر في التكنولوجيا والمنتجات والعمليات والخدمات. أما (Whitley, 2000) فيرى أن قابلية المنظمات في تطوير الإبداعات (جذرية أو مضافة) تتباين إلى حد كبير تبعا لتباين قابليتها في توليد وتطبيق المعرفة، وأن التنوع والتطور في توليد وتطبيق المعرفة سيسهم في التطور الإيجابي لإبداعات المنظمة (صلاح الدين عواد الكبيسي، ٢٠٠٢: ١١٨). وتسهم إدارة المعرفة في تحقيق تنمية الإبداع الاداري للمؤسسات التعليم العالي من خلال انعكاساتها على الأبعاد المختلفة للإبداع كالأفراد والعمليات والمنتجات (المخرجات)، وفيما يلي نتطرق لتأثير إدارة المعرفة على كل بعد من هذه الأبعاد (Drucker, 1999, 73):

- **أثر إدارة المعرفة على تحسين اداء العاملين**:

تؤثر إدارة المعرفة على العاملين في المنظمة بطرق مختلفة، الطريقة الأولى وفيها تستطيع إدارة المعرفة توصيل عملية التعلم (Learning) لديهم وذلك من خلال بعضهم البعض وكذلك من خلال المصادر الخارجية للمعرفة وبالتأكيد فإن هذا التعلم يفضي تأثيره على عملية نمو مؤسسات التعليم باضطراد، ويمدها بقدرة كبيرة على التغير استجابة لمتطلبات السوق والتطور التكنولوجي، والطريقة الثانية التي تمارس بها إدارة المعرفة تأثيرها على العاملين في مؤسسات التعليم هو جعلهم أكثر مرونة، إضافة إلى تدعيمها لرضا العمل لديهم، وهذا يعني مساعدة العاملين على بناء قدراتهم في التعلم وفي حل ومعالجة مختلف المشاكل التي تواجه نشاطات مؤسسات التعليم ذلك لأن إدارة المعرفة تساعد العاملين على التعلم والانطلاق نحو المعرفة المتجددة في مجال حقولهم وتخصصاتهم المختلفة ويتم هذا بطرق مختلفة بما في ذلك تجسيد المعرفة (Externalization) ودمج المعرفة (internalization) وجعلهم متفاعلين اجتماعيا Socialization ومتشاركين في التطبيقات. (بوسهوة ، عبد الله، ٢٠١١: ١٣)

- **أثر إدارة المعرفة زيادة كفاءة العمليات**:

تؤثر إدارة المعرفة تأثيرا واضحا وفعالا على تطوير وتحسين العمليات والفعاليات المختلفة داخل المنظمة خاصة أنشطتها الرئيسة مثل الإنتاج التسويق، الأفراد، المالية، إضافة إلى الأنشطة الثانوية (المساعدة) مثل العلاقات العامة والصيانة والخدمات البحث و التطوير...الخ، لذلك تؤكد بعض البحوث والدراسات أن تطبيق إدارة المعرفة في منظمات الأعمال أصبح الآن واحد من أهم استراتيجيات الإدارة؛ إذ أن رأس مال المنظمة أصبح اليوم المعرفة Knowledge التي تلتقطها من بيئتها الخارجية والتي تقوم بعملية تحويلها من معرفة ضمنية يمتلكها الأفراد وتختزنها نظمها إلى معرفة واضحة موثقة قابلة للتشارك والتداول، وبالتأكيد أن إنجاز هذه العمليات يمكن أن يتم بصورة مبدعة وحديثة بما يؤدي إلى تحسين الكفاءة والفعالية؛ ذلك لأن إدارة المعرفة الفاعلة تساعد العاملين في المنظمة على اختيار المعلومات ذات القيمة العالية والضرورية في مراقبة الأحداث الخارجية، وهذا ينتج عن استخدام القاعدة المعرفية من قبل القادة الإداريين في المنظمة وبالتالي يؤدي إلى تقليل الحاجة إلى تحديث الخطط وجعل هذه الخطط أكثر استقرار، وبالمقابل فإن إدارة المعرفة الضعيفة تؤدي إلى حدوث الأخطاء في عمل المنظمة وإفشال خططها الإنتاجية (Drucker, 1999, 73).

- **أثر إدارة المعرفة على تحسين المخرجات**:

تؤثر إدارة المعرفة على المخرجات النهائية المختلفة التي تقدمها مؤسسات التعليم وخاصة في سوق المنافسة الحادة، ويمكن مشاهدة هذه الآثار في محورين هما: المنتجات ذات القيمة المضافة (Value- Added Products) والمنتجات المستندة على المعرفة (Knowledge- Based Products) هذا مع العلم أن الآثار على هذه الأبعاد تأتي أيضا من خلال المعرفة أو مباشرة من إدارة المعرفة؛ حيث تساعد عمليات إدارة المعرفة منظمات الأعمال على تقديم المنتجات الجديدة وكذلك تحسين المنتجات القائمة في تحقيق قيمة مضافة عالية مقارنة مع المنتجات السابقة (Drucker, 1999: 73) ،كما تؤثر إدارة المعرفة من جانب آخر على المنتجات المستندة على المعرفة من خلال قواعد المعرفة التي تمتلكها الشركات الاستشارية والمتخصصة في تطوير صناعة البر مجيات و تكنولوجيا المعلومات والوسائل التقنية الأخرى. نستخلص مما تقدم أن إدارة المعرفة وتطبيقاتها المختلفة تنعكس على أداء مؤسسات التعليم بآثار إيجابية مختلفة يمكن إيجازها على الشكل رقم (٤) الآتي:

ويرى (الكبيسي، ٢٠٠٢: ١١٤) أن "إدارة المعرفة" تدعم الجهود للاستفادة من الموجودات الملموسة وغير الملموسة وبما يحفز الإبداع ويروج المعرفة القائمة كأساس للأفكار الجديدة، ودورها في صنع القرارات. والمنظمة الناجحة هي التي تستثمر ما تعرفه، وتنقل معرفتها عبر قنوات المنظمة، وتستخدمها في تجديد المنظمة، وبما يجعلها قادرة على الوثوب في الساحة التنافسية، والتكيف مع التغيرات البيئية، وتخليها عن الهياكل التقليدية التي لم تعد تصلح لمجابهة تحديات ومتطلبات منظمات المعرفة، وتبني هياكل تصلح لمنظمات عصر المعلومات والمعرفة والمعبر عنها بشبكة خلايا مرنة ومتصلة مع بعضها، وبما يتناسب مع حركة المعرفة الدائرة والمتداخلة والمتقاطعة، والتي لا تعرف الثبات على حال .

وفي إطار ما تقدم يتضح لنا العلاقة الوثيقة بين الإبداع والموجودات المعرفية التنظيمية، كما أصبح واضحا أن القدرة على إدارة الفكر الإنساني هي مهارة تنفيذية حاسمة عززت من أهمية المعرفة بالنسبة للمنظمات، كما أوجبت عليها صقل وتهذيب هذه المعرفة وتحديثها باستمرار وبما يؤمن توظيفها لتعزيز مستويات الإبداع التنظيمي، ومن ذلك يمكن القول أن مؤسسات التعليم التعالي يجب عليها أن لا تتخلف عن مواكبة ركب إدارة المعرفة والمبادة السريعة للاستثمار في هذا المجال لأن ذلك سيحقق لها منافع واسعة جدا في العائدات ومتطلبات المجتمع واحتياجات أسواق العمل وينطبق هذا بلا شك على المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعات.

- **متطلبات سلوكيات القيادات الجامعية فى إدارة المعرفة** :

قد ينظر إلى الإدارة الجامعية على أنها معنية بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة، والإمكانات المادية، والبشرية اللازمة للعملية التعليمية، أما القيادة الجامعية فتتعلق بما هو أكبر من ذلك، من حيث كونها تتطلب ممن يقوم بها أن يكون على مستوى أرفع بكثير يمكن من خلاله أن يدرك الغايات والأهداف الكبرى، وأن يلعب دوره على المستويين، رسم السياسات وتنفيذها، ودفع العمل إلى الأمام، وأن يطور من أساليبه وطرائقه.

- **القيادة وإدارة التميز**:

يشير عديد من نماذج التميز إلى أن القيادة هي إحدى متغيرات التميز وركن مهم من أركانه؛ إذ تعد القيادة الفاعلة فى أداء الأدوار، والممارسات تميزا بالنسبة للمؤسسة. ويكمن الأساس فى التميز؛ فى قيادة التفكير، والتطوير، وتوجيه العمليات، واتخاذ القرارات، وإيجابية العناية بالموارد البشرية، وتمكينهم من الأداء بحرية تمكنهم من الإبداع، والابتكار، والمشاركة فى صناعة القرارات وتحمل المسئوليات، وبناء الجودة (السلمى، ٢٠٠٢:٢٢).

وتسعى القيادات الجامعية بتطبيق إدارة المعرفة إلى جعل الإدارات الجامعية صالحة للمستقبل Fit For the Future ؛ فهي تحتاج ما هو أهم من المال؛ حيث تحتاج إدارة مميزة تتصف بعدة صفات:

- **أن تكون مبدعة Innovative**: وتكون الإدارة الجامعية مبدعة إذا اجتمعت إبداعاتها مع ابداعات العاملين مع وجود هياكل تنظيمية مبدعة يرأسها فريق مبدع؛ فالإنجازات العظيمة هي نتاج التحرر من الرتابة ـ التفكير والعمل، والاستعمال الذكي للتكنولوجيا.
- **أن تكون تنافسية Competitive**: فلن يعتمد التمويل الحكومي للجامعات فى المستقبل على أداء الجامعة مهماتها فحسب؛ وإنما على أدائها فى البحث والتدريس، وإعداد العلماء، وتكوين ميزة تنافسية على المستويين: الوطني والعالمي؛ ولذلك سيتوقف دعم الحكومات على مقدار ما تقدمه الجامعة من مكاسب للأفراد، والمجتمع.
- **أن تكون شفافة Transparent**: الجامعة المبدعة ذات الميزة التنافسية يجب أن تكون على درجة عالية من الشفافية فى تحديد نقاط ضعفها، وقوتها ومقدار ما أنفقت على البرامج، والخدمات، ومقدار الأرباح، وترتيبها، مقارنة بالجامعات الأخرى.
- **أن تتجه نحو الجودة Quality – Oriented**: تشتمل الجودة جميع جوانب العمل فى الجامعة؛ من التشريعات، والبرامج العلمية، والتدريبية، والبحثية والهياكل التنظيمية، والامتحانات، وأساليب تقويم الأداء الفني، والإداري والأكاديمي.
- **أن تكون عالمية International**: يجب أن تكون جامعة المستقبل عالمية التوجه عن طريق تنويع برامجها، واختيار أكثرها ملاءمة للبيئة، والسوق العالمي والوطني؛ وهذا يحقق فائدة كبيرة للدولة؛ بأن يجعلها بؤرة عناية الطلاب فى كل أنحاء العالم، وهؤلاء الطلاب هم سفراء الغد، وقادة المستقبل. (معايعة، ٢٠٠٨: ١٠٤ ـ ١٠٥).

كما تؤدي القيادات الجامعية دوراً مهماً فى تطوير استراتيجية المعرفة؛ أي: تركيز موارد الجامعة على نمط المعرفة الذي تحتاجه، لإدارة عمليات المعرفة وتحسين قدرات إدارة المعرفة، وممارستها، وبناء ثقافة المعرفة، ومراقبة فاعليتها ويمكن توضيح دور القيادة فى إدارة المعرفة فى عدة نقاط، نوضحها فيما يأتي:

- **تشكيل فريق عمل إدارة المعرفة**:

تحتاج إدارة المعرفة قيادة واعية قادرة على تشكيل، واختيار فريق العمل الذي سيجري عمليات إدارة المعرفة، بدءا من تشخيص المعرفة وإنتهاء بتطبيقها. إن القائد الذي يشكل فرق العمل هو المسئول ـ أولا، وأخيرا ـ عن عمل كل فريق، وعن نجاح عمل الفريق، أو فشله؛ وهذا يعني أن القائد مسئول عن الإشراف على عمل كل فريق؛ وليس على قيادته؛ لأن القائد ـ عادة ـ يفوض السلطة لقائد الفريق بعد توضيحات المهمات، والإجراءات، والأهداف، وتحديد موعد بدء العمل، وانتهائه، وعليه أن يعطي التغذية الراجحة باستمرار. (أبو النصر، ٢٠٠٨: ٤٧).

- **التركيز على إنتاج المعرفة، وابتكارها:**

تسعى القيادات الجامعية، إلى الانتقال من حفظ المعلومة، ونقلها إلى إنتاج المعرفة، وابتكارها، والتركيز على الأساليب غير التقليدية فى التدريس الجامعي، والمهارات الإبداعية، وتوجيه أعضاء هيئة التدريس إلى استبدال الورشة التعليمية بدور إدارة الصف، والتحول من دور الملقن إلى دور قائد الفريق الإبداعي، وكذلك مبدأ التحالفات الاستراتيجية، وإنتاج برامج عالمية مشتركة، والعمل على نشر المقررات إلكترونيا.

- **وضع سياسة معلوماتية واضحة:**

يتوقف نجاح القائد فى إدارة المعرفة على مدى وضوح السياسة المعلوماتية ويقصد بها: القوانين، والأنظمة، والسياسات العامة التي تشجع ـ أو لا تشجع ـ أو تنظم إنشاء المعلومات، واستخدامها، واختزانها وتوصيلها؛ ومن ثم تتصل بالمتغيرات المجتمعية، والسياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والقانونية؛ فهي تتضمن مجموعة من المحاور التي تحدد مجاله؛ مثل سياسة إدارة موارد المعلومات الحكومية، وممارستها، وسياسة كشف المعلومات، أوانشائها وسرية المعلومات، والخصوصية، وتشريعات الحاسب، والملكية الفردية، وتتضمن سياسة المعلومات خمسة مجالات فرعية؛ هي:حماية المعلومات، وحرية النفاذ العام للمعلومات الرسمية، ومجتمع المعلومات، والبنية البحثية. (إسماعيل، ٢٠١٠: ١٤٧ ـ ١٤٨).

- **هيكلة المعرفة:**

إن إدارة المعرفة ما هي إلا عملية تساعد الجامعة فى تعريف المعلومات والخبرات، و اختيارها إلى العاملين، والمستفيدين من الخدمة التعليمية، والتي عادة تكون موجودة بطريقة غير منظمة، وغير مهيكلة، ويوضح توفيق (٢٠١٠: ٢٨٨) أن هيكلة المعرفة تؤدي عديداً من الفوائد؛ منها:

حل المشكلات بطريقة علمية، وفعالة ـ التعليم الديناميكي، والمستمر ـ التخطيط الاستراتيجي ـ اتخاذ القرارات.

وحدد بسيوني (٢٠١٠: ٥٢٦) عدة آليات يمكن ـ من خلالها ـ هيكلة المعرفة وهي: وجود استراتيجية، وأسلوب، وخطة واضحة لبناء إدارة المعرفة ـ التوسع فى مصادر المعرفة الداخلية والخارجية. ـ تشجيع عملية الإبداع، والعمل الجماعي، وتعزيزها ـ التكامل مع باقي أنظمة المعلومات الموجودة فى المؤسسة ـ آلية قياس مدى نجاح هذه التكنولوجيا (العائد المادي ـ جودة الأداء) ـ دعم النموذج الدوري المتكرر لبناء إدارة المعرفة، وتنفيذها، وتتضمن ذلك: (وجود المعرفة، واقتناءها، واستنباطها، وتدقيقها، وحفظها، وإدارتها، ونشرها).

وحدد (محمد، ٢٠٠٩،ص٧٦) أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية المطلوبةٍ لتحقيق إدارة المعرفة فى الجامعات؛ فى أربعة أدوار تضمن كل منها عددا

من المسئوليات؛ وهذه الأدوار هي: (دوره كإداري ـ دوره كقائد ـ دوره كعالم وباحث ـ دوره كمطور لأعضاء هيئة التدريس) .

- **مهام قائد المعرفة**:

أضاف (حجازي، ٢٠٠٥،ص٦٧) أن دور قائد المعرفة مركب، ومتعدد الوجوه ويتضمن أداء المهمات الآتية:

- الدفاع عن المعرفة، أو الترويج لها؛ حيث تتطلب التغيراتٍ المتعلقة بالثقافة التنظيمية، وسلوكيات الأفراد المتعلقة بالمعرفة، دفاعا قويا.
- تصميم البنية التحتية للمعرفة، وتنظيمها، ومراقبتها، بما يشمله ذلك من مكتبات، وقواعد المعرفة، وشبكات المعرفة، ومراكز البحوث، والبنية التنظيمية المستندة إلى المعرفة.
- توفير المدخلات المهمة فى عملية توليد المعرفة، واستخدامها فى مختلف مستويات الجامعة، وتسهيل الجهود لتحسين تلك العمليات.
- تصميم مداخل ترميز المعرفة، وتنفيذها، وما يستلزمه ذلك من رسم خارطة معرفية، وتصميم نماذج مستقبلية خاصة بإدارة المعرفة.
- قيادة تطوير استراتيجية المعرفة؛ أي: تركيز موارد الجامعة على نمط المعرفة الذي تحتاجه؛ لإدارة عمليات المعرفة.
- بناء ثقافة المعرفة فى الجامعة.

وبذلك تصير إدارة المعرفة طريقة تمكن القيادات الجامعية من تطوير مجموعة الممارسات التي تهدف إلى تحديد المعرفة، وإيجادها، وتطويرها واستخدامها، وتيسير استرجاعها؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء، وتحسين قدرة الجامعة للاستجابة مع متطلبات التغيير السريع فى البيئة المحيطة وإكسابها الميزة التنافسية.

- **المحور الرابع: يتناول التصور المقترح لتنمية القدرات الابداعية للقيادات الادارية في ضوء ادارة المعرفة** :

لقد أصبح عملية التنمية الابداع للقائد الجامعي ضرورة أساسية يفرضها العصر المعرفي والتكنولوجي، والتي تتطلب من القائد أن يكون على اتصال دائم بالمستجدات في مجال تخصصه، وأن يجدد معلوماته ومهاراته بشكل مستمر بحيث يساير الاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته.

وفي ضوء أدبيات الدراسة التي تناولت ادارة المعرفة وعلاقتها بتنمية الابداع للقائد بشكل خاص، وأوجه الاستفادة من الدول المتقدمة في هذا المجال، تقدم الدراسة تصور مقترح تتكون من فلسفة وأهداف ومتطلبات وخطوات إجرائية يمكن تبنيها لتفعيل دور ادارة المعرفة واثرها على التنمية الابداع للقائد الجامعي ، ويتم تناول ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

- **فلسفة التصور المقترح**:

تقوم فلسفة الرؤية المقترحة على أن الجامعات الحكومية ربما تدرك أن ضمان بقائها واستمراريتها يكون في مواكبتها للتقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفي، لا

سيما في ظل وجود منافسة قوية بين الجامعات الحكومية من جهة، وأن بعض الجامعات الحكومية جامعات مستحدثة حديثا من جهة أخرى، ولهذا فإنها تسعى إلى إثبات وجودها من الناحية العلمية. ولهذا تسعى الجامعات إلى الحفاظ على النوعية والجودة، لذا يتوجب على مؤسسات التعليم العالي تبني فلسفة إدارية وأساليب تنظيمية تدعم تطبيق إدارة المعرفة من قبل الإدارة العليا وذلك عن طريق العمل على تخصيص الموارد المالية البشرية الكافية وغرس ثقافة تنظيمية مرنة وتعاونية تدعم المعرفة والمشاركة فيها.

كما تقوم فلسفة الرؤية المقترحة أيضاً على أن تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات التعليم العالي من أحد المؤثرات المحفزة على تحسين أداء القيادات الجامعية بشكل عام، ويُسهم ذلك في سيادة التفاعل والحوار بين الأفراد، ووجود التعاون والانسجام بينهم وبين الإدارة، وإتاحة الفرصة للنمو والتطور وتحقيق الطموحات الفردية، وتسهيل طرق وأساليب العمل، بما يكفل الاستفادة من الطاقات والقدرات الكامنة لدى الأفراد والعاملين بالمؤسسات التعليم؛ من أجل تحقيق مصلحة المنظمة والفرد معاً، فعند إيضاح رؤية ورسالة المنظمة للعاملين فأنهم بلا شك سيشعرون بامتلاكهم القدرة على التصرف بحرية في عملهم بدلاً من انتظار الأوامر والتوجيهات. وهذا يدل على أن توظيف المعرفة بشكل ضوابط ومعايير واتجاهات تدفع القيادات نحو الاهتمام بتحقيق أهدافهم والوصول إلى درجة عالية من الأداء، كما توفر المعرفة الأساس الذي ينطلق منه القيادات نحو البحث عن الحقائق واكتشافها، والأسلوب المنطقي في التحليل والاستنباط وحل المشاكل مما يساعد على تحقيق أهداف على مستوى التنظيم.

- **أهداف التصور المقترح:**

يهدف التصور المقترح إلى اعطاء الاولوية بتحسين وتطوير جوانب الإبداع الإداري للقيادات الإدارية، بما يسهم في رفع كفاءة المنظومة الجامعية وزيادة القدرة على إنجاز الأعمال بسرعة وبدقة وكفاءة عالية وذلك من خلال:

- تفعيل إدارة المعرفة كنظام لتطوير وتحسين الأداء الفردي والمؤسسي للجامعة، لما لها العديد من الجوانب الإيجابية من أهمها: زيادة قدراتها على التكيف مع ما يحدث في محيطها من تغيرات، زيادة قدراتها على تلبية احتياجات المجتمع المحيط بها علاوة على زيادة قدراتها على الإبداع والابتكار.
- عرض أفضل متطلبات سلوكيات القيادة الإبداعية كنمط قيادي يتفق ومتغيرات عصر المعرفة من جانب، والتعامل مع كافة العاملين بالمنظومة الجامعية من جانب آخر.
- تهيئة بيئة تنظيمية تقوم على أساس المشاركة بالمعرفة والخبرات الشخصية وتكوين ثقافة تنظيمية داعمة للمشاركة وتقاسم وتبادل المعرفة وايجاد ثقافة محفزة ومشجعة وداعمة لإنتاج المعرفة ومشاركتها.

- **أسس ومنطلقات التصور المقترح**:

يقوم التصور المقترح على عدة منطلقات هي:

- يعتبر إدارة المعرفة هي أحد الميادين الحديثة نسبيا ،ومواكبة التطور للاتجاه العالمي نحو الاستثمار في المعرفة ، بغرض الاستفادة من رأس المال الفكري للقيادات بمؤسسات التعليم العالي ، وتنميته هذه الثروة ، وتفعيل دورها في بناء وتطوير المجتمع .
- تتيح إدارة المعرفة للمنظمات قيمة كبيرة، وأدت إلى ابتكار المخرجات الفكرية كما أنها ضرورية لبقاء المنظمة والحفاظ على قوتها التنافسية، وهذا ما جعل المنظمات تحتاج إلى طاقة لتنظيم واستخدام وتطوير قدرات العاملين فيها والحفاظ عليها.
- التحول من الإدارة التقليدية الى الإدارة المبدعة التي تؤكد على الإبداع كقيمة أخلاقية في ممارسات القيادات الإدارية والتربوية بالمؤسسات الجامعية.
- تحدي المعرفة الإنسانية وارتباطها بتحقيق مطالب مجتمع المعرفة والتنافس الدولي للأفكار، مما يتطلب أدوارا جديدة بمؤسسات التعليم الجامعي بصفة عامة، والقيادات التربوية بها بصفة خاصة.
- تعد إدارة المعرفة أداة المنظمات الفاعلة لاستثمار رأس مالها الفكري، وتنامي دور القيادات الإدارية، ومنحهم دور أكبر لاتخاذ القرارات التربوية الرشيدة من أجل إحداث التغير المستقبلي مواكبة لروح العصر والمستجدات التربوية العالمية.
- تعد ادارة المعرفة أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعرفة والفجوات في توقعاتهم.

- **إجراءات تطبيق التصور المقترح**:

يمكن تطبيق التصور المقترح من خلال تحديد العديد من متطلبات تفعيل نظام إدارة المعرفة في تنمية القدرات الابداعية للقيادات بمؤسسات التعليم العالي:

- تسهيل تدفق المعلومات بحيث تصل إلى كل العاملين بالأقسام المختلفة بالجامعة بدرجات تتوازي مع مطالب العمل وضرورة إتاحة الفرص لهم للتعلم واكتساب الجديد من المعرفة والمهارات.
- مواكبة الأساليب والمنهجيات والممارسات الإدارية المتعلقة بإدارة المعرفة لتحسين وتطوير واستثمار المخزون المعرفي المتوافر لدى الموارد البشرية والاهتمام به كثروة كبيرة تزيد من النجاح أو تحول الفشل إلى نجاح.
- القيام على إزالة كافة العوائق التي تحول دون وصول المعرفة للأفراد والوحدات الإدارية، بمنح العاملين بالجامعة الحرية التامة في استخدام

معارفهم الشخصية، وتطبيقها بما يحقق إدراكهم لأهمية المعلومات التي يمتلكونها وقدرتهم على إيجاد معنى لها، مع ضرورة تعيين مدراء للمعرفة يحملون على عاتقهم التطبيق الجيد لها.

- تجهيز مواقع العمل حتى تكون حقولا خصبة للتعلم، حيث تتاح الفرص للأفراد للتفاعل وتبادل الخبرات، والتواصل مع الرؤساء والمشرفين، والانفتاح على مصادر المعرفة الخارجية، وتجديد معارفهم ومهاراتهم من خلال الممارسة تحت إشراف الخبراء، والتعرف المستمر على نتائج تقويم الإدارة لأدائهم ومظاهر الخلل فيه.
- تعزيز الدعم المادي والتنظيمي لفرق العمل المكلفة بإنجاز مهام تتسم بالتخصص والمهنية. وتصميم استراتيجيات إيجاد البني التحتية وتعزيزها لتنمية الإبداع. وضع نظام للحوافز لتشجيع العاملين على التشارك في المعرفة وتطبيقها ودعم ثقافة تبادل المعرفة بينهم.
- ضرورة اختيار القيادات التربوية الواعية التي تؤمن بأهمية الإبداع، ويتحلون بالمرونة في التفكير والانفتاح على الخبرات الجديدة، والميل للمخاطرة من خلال إجراء المقابلات الشخصية، وعقد الاختبارات، ووضع المديرين المرشحين للعمل الإداري في سنة تجريبية؛ للتأكد من توافر تلك الخصائص لديهم.
- على القيادة للجامعة أن تعمل بصورة دائمة ومتجددة على تنمية، وتطوير الهياكل والأنظمة، بحيث تصبح هياكل أفقية تمكن من تدفق المعرفة وأساليب العمل، بما يؤمن الإسهام والمشاركة، ويحفز على الإبداع، ويشجع على البحث والتجريب، والمبأداة والتجديد.
- الالتزام بطرق تحقيق بيئة نموذجية للإبداع من خلال : الالتزام نحو هدف سامي للمنظمة ، وتبني طريقة خاصة لمعالجة المشكلات مع الاستعداد الدائم لمحفزات (دوافع) تحسين الإبداع والاستعداد لاستخدام أفضل أدوات وأساليب لتنمية الإبداع مع اختيار أفضل تدريب ممكن لكل أعضاء المؤسسة .
- أن يؤمن بالتحول من التعليم التقليدي إلى التعلم الخلاق الإبداعي مع التأكيد على مفهوم الإبداع كقيمة أخلاقية في ممارسات القيادة الإدارية والتربوية بالمؤسسات التعليمية .
- العمل على تشجيع وتدريب رؤساء الأقسام الأكاديميين على الحرص على معرفة أوجه القصور أو الضعف فيما يقومون به من عمل، والعمل على تجزئة مهام العمل، وتشجيع وتدريب رؤساء الأقسام على تقديم أفكار جديدة لأساليب العمل، وكذلك تشجيع وتدريب رؤساء الأقسام والمديرين على إنجاز ما يسند إليهم من أعمال بأسلوب متجدد.
- تقديم دورات متخصصة لإعداد القادة وتدريبهم على الأساليب الإدارية الحديثة وقيادة المنظمات في ظل التطورات التقنية المتلاحقة. وعقد فعاليات متخصصة للاهتمام بالأشخاص المبدعين للعمل على تنمية قدراتهم وتطوير

أدائهم وتشجيعهم لإبراز أفضل ما لديهم وتشجيعهم على الابتكار والإبداع ماديا ومعنويا.

- ضرورة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات، وخاصة في أقسام الإدارة والتخطيط التربوي لإعطاء دورات تدريبية لتزويد المدراء بخبرات جديدة متطورة من مستوى أدائهم، وأن تأخذ الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة.
- أن يشجع التغيير والتجديد والأفكار الجديدة التي يشارك بها العاملين من خلال المواقف والاجتماعات ضمانا لتحسين العملية التعليمية.من ثم تخطي نظم العمل التقليدية لمسايرة التطورات العالمية والتغير التحويلي والتخطيط الاستراتيجي المستقبلي ، ليصل إلى الإجراء الابتكاري والإبداع الأدارى في العملية التعليمية .
- أن يعمل على مواكبة التطورات والإنجازات العلمية والتقنية المتلاحقة التي تساعد على ممارسة الإبداع الإداري في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات.
- أن يتم اختيار الأفراد ذوي القدرات المعرفية المتميزة والتعرف المستمر على الرصيد المعرفي المختزن لديهم (رأس المال البشري أو المعرفة الكامنة) (عمال المعرفة Workers Knowledge) وتنميته بالتدريب والتوجيه والتحفيز .
- أن يركز على الأنشطة والعمليات المعرفية (Knowledge Based) وهى التي تنتج قيمة مضافة أعلى (High Value Added) من خلال تحقيق التكامل بين الموارد البشرية المبدعة وتقنيات المعلومات وتحقيق أهداف الجامعة باستثمار وتنمية الرصيد المعرفي .
- أن يعمل على تصميم برامج تدريبية تستند على استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تلبية الاحتياجات المستقبلية ، واعتماد مبدأ المشاركة بالإبداع والمقترحات وفي تنظيم صنع العمل الجماعي والتوجيه نحو تطوير الإبداع وتنميته.

- **التوصيات العامة** :

في ضوء عرض الاطار النظري ونتائج الدراسات السابقة والتصور المقترح تقدم الدراسة بعض التوصيات الآتية:

- ان يقدم مركز تطوير الكادر الاكاديمي مسئولية تدريب القيادات فى الجامعة على إدارة المعرفة، وتدرج فى المصفوفة التدريبية فى المركز وتقدم ورش عمل وبرامج تدريبية لأي أستاذ يتولى منصبا إداريا، وقياديا فى الجامعة.
- تطوير دور القيادة الجامعية؛ من خلال تبني القيادة الجامعية لمفهوم إدارة المعرفة، والتزام ممارساته، وابتكار طرق، وأساليب جديدة، من شأنها تطوير المهارات المعرفية، وتشجيع العمل الجماعي، وحفز الإبداع، والابتكار

من الادارات الجامعية العليا، والعمل على توفير آليات مناسبة؛ لقياس مهارات الأفراد فى إطار إدارة المعرفة.

- اعداد خطة استراتيجية لإدارة المعرفة؛ لتصبح دليلاً، ومرشداً للجامعة تتناسب مع رسالة الجامعة، وأهدافها؛ بحيث تتضمن رؤية واضحة، وشاملة على كل من المستويين النظري، والعملي؛ تستند إلى معرفة تنظيمية واستراتيجيات إدارية، وهياكل تنظيمية مرنة، وتتضمن الخطة ــ أيضاً ــ رسالة ومبادئ إرشادية، واستراتيجيات، وأهداف، وأولويات معرفية محددة. وربط مختلف هذه الاستراتيجيات و البرامج بسياسات تشجيع و تفعيل الإبداع.
- تصميم وحدة، أو جهة ادارية فى الجامعة تحت اسم "هيئة إدارة المعرفة" تتدرج فى الهيكل التنظيمي، وتتلخص مهمتها فى رسم السياسات العامة المتعلقة بإطلاق مبادرات إدارة المعرفة فى مختلف الدوائر العامة، وتنفيذها ومراقبة ذلك.
- تهيئة المناخ المناسب لإحداث الإدارات الجامعية أنظمة المكافآت، والحوافز المادية والمعنوية؛ التي من شأنها العمل على تشجيع تطبيق إدارة المعرفة المتعلقة بتشخيص المعرفة، وتوفير البيئة التقنية التحتية، برامج تدريبية وتعليمية في مجال إدارة المعرفة و الإبداع) لدعم البحث العلمي في إنشاء المعرفة و تفعيل الأفكار الإبداعية.

- **المراجع**:

- إبراهيم، زكريا سليمان. (٢٠٠٨) : " تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل إدارة المعرفة تصور مقترح.:" رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- أبن منظور، أبو الفضل جمال الدين المصري (٢٠٠٤): لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر.
- أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠٠٨). فرق العمل الناجحة: البناء والنمو والإدارة لإنجاز المهام بشكل أفضل وأسرع. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو خضير، إيمان سعود. (٢٠٠٩)، تطبيقات إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالي أفكار وممارسات. بحث مقدم إلى: المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز فى القطاع الحكومي، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- إسماعيل، محمد أحمد. (يناير، ٢٠١٠) دور الثقافة المعلوماتية فى تفعيل أداء القطاع التعليمي. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد ١٧. العدد ٢١،
- أشرف،محمد. السعيد، أحمد (٢٠٠٩): " أدوار رؤساء الأقسام الاكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية " بحث منشور فى : مؤتمر مركز الدراسات التربوية التعليم فى مطلع الألفية الثالثة ــ الجودة الإتاحة ــ التعليم مدى الحياة مركز الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- البلاوي، حسن حسين وحسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٧) إدارة المعرفة فى التعليم الإسكندرية: دار الوفاء.

- بسيوني، عبد الحميد (٢٠١٠). المرجع الشامل فى نظم المعلومات الإدارية القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- بو سهوة نذير ،بوعلي ،عبد الله (٢٠١١): دور إدارة المعرفة في تعزيز الإبداع للمنظمة، بحث مقدم إلى الملتقي الدولي "الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، لمقام في جامعة سعد دحلب ـ البليدة، الجزائر، خلال الفترة ١٨ ــ ١٩ مايو ٢٠١١م.
- توفيق، سريع (٢٠٠٦): تكامل إدارة المعرفة والجودة الشاملة دائرة على الأداء ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة . دمشق .
- توفيق، إسماعيل (٢٠١٠) إدارة المعرفة التحديات التطبيقات، والحلول عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- جروان، أنور محمد (٢٠٠٢) العمليات المعرفية وتناول المعلومات الكتاب الثالث مستخلصات البحوث والدراسات العربية فى علم النفس المعرفي. القاهرة مكتبة الإنجلو.
- حجازي، هيثم علي إبراهيم (٢٠٠٥) قياس أثر إدراك المعرفة فى توظيفها لدى المنظمات الأردنية، دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعيين العام والخاص باتجاه بناء نموذج لتوظيف إدارة المعرفة. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.
- حسن ماهر ،مرسي، محمد (٢٠١٢):" الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدي القيادات الجامعية بجامعة أسيوط"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٢٨ العدد الثاني.
- حسين عجلان حسين (٢٠٠٨): استراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال، الأردن دار إثراء للنشر.
- حسين، علي عبد ربه (٢٠١١) تصور مقترح لتطبيق مدخل إدارة المعرفة فى إدارة المدارس الثانوية العامة دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، المجلد ٢١، العدد الثالث.
- القريوتي ،حمد قاسم (٢٠٠٠م): السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حنونه ،سامي. العوضي ،رأفت (٢٠١١) :"تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي" ، بحث مقدم لمؤتمر التعليم الإليكتروني واقتصاديات المعرفة، جامعة القدس المفتوحة.
- خضير، حمود محمد (٢٠١٠): منظمة المعرفة، ط١، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليل، عطا الله وراد (٢٠٠٥) دور إدارة المعرفة فى تطوير التعليم المحاسبي المجلة العلمية للتجارة جامعة طنطا، المجلد الأول، العدد الثاني.
- دركر .بيتر (٢٠٠٧م) :إدارة الإبداع، ترجمة خالد عامر .دار الفاروق، القاهرة،٢٠٠٧.
- الربيعي، سعيد بن حمد (٢٠٠٨) التعليم العالي فى عصر المعرفة ـ التغيرات والتحديات وأفاق المستقبل الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سامره، أحمد علي (٢٠١٢): "عمليات الإدارة المعرفية وأثرها في القدرات الإبداعية - دراسة استطلاعية لأراء عينة من العاملين في المكتبات الجامعية في بغداد"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد الثلاثون.
- السلمى علي (٢٠٠٢) إدارة التميز:نماذج وتقنيات الإدارة فى عصر العولمة القاهرة: دار غريب للطباعة للنشر والتوزيع.
- السلمى، علي (٢٠٠٨) إدارة الموارد البشرية منظور استراتيجي القاهرة: دار غريب.

- السلمي،سعود حميد (٢٠١٠): نمط القيادة وممارسات الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة: دراسة تحليلية، مجلة التربية، العدد
- السيد، السيد عبد العاطي (١٩٩٨) علم اجتماع المعرفة الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الشربينى، الهلالي احمد (٢٠١١): إدارة رأس المال الفكري وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ، مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، عدد ٢٢
- الشربيني، عزة أحمد (٢٠٠٧) إدارة المعرفة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية، دراسة تطبيقية على شركات قطاع الأعمال بمحافظة الدقهلية المجلة المصرية للدراسات التجارية بجامعة المنصورة، المجلد الحادي والثلاثون، العدد الثاني..
- الشمري ،فهيد عايض (٢٠٠٢م): المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث، الرياض: شركة نجد التجارية.
- شنودة،إميل فهمي(٢٠٠٣): "اسلوب القياس المقارن بالأفضل لتحقيق الجودة الشاملة في الإدارة العليا للتعليم المصري قبل الجامعي"، دراسة عينية، المؤتمر السنوي الحادي عشر.
- الصباغ ، عماد(٢٠٠٣) إدارة المعرفة ودورها في إرساء مجتمع المعلومات ، جامعة قطر الدوحة ، ندوة - إدارة المعرفة متاحة على النت .
- الطيب حسن (١٩٩٨م): محاور حول النموذج المتكامل لتنمية الموارد البشرية، الإداري، عدد ٥٥، معهد الإدارة العامة، مسقط، عمان.
- عاشور، محمد علي (٢٠١٠) درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية فى محافظة أربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مجلة جامعة الشارقة، المجلد ٧.
- عبد الحافظ ،علي (٢٠١١): " أنموذج مقترح لتطوير التعليم فى ضوء مدخل إدارة المعرفة" مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الخامس..
- العتيبي، ياسر بن تركي (٢٠٠٧):" إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها فى الجامعات السعودية" دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى رسالة دكتوراة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عليان ،سعود حميد (٢٠١٠): نمط القيادة وممارسات الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة: دراسة تحليلية، مجلة التربية، العدد ٢٧.
- العمري ، غسان عيسى (٢٠٠٤) : الاستخدام المشترك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأعمال البنوك التجارية الأردنية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .
- العمري ،غسان عيسى (٢٠٠٨): نظم المعلومات الاستراتيجية مدخل استراتيجي معاصر الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.
- العواد، عبد الله بن محمد (٢٠٠٥م): واقع الإبداع الإداري وأساليب تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم عبد المعطي ،عساف (١٩٩٥)، "الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة"، مجلة الإداري، السنة (١٧) العدد (٦٢)، مسقط، معهد الإدارة العامة .
- العوفي، فوزية (١٤٢٦): مدي تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدي رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الغامدي، نوال سعيد (٢٠٠٨):" إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الفارس ،سليمان (٢٠١٠) : دور إدارة المعرفة في رفع كفاءة أداء المنظمات دراسة ميدانية على شركات الصناعات التحويلية الخاصة بدمشق ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية ، المجلد ٢٦، دمشق ، العدد الثاني .
- القاسمي، ابراهيم عبدالعزيز (٢٠٠٢) : إدارة المعرفة بين تكنولوجيا المعلومات والتأهيل المحاسبي ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي) ٢٦ -٢٨ إبريل ، جامعة الزيتونة ، الأردن .
- عبدالنور ،كاظم محمد(١٩٩٨): " تحفيز التفكير الإبداعي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (٢٧) ، بغداد الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية " .
- الكبيسي ،صلاح الدين (٢٠٠٢)، "أدارة المعرفة وأثرها في الإبداع التنظيمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الإدارة والاقتصاد.
- الكبيسي صلاح الدين(٢٠٠٥م) :"إدارة المعرفة" ،المنظمة العربية للتنمية الإدارية"، القاهرة.
- كراسنة، عبد الفتاح عبد الرحمن، والخليلي. سمية محمد (٢٠٠٩):"مكونات إدارة المعرفة دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية"، دراسة منشورة في المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مجلد (٥)، عدد (٣).
- الكندي، نادية عبدالله (٢٠٠٨): " متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- اللوزي ، موسى(٢٠١٠) : إدارة المعرفة والاستثمار في رأس المال الفكري لتحقيق التميز مؤشرات ومعايير قياس الأداء الإداري العربي ، من بحوث ، مؤتمر تطوير رأس المال البشري وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية قطاع التخطيط والتطوير، الكويت ١٨ -٢٠يناير .
- المحاميد . ربا(٢٠٠٤): دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة العالي: دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة"، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا الأردن.
- محجوب، بسمان فيصل (٢٠٠٤): عمليات إدارة المعرفة: مدخل للتحول إلى جامعة رقمية "جامعة الزيتونة، المؤتمر العلمي السنوي الرابع ٢٦ -٢٨ نيسان، عمان الأردن.
- محجوب، بسمان فيصل. (٢٠٠٣). إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية القاهرة، مصر.
- المطاعني، علي بن حمد بن علي، (٢٠٠٨):" بناء أنموذج لإدارة المعرفة بمؤسسات التعلم العالي في سلطنة عمان" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- المغازي، محمد عزة (٢٠٠٢) إدارة المعرفة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية، دراسة تطبيقية على شركات قطاع الأعمال بمحافظة الدقهلية المجلة المصرية للدراسات التجارية بجامعة المنصورة، المجلد الحادي والثلاثون ،العدد (٢).
- معايعة، عادل سالم (٢٠٠٨): " إدارة المعرفة والمعلومات في مؤسسات التعليم العالي: تجارب عالمية"، مجلة دراسات المعلومات، العدد الثالث، أكتوبر.
- الملاك .ساهرة، الأثري،احمد(٢٠٠٢): إدارة المعرفة ودورها في دعم المهارات التنموية في المنظمات"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (٨)، العدد(٢٦).

- منسي . محمد (١٤٢٨هـ): " إدارة المعرفة : أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بمكة المكرمة وجدة. " رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القرى .
- هاشم ،نهلة عبد القادر (٢٠٠٩): "إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١١)، العدد (٣٨).
- هيجان ، عبد الرحمن ، (١٤٢٠هـ) :" معوقات الإبداع الإداري في المنظمات السعودية " العدد ١ ، الإدارة العامة .
- الوطيفي ،كامل شكير (٢٠٠٩):" أثر إدارة المعرفة في تنمية القدرة على الإبداع بحث تطبيقي في جامعة كربلاء" ، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية.
- Ashraf Mohamed Numair,(20I2):"The Relationship Between Knowledge Management and Innovation: Empirical Study on Higher Education Institutions in Egypt ", A Thesis submitted for The Degree of Master, School of Global Affairs and Public Policy The American University in Cairo.
- Brewer, Peggy D., & Brower, Kristen L., (2010). Knowledge management, human resource management and highre education: a theoretical model. Journal of Education for Business, Vol. 85
- Brewer, Peggy D., & Brower, Kristen L., (2010). Knowledge management, human resource management and highre education: a theoretical model. Journal of Education for Business, Vol. 85
- Daft, R., (2001): Organization: Theory & Design, 7th ed., South Western College Publishing, (USA)
- Drucker, P., (1999): "Knowledge - Worker Productivity: The Biggest Challenge", California Management Review, V (41), N (2).
- Duffy, J., (2000):"Knowledge Management: To be or Not to be", Information Management Journal, January.
- Gloet, M., & Terziovski, M., (2004). "Exploring the relationship between knowledge management and innovation performance. Journal of Manufacturing Technology Management, Vol. 10 (6.
- Kerlavaj. M,, Song, J.H., Lee, Y. 2010. Organizational learning Culture, Innovative Culture and Innova-tions in South Korean Firms. Ex-pert Systems with Applications, 37(9): 6390-6403
- Lang, J. C. ,(2001,) "Managerial concerns in knowledge management", The Journal of Knowledge Management,Vol. 5 No.l،
- Milam, John H., Jr, (2001). Knowledge Management for higher education, Institute for Education Policy Studied, Washington, 4-10.

- Moss G., Kuback K., Ilersh M. &Gunn R. (2007) Knowledge management in higher Education a comparison of individualistic and collectivist cultures.European Journal of Education,Vol.42.
- Ngoc, Pham. Thi, Bich, (2005):an empirical study of knowledge transfer within Vietnam's it companies, Working Paper: University Hanoi, Switzerland
- Tatiana Andreeva, Aino Kianto.2011. - Knowledge Processes, knowlcdgc-in- tensity and Innovation: a moderated Mediation Analysis. Journal of Knowledge Management, 15(6) 1016-1034.
- Thomke, S., & Hippel, E.V., (2002): "Customers as Innovators: Any Way to Create Value, Harvard Business Review, April
- Wheelen, T.L., & Hunger, J.D., (2000), "Strategic Management & Business Policy", 7th ed., Addison Wesley Longman, (USA.(
- Wiig & Karl M., (1993). Knowledge Management Foundations: thinking about thinking / how People and organizations create, Represent and use Knowledge. U.S.A., Schema presses Learners' Perspectives on the Use of the E-portfolio in Learning and Assessment.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث عشر:

" واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل"

إعداد :

أ/ محمد علي طاهر الصلوي

ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم

معلم علوم بإدارة تعليم جازان

" واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل "

أ/ محمد علي طاهر الصلوي

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (١٢٠) معلما. أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة، وأن أساليب التقويم البديل التي يمارسونها تمثلت بالتقويم القائم على الأداء وبدرجة متوسطة، وتقويم ملفات الانجاز (الأعمال) وبدرجة متوسطة، والتقويم باستخدام خرائط المفاهيم وبدرجة متوسطة، وتقويم الأقران وبدرجة ضعيفة، وأخيرا جاء التقويم الذاتي وبدرجة ضعيفة. وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع أساليب التقويم البديل والدرجة الكلية تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة الدراسات العليا. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأساليب التقويم البديل والدرجة الكلية تبعا لمتغير سنوات الخبرة. ومن أبرز توصيات الدراسة؛ تصميم وتنفيذ المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي العلوم في مجال التقويم البديل، إعداد دليل إرشادي لمعلمي العلوم يتضمن توصيفا كاملا لأساليب التقويم البديل وكيفية تطبيقها توفير المتطلبات المدرسية الإدارية والتنظيمية لتطبيق التقويم البديل في الصفوف الدراسية.

الكلمات المفتاحية: أساليب التقويم البديل، معلمي العلوم.

The Degree of the Practice Science Teachers for Alternative Methods of Evaluation in Al Ardah

Abstract:

The study aimed to identify the degree of practice science teachers of the Alternative evaluation methods, The current study followed the descriptive method survey, and applied the questionnaire as a tool to collect data, and reached the study sample (120) teacher. The results showed that the degree of the practice science teachers of the Alternative evaluation methods were all degree (medium), and was the highest for evaluating the performance evaluation, followed by the portfolio, and then came the Concept Maps, and peer evaluation, and finally came self-evaluation. The findings revealed that there were statistically significant differences between the mean of the responses of the participants in the study to the point of the practice science teachers for alternative methods of evaluation depending on qualification, and the differences were in favor of the category (Postgraduate), And no existence of significant differences depending on years of experience. The recommendations of the study were the need to design and implement more workshops and training courses in the field of alternative methods of evaluation. And the preparation of a guide for science teachers includes full characterization of alternative methods of evaluation and how to use them. And the provision of school administrative and organizational requirements for the application of the alternative methods of evaluation in the classroom.

Keywords: alternative methods of evaluation, science teachers.

• **المقدمة** :

يشهد العالم تطورات متلاحقة تقنية ومعرفية، صاحبها تطور في الفكر التربوي وتحول من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية، وحدثت مواكبة لهذا التطوير في المناهج الدراسية بما يتوافق مع عصر اقتصاد المعرفة والتقنية الحديثة والتطور في الفكر التربوي، ويترتب على هذا تحولات وتوجهات جذرية مهمة في مناهج العلوم وتدريسها تصميما وتنفيذا (زيتون، ٢٠١٠).

ويعد التقويم التربوي أحد الأنظمة الأساسية للعملية التعليمية التعلمية ويُمكن القائمين على العملية التعليمية الحكم على مدى تحقق الأهداف الموضوعة، والتعرف على جوانب القوة التي ساهمت في تحقيق هذه الأهداف وتعزيزيها، وجوانب القصور للحد منها وتلافيها.

وقد وجهت انتقادات لأساليب التقويم التقليدية سواء كانت مرجعية المحك أو مرجعية المعيار، فقد ظهر توجه جديد في عملية التقويم يحقق التكامل بين عملية التعليم والتعلم والتقويم، وبهذا تصبح عملية التقويم مكملا لعمليتي التعليم والتعلم، وليست نهائية كما في السابق وهذا النوع من التقويم يعتمد على أداء المتعلم النشط الذي يستخدم ويوظف معارفه في المواقف المختلفة لينجز المهام الموكلة إليه، وهذا ما يعرف بالتقويم البديل (علام، ٢٠٠٤).

ويركز التقويم البديل على إنجازات الطلاب، ويعتمد على استخدام أدوات تهيء للطلاب فرصة التقويم الذاتي ومقارنة أدائه بمحكات الأداء المطلوبه للحكم على مستوى هذا الإنجاز وليس ببقية زملائه، مع تقديم التغذية الراجعة له، ومن أهم أدوات التقويم البديل: ملف الإنجاز، والملاحظة، واختبارات الأداء والمقابلات الشخصية، وخرائط المفاهيم، والتقرير، والعرض، والحقيبة الوثائقية الإلكترونية (سالم ومصطفى، ٢٠٠٦).

وفي ضوء التحولات والتطورات الجارية في النموذج التربوي من مناهج مدمجة، ومهارات تفكير عليا، وأساليب تعلم تعاوني وغيرها، لن تكون الاختبارت التقليدية كافية أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم، ومن هنا فقد حظيت أساليب التقويم البديل باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لملاءمتها للمهارات المطلوبة من المتعلمين الألفية الثالثة (الصالح، ٢٠٠٧).

وأن تطوير تعليم العلوم يتطلب أكثر من تغيير المحتوى وتغيير المداخل التعليمية، فهو يتطلب أيضا الحاجة إلى التطوير المهني للمعلمين فالعديد من معلمي العلوم غير معدين لمقابلة هذه التحديات ومن أحد الاتجاهات الحديثة فى تطوير النمو المهني للمعلم تطويره بما يتناسب والأساليب الحديثة فى تقويم وتعلم العلوم لما للتقويم من أهمية فى العملية التعليمية فإذا كان

المعلم يستهدف من وراء عملية التربية أن يحدث تغييرات معينة في أداء الطالب فإنه يجد نفسه في حاجة ملحة إلى استخدام وسيلة تمكنه من تقرير نوع هذه التغييرات ومداها والمعدل الذي تسير فيه، والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها تسمى التقويم البديل (عبدالباقي، ٢٠٠٥).

كما أكددت الدراسات كدراسة (العبسي،٢٠٠٩؛ والخريجي، ٢٠١٠؛ والنمري ٢٠١١؛ والصاعدي، ٢٠١٥) على أهمية التقويم البديل وفاعليته عند استخدامه على زيادة التحصيل، والفهم العميق، والاتجاهات الايجابية لدى الطلاب وتخفيف القلق من الامتحان، وتنمية مفهوم الذات، وأوصت دراسة الزبيدي (٢٠١١) إلى الاهتمام بتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام أساليب التقويم البديل في مقرر العلوم.

وتأسيسا على ما سبق فإن هناك حاجة إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل.

- **مشكلة الدراسة** :

تسعى المدرسة لرعاية الطلاب وتربيتهم، وتطوير الحياة الدراسية لهم ومواجهة القضايا والمواقف التي تواجههم خاصة التي تتعلق بالأمور الأكاديمية والتقويم البديل يساعد المعلم على تقويم مخرجات تعليمية لا يمكن قياسها بالطرق التقليدية، والتي تركز على انجازات الطلاب حيث أن التقويم البديل يتطلب من المتعلم مستويات تفكير عليا وحل المشكلات والإبداع والابتكار.

وأظهرت أساليب التقويم التقليدية العديد من السلبيات، وكثرة الشكاوي منها، وعلت أصوات المربين، والمتعلمين، وأولياء أمورهم، إلى ضرورة إعادة النظر في هذه الممارسات التقليدية التي تبين محدوديتها في تقويم الطلاب، وقلة جدواها في التشخيص الدقيق لمكتسباتهم وكفاءاتهم استنادا إلى مستويات تربوية يعتنى بتحديدها وصياغتها، وترجمتها إلى نواتج تعليمية متنوعة وثرية ومؤشرات أداء إجرائية (علام، ٢٠٠٤).

وبما أن مناهج العلوم من أكثر المناهج ملاءمة لتطبيق التقويم البديل بالنظر إلى ثراء هذه المناهج واحتوائها على كثير من مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية، ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية للكشف عن واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل نظرا لأهميتها الكبيرة للعملية التعليمية ـ التعلمية. وتتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل ومن وجهة نظر معلمي العلوم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل تبعا لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) ومن وجهة نظر معلمي العلوم؟

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل ومن وجهة نظر معلمي العلوم.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل تبعا للمتغيرات (المؤهل العلمي عدد سنوات الخبرة) ومن وجهة نظر معلمي العلوم.

- **أهمية الدراسة** :

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير أداء المعلمين وذلك بالتدريب أثناء الخدمة، ومعرفة وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.
- تفيد الدراسة معلمي العلوم بمعرفة أساليب التقويم البديل، وتوجيههم نحو مجالات القصور لديهم فيما يتعلق بتوظيف أساليب التقويم البديل لديهم.
- مواكبة التطورات والتجديدات التربوية الحديثة حيث أن عملية التقويم جزء من العملية التعليمية ـ التعلمية.

- **حدود الدراسة** :

- **الحدود البشرية والمكانية:** معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظة العارضة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧ ـ ١٤٣٨هـ.
- **الحدود الموضوعية:** درجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل من وجهة نظر معلمي العلوم.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التقويم البديل** :

ذلك النوع الذي لا يقارن أداء الطالب بمتوسط أداء أقرانه في الصف كما هو الحال في التقويم المعياري، ولا يقيس أداءه وفقا لمحك أداء مسبق كما هو الحال في التقويم محكي المرجع. إنما يهتم بقياس جوانب عدة عقلية ومعرفية ومهارية، تكون في مواقف حياتية حقيقية (سليمان، ٢٠٠٩).

وعرفه الباحث بأنه عملية منظمة ومستمرة تعتمد على استخدام أساليب تقويم بديلة عن الاختبارات التقليدية، لتقويم أداء الطالب بتوظيف ما تعلمه من خبرات سابقة مع خبرات جديدة في مواقف معينة يقوم فيها بانجاز المهام بشكل فعال ونشط، ويتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس أساليب التقويم البديل المستخدم بالدراسة.

- **التقويم القائم على الأداء**:

عرفه زيتون (١٤٢٨ه، ص٣٤٦) بأنه" أحد مقاييس الأداء التي تتطلب من المختبر أداء شيء ما، وتقدير أدائه وملاحظته بواسطة أدوات قياس معينه في ظروف عمل حقيقية، أو ظروف عمل محاكية لها، ومن ثم الحكم على هذا الأداء وفق معايير محددة سلفا وإصدار القرارات التقويمية المناسبة ".

وعرفه الباحث بأنه قيام الطالب بمهام محدده تتطلب إبرازه لأدلة أو إثباتات تبرهن تحقيقه لمستوى تربوي معين.

- **التقويم باستخدام ملف الانجاز**:

عرفه زيتون (١٤٢٨ه، ص٢٩٢) بأنه" حقيبة/ ملف/ سجل لتجميع عينات منتقاة متنوعة من أعمال الطالب تم اختيارها من قبله وبمعاونة من المعلم وغيره لتعكس انجازاته وتقدمه خلال فترات متتابعة من الزمن في مجال أوأكثر من المجالات الدراسيةٍ ويتم التحكم عليها وتقويمها وفق معايير/ محكات محددة ومعلومة لديه مسبقا ".

وعرفه الباحث بأنه عملية منظمة لتجميع أعمال الطالب بنفسه، والتي توضح إنجازاته ومعرفة مدى تقدمه استنادا إلى معايير للحكم.

- **التقويم الذاتي**:

عرفه دعمس (٢٠٠٨، ص١١٧) بأنه" بأن يُقوم الطالب ذاته بذاته، فيحاسب نفسه ويراجعها، ويعتز بممارساته ويعززها، أو أن يعدلها ويطورها ".

وعرفه الباحث بأنه قدرة الطالب بالحكم على أدائه وذلك بالاعتماد على معايير واضحة محددة مسبقا.

- **تقويم الأقران**:

عرفه علام (٢٠٠٤، ص٢١٢) بأنه" قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه، حيث يمكن لطالبين مثلا أن يتبادلا التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كلٍ منهماٍ بتقويم جودة ودقة وملائمةٍ عمل الآخر، غير أن هذا يتطلب تنظيما وإعدادا، لكي يكون التقويم متسقا، والأحكام الناتجة عنه صائبة".

وعرفه الباحث بأنه إعطاء الطالب بعض المسؤولية في إصدار حكم على جودة عمل زميله أو مجموعة من زملائه.

- **التقويم باستخدام خرائط المفاهيم**:

عرفها كل من المهيدات والمحاسنة (٢٠٠٩، ص٩٤) بأنها" رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكسٍ مفاهيم بنية محتوى النص، ويتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرميا، إذ يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة وتندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى، ووجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية".

وعرفه الباحث بأنه قيام الطالب بعمل شكل ينظم من خلاله المفاهيم الواردة في الدرس وكتابة كلمات أو عبارات توضح العلاقة بين هذه المفاهيم.

وعرف الباحث درجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل إجرائياً بأنها:

الدرجة الناتجة عن استجابة معلمي العلوم في محافظة العارضة بمنطقة جازان لفقرات المقياس والذي أعد لقياس درجة ممارستهم لأساليب التقويم البديل.

- **الدراسات السابقة** :

قام الصاعدي (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل؛ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغ مجتمع الدراسة (١٩٦) مشرفاً ومعلماً، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل جاءت جميعها بدرجة (متوسطة) وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لدرجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل (التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام خرائط المفاهيم تقويم الأقران، تقويم ملفات الانجاز، التقويم الذاتي، والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وطبيعة العمل (معلم، مشرف تربوي). ووجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح الفئة (متوسطة الخبرة).

وكشفت دراسة العرابي (٢٠١٤) عن واقع استخدام معلمي العلوم لملف الإنجاز في تقويم أداء طلاب الصف السادس الإبتدائي، وأهميته والصعوبات التي تحول دون استخدامه من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم بمدينة الطائف، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة بلغت (١١) مشرفاً تربوياً و(٢٠١) معلماً. أظهرت النتائج أن درجة أهمية استخدام ملف الإنجاز في تقويم أداء الطلاب في مادة العلوم جاءت بدرجة عالية، وأن درجة واقع استخدام ملف الإنجاز في تقويم أداء الطلاب جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة صعوبات استخدام ملف الإنجاز في تقويم أداء الطلاب في مادة العلوم جاءت بدرجة عالية.

وجاءت دراسة العليان (٢٠١٤) للتعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة بلغت (٣٧) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة

بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل إيجابية بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات ولصالح ذوي الخبرة المرتفعة، ولصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

وهدفت دراسة المرحبي (٢٠١٣) إلى التعرف على أدوات التقويم البديل المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، ودرجة ممارستهم لها، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت بطاقة ملاحظة مكونة من (٣٦) عبارة كأداة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم البديل المطبقة من قبل المعلمين تتمثل: التقويم الذاتي، تقويم الأقران ملفات الإنجاز، قواعد تقدير الأداء. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (عشر سنوات فاكثر)، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين التقويم البديل في برامج الإعداد، وتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين والمشرفين حول أهمية توظيف التقويم البديل في العملية التدريسية، وعمل أدلة إجرائية لغايات التقويم البديل، وتوفير الإمكانات الضرورية لتفعيلة.

كما قام الزبيدي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (٣٣٣) معلم ومعلمة من معلمات العلوم، أظهرت النتائج أن استخدام معلمي ومعلمات العلوم لأساليب التقويم البديل جاء مرتبا على النحو التالي: التقويم بالإختبارات الكتابية، ثم تقويم الأداء، يليه التقويم الذاتي، ثم تقويم الإنجاز، يليه التقويم بخرائط المفاهيم، ثم التقويم القائم على الملاحظة، وأخيرا جاء تقويم الأقران. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تباين في استخدام أساليب التقويم البديل ولصالح المعلمات، والمؤهل العلمي الأعلى.

وكشفت دراسة وكستروم (Wikstrom, 2007) عن أساليب التقويم البديل المتبعة في المدارس العامة في سويسرا، واتجاهات المعلمين نحو استخدامها، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداتين للدراسة تمثلت بالاستبانة والمقابلة، على عينة من المعلمين بلغت (١٥) معلما، أظهرت النتائج أن (٨٩٪) من المعلمين يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل والمتمثلة بالمشاريع الفردية والجماعية، والمناقشات الصفية، والتقديم من قبل الطلاب، والعروض التوضيحية، كما أظهرت النتائج ايجابية اتجاهات المعلمين نحو استخدام أساليب التقويم البديل.

وقام كل من كالبرتسون وونفان (Culbertson & Wenfan, 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الابتدائية نحو ممارسة

التقويم البديل، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة بلغت (١٥٩) معلماً ومعلمة في ولاية بنسلفانيا. أظهرت النتائج وجود العديد من العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التقويم البديل، تتمثل بعدد طلاب الصف، ونوعية التدريب الذي تلقاه المعلمين، وكفاية الوقت المخصص لتخطيط وتنفيذ وتقويم الموقف التعليمي التعلمي، وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلم للتقويم البديل تزداد نتيجة دعم الإدارة المدرسية، وكفاية المصادر والموارد.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

تضمن منهج الدراسة وإجراءاتها، والتي تعد بمثابة الإطار التطبيقي لها التالي:

- **منهج الدراسة**:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وهو النوع الذي يتم بواسطة استجابة جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يمكّن الباحث من تقديم وصف شامل وتشخيص دقيق لواقع الظاهرة المدروسة (العساف، ٢٠٠٠).

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

بلغ مجتمع الدراسة (١٦٠) معلماً للعلوم، وفق إحصائية إدارة التعليم بمحافظة العارضة للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ. ونظراً لمحدودية مجتمع الدراسة وتوفر الإمكانية لإجراء الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وحرصاً على إتاحة الفرصة لجميع معلمي العلوم للمشاركة بالدراسة، تم تطبيق أداة الدراسة عليهم جميعاً، وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (١٢٠) معلماً، من أصل (١٦٠) معلماً، وبنسبة (٧٥٪)، وفيما يلي وصفاً لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) ويوضح ذلك الجدول رقم (١).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي، سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة ٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨٥	٧٠.٨٪
	دراسات عليا	٣٥	٢٩.٢٪
المجموع		١٢٠	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣١	٢٥.٨٪
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٦٤	٥٣.٤٪
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥	٢٠.٨٪
المجموع		١٢٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن غالبية المشاركين بالدراسية مؤهلهم العلمي بكالوريوس وبلغ عددهم (٨٥) معلماً وبنسبة (٧٠.٨٪)، يليها المؤهل العلمي

دراسات عليا وبلغ عددهم (٥٣) معلماً وبنسبة (٢٩.٢٪)، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة جاءت أعلاها للفئة (من ٥ الى ١٠ سنوات) وبلغ عددهم (٦٤) معلماً وبنسبة (٥٣.٤٪)، تلتها الفئة (أقل من ٥ سنوات) وبلغ عددهم (٣١) معلماً وبنسبة (٢٥.٨٪)، وأخيراً جاءت الفئة (١٠ سنوات فأكثر) وبلغ عددهم (٢٥) معلماً وبنسبة (٢٠.٨٪).

- **أداة الدراسة** :
- **أولاً: محاور أداة الدراسة:**

استخدم الباحث بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استبانة كأداة لجمع البيانات، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبيات الدراسة والاطلاع على الاستبانات المقننة على بيئات متعددة كدراسة كل من (الزبيدي،٢٠١١؛ والعليان، ٢٠١٤؛ والعرابي، ٢٠١٤؛ والصاعدي، ٢٠١٥)، حيث تم تحليلها وتحديد محاورها والفقرات المتضمنة في هذه الاستبانات، وتم تحديد الفقرات المتعلقة بكل محور، وبذلك أصبحت أداة الدراسة بصورتهما الأولية مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة محاور كما يلي:

تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من قسمين، القسم الأول: تضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، أما القسم الثاني تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (٤٠) فقرة، وصنفت في خمسة محاور تقيس درجة ممارسة معلمي العلوم في لأساليب التقويم البديل (التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، تقويم الأقران، تقويم ملفات الانجاز، التقويم الذاتي)، وكل محور تكون من مجموعة من الفقرات كالتالي:

المحور الأول: التقويم القائم على الأداء، وأشتمل على (١٣) فقرات. ثم تلاه المحور الثاني: التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، وأشتمل على (٥) فقرات، تلاه المحور الثالث: تقويم الأقران، وأشتمل على (٥) فقرات، تلاه المحور الرابع: تقويم ملفات الانجاز (الأعمال)، وأشتمل على (١٠) فقرات، وأخيراً جاء المحور الخامس: التقويم الذاتي، وأشتمل على (٧) فقرات، ويقابل كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدا).

- **ثانياً: صدق أداة الدراسة:**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعددٍ من الطرق وهي:

- **الصدق الظاهري:** تم تحديد الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب المحور الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٧) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية

وانتمائها إلى المحور الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة من المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية تتكون من قسمين، القسم الأول: تتضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) أما القسم الثاني تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (٣٧) فقرة وصنفت في خمسة محاور تقيس درجة ممارسة معلمي العلوم في محافظة العارضة بمنطقة جازان لأساليب التقويم البديل (التقويم القائم على الأداء التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، تقويم الأقران، تقويم ملفات الانجاز التقويم الذاتي).

- **صدق البناء:** للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تجربتها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلماً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة وحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، والجدول التالي رقم (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية

الرقم	المحور	معامل الارتباط
١	التقويم القائم على الأداء	٠.٨٨❖❖
٢	التقويم باستخدام خرائط المفاهيم	٠.٨٣❖❖
٣	تقويم الأقران	٠.٧٩❖❖
٤	تقويم ملفات الانجاز	٠.٨٠❖❖
٥	التقويم الذاتي	٠.٩٠❖❖

❖❖وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01)

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٧٩) و(٠.٩٠) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق الاستبانة.

ولحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، أظهرت النتائج أن معامل الارتباط المصحح للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية ضمن المدى المسموح به (أكبر من ٠.٣٠) (Kline, 1986)، حيث تراوحت بين (٠.٤١ ـ ٠.٥٨) وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٧) فقرة موزعة على خمسة محاور.

- **ثالثاً: ثبات أداة الدراسة:**

تم تقدير معامل ثبات الاستبانة بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لجميع محاور الاستبانة والاستبانة

ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٢٥) معلماً ومن خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك الجدول (٣).

جدول (٣): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل في العينة الاستطلاعية

الرقم	المحور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α"للعينة الاستطلاعية
١	التقويم القائم على الأداء	٠.٨٨
٢	التقويم باستخدام خرائط المفاهيم	٠.٧٥
٣	تقويم الأقران	٠.٨١
٤	تقويم ملفات النجاز	٠.٧٨
٥	التقويم الذاتى	٠.٨٥
٦	الاستبانة ككل	٠.٨٩

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠.٧٥ ــ ٠.٨٨)، أعلاها لمحور التقويم القائم على الأداء ، وأقلها لمحور التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (٠.٨٩)، وهي قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

- **رابعاً: تصحيح الاستبانة:**

تكونت الاستبانة من (٣٧) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالآتي: (بدرجة منخفضة جداً) أعطيت درجة واحدة. (بدرجة منخفضة) أعطيت درجتين. (بدرجة متوسطة) أعطيت ٣ درجات. (بدرجة عالية) أعطيت ٤ درجات. (بدرجة عالية جداً) أعطيت ٥ درجات. ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي تم تحويل القيم إلى مقياس ثلاثي، للحكم على المتوسطات الحسابية، كما يلي: من (١ إلى ٢.٣٣) بدرجة ضعيفة من (٢.٣٤ إلى ٣.٦٧) بدرجة متوسطة، من (٣.٦٨ إلى ٥) بدرجة عالية.

- **المعالجة الإحصائية :**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تنفيذ المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for Social Sciences (SPSS) V20 كالآتي:

- معامل ارتباط بيرسون (Person)، ومعامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.
- الإحصاء الوصفي البسيط: والمتمثل في التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل محور من محاور الدراسة.

- اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (Independent two-sample T-test) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مدى استجابات أفراد عينة الدراسة لمعرفة الاختلاف بين مجموعات المشاركين في الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة.
- استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين اتجاهات المشاركين في الدراسة تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة.
- استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين اتجاهات المشاركين في الدراسة تبعاً للمتغيرين (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) بالنسبة لمحاور الدراسة (أساليب التقويم البديل).

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها** :

تم عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها من بيانات عينة الدراسة، حيث تم تحليلها من خلال المعالجة الإحصائية، وتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لكل منها، وبيان أثر المتغيرات المستقلة لدرجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل، من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة حسب تسلسل أسئلتها كما وردت أول مرة.

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:"ما درجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل ومن وجهة نظر معلمي العلوم؟"**.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل أسلوب من أساليب التقويم والتي يمارسها معلمي العلوم بمحافظة العارضة، كما يوضح ذلك الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل مرتبة ترتيبا تنازليا

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
١	التقويم القائم على الأداء	٣.٢٠	٠.٨١	درجة متوسطة
٢	تقويم ملفات الانجاز (الأعمال)	٣.١٢	١.٣١	درجة متوسطة
٣	التقويم باستخدام خرائط المفاهيم	٣.٠٨	٠.٩٣	درجة متوسطة
٤	تقويم الأقران	٢.٢٩	٠.٨٩	درجة ضعيفة
٥	التقويم الذاتي	٢.١٤	٠.٨٦	درجة ضعيفة
	الدرجة الكلية	٢.٧٦	٠.٧٤	درجة متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل ومن وجهة نظر معلمي العلوم، جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٦) وانحراف معياري (٠.٧٤). وأن درجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل ومن وجهة

نظر معلمي العلوم، جاء أعلاها لأسلوب التقويم القائم على الأداء بمتوسط حسابي (٣.٢٠) وانحراف معياري (٠.٨١) وبدرجة متوسطة، تلاه الأسلوب تقويم ملفات الانجاز (الأعمال) بمتوسط حسابي (٣.١٢) وانحراف معياري (١.٣١) وبدرجة متوسطة، تلاه الأسلوب التقويم باستخدام خرائط المفاهيم بمتوسط حسابي (٣.٠٨) وانحراف معياري (٠.٩٣) وبدرجة متوسطة، تلاه الأسلوب تقويم الأقران بمتوسط حسابي (٢.٢٩) وانحراف معياري (٠.٨٩) وبدرجة ضعيفة وأخيرا جاء الأسلوب التقويم الذاتي بمتوسط حسابي (٢.١٤) وانحراف معياري (٠.٨٦) وبدرجة ضعيفة.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى ما يشهده التعليم من حركة إصلاح جذرية، تتمثل في الإصلاحات الناتجة عن التغير في مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي السلوكي إلى المفهوم البنائي المعرفي، الذي يتخذ فيه المتعلم موقفا ايجابيا وديناميكيا في العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (٢٠١٥) والتي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لأساليب التقويم البديل جاءت بدرجة (متوسطة). وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما أشار إليه عبدالباقي (٢٠٠٥) أن تطوير تعليم العلوم يتطلب أكثر من تغيير المحتوى وتغيير المداخل التعليمية، فإذا كان معلم العلوم، يهدف من وراء عملية التربية أن يحدث تغييرات معينة في أداء الطالب، فإنه يجد نفسه في حاجة ملحة إلى استخدام وسيلة تمكنه من تقرير نوع هذه التغييرات ومداها والمعدل الذي تسير فيه، والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها تسمى التقويم البديل.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبيدي (٢٠١١) والتي كشفت أن استخدام معلمي ومعلمات العلوم لأساليب التقويم البديل تمثلت؛ بالتقويم بالإختبارات الكتابية، ثم تقويم الأداء، يليه التقويم الذاتي، ثم تقويم الإنجاز يليه التقويم بخرائط المفاهيم، ثم التقويم القائم على الملاحظة، وأخيرا جاء تقويم الأقران.

ويرى الباحث أن هناك حاجة لتدريب معلمي العلوم لاستخدام أساليب التقويم البديل، وهذا ما يفسر ضعف الاستخدام لأساليب تقويم الأقران والتقويم الذاتي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عبدالباقي (٢٠٠٥) أن تطوير تعليم العلوم يتطلب إلى التطوير المهني للمعلمين فالعديد من معلمي العلوم غير معدين لمقابلة هذه التحديات ومن أحد الاتجاهات الحديثة فى تطوير النمو المهني للمعلم تطويره بما يتناسب والأساليب الحديثة فى تقويم وتعلم العلوم لما للتقويم من أهمية فى العملية التعليمية.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:"هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل تبعاً للمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) ومن وجهة نظر معلمي العلوم؟".**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (Independent two-sample T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول درجة كل أسلوب من أساليب التقويم البديل تبعاً للمتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

- **أولاً: بالنسبة للدرجة الكلية:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (Independent two-sample T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، ويوضح ذلك الجدول رقم (٥).

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصادر التباين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٨٥	٢.٦٤	١.٥١	-٤.٥٢٢	❖٠.٠٠٠
دراسات عليا	٣٥	٣.٠٥	١.٤٦		

❖ ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يُظْهِر الجّدول (٥) وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٤.٥٢٢) بمستوى دلالة (٠.٠٠)، وكانت الفروق لصالح فئة الدراسات العليا.

ويرى الباحث أن المعلمين الذين يحملون درجات علمية عليا سواء كانت ماجستير أو دكتوراة، لديهم من المعرفة بأساليب التقويم البديل وأهميته ونظريات التعلم واستراتيجياتها أكثر من المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبيدي (٢٠١١) والتي خلصت إلى وجود تباين في استخدام أساليب التقويم البديل ولصالح المؤهل العلمي

الأعلى. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (٢٠١٥) والتي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام أساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعاً سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ الى ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، ويوضح ذلك الجدول رقم (٦).

جدول (٦): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعاً سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢.٣٧٦	٢	٠.٧٩٢	٢.٤٨	٠.٠٦٣
	داخل المجموعات	٥٤.٦٢٦	١١٥	٠.٣١٩		
	المجموع	٥٧.٠٠١	١١٧			

❖ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يُظْهِر الجّدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ الى ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢.٤٨) بمستوى دلالة (٠.٠٦٣).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود للدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين، فجميع المعلمين يشاركون في برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة ولا يقتصر التدريب على المعلمين الجدد فقط، حث جاءت استجاباتهم متوافقة حول استخدام أساليب التقويم البديل، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (٢٠١٥) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح الفئة (متوسطة الخبرة). كما تختلف مع دراسة العليان (٢٠١٤) والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام التقويم البديل في تقويم التعلم ولصالح ذوي الخبرة المرتفعة.

- **ثانياً: بالنسبة لأساليب التقويم البديل:**

للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول درجة كل أسلوب من أساليب التقويم البديل تبعاً للمتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول درجة كل أسلوب من أساليب التقويم البديل تبعاً

للمتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولتحديد دلالة أثر المتغيرات المستقلة على أساليب التقويم البديل، تم استخدام اختباري ولكس لامبدا (Wilks' Lambda) وهوتلينج (Hotelling's Trace)، والجدول التالي رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول درجة كل أسلوب من أساليب التقويم البديل تبعا للمتغيرات، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة

المتغير	أساليب التقويم البديل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي H: 0.092*	التقويم القائم على الأداء	٩.٠٠١	١	٩.٠٠١	١٨.٨٧٩	❖٠.٠٠
	تقويم ملفات الانجاز (الأعمال)	٤.١٧٧	١	٤.١٧٧	٧.١٦٥	❖٠.٠٠٠
	التقويم باستخدام خرائط المفاهيم	٥.٠٤١	١	٥.٠٤١	٨.٥٠٨	❖٠.٠٠
	تقويم الأقران	٨.٠٨٨	١	٨.٠٨٨	١٦.٦٠٨	❖٠.٠٠
	التقويم الذاتي	٤.٠٤٨	١	٤.٠٤٨	٦.٥٠٦	❖٠.٠١١
سنوات الخبرة W: 0.130	التقويم القائم على الأداء	٠.٣٣٥	٢	٠.١٦٧	٢.٣٣١	٠.١٠٣
	تقويم ملفات الانجاز (الأعمال)	٠.٤٩٨	٢	٠.١٦٦	٢.٣١٢	٠.٠٨١
	التقويم باستخدام خرائط المفاهيم	٠.٥٨١	٢	٠.٢٧٦	٣.٢٢٢	٠.٢٧٢
	تقويم الأقران	٠.٣٠٤	٢	٠.١٥٢	٢.١٣٠	٠.٠٩٤
	التقويم الذاتي	٠.٦٠١	٢	٠.٢٩٦	٣.٤٠٢	٠.٢٨٣

❖ ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

H: دلالة اختبار هوتلينج (Hotelling's Trace)

W: دلالة اختبار ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولجميع أساليب التقويم البديل (التقويم القائم على الأداء، تقويم ملفات الانجاز (الأعمال)، التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، تقويم الأقران، التقويم الذاتي)، حيث جاءت قيم (ف) (٢.٣٣١، ٢.٣١٢، ٣.٢٢٢، ٢.١٣٠، ٣.٤٠٢) على التوالي، بمستوى دلالة (٠.١٠٣، ٠.٠٨١، ٠.٢٧٢، ٠.٠٩٤، ٠.٢٨٣) على التوالي.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولجميع أساليب التقويم البديل (التقويم القائم على الأداء، تقويم ملفات الانجاز (الأعمال)، التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، تقويم الأقران، التقويم الذاتي)، ولصالح المؤهل العلمي الأعلى، حيث جاءت قيم (ف) (١٨.٨٧٩، ٧.١٦٥، ٨.٥٠٨، ١٦.٦٠٨، ٦.٥٠٦) على التوالي، بمستوى دلالة (٠.٠٠، ٠.٠٠٠، ٠.٠٠، ٠.٠٠، ٠.٠١١) على التوالي.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن أصحاب المؤهل العلمي الأعلى قد واكبوا ومارسوا بشكل أكبر التطورات الحديثة في أساليب التقويم البديل، وتعرفوا على أهميتها واستراتيجيات تطبيقها من خلال البرامج العلمية وبرامج الإعداد التربوي التي تطرحها الجامعات خاصة في مرحلتي الماجستير والدكتوراة، وأن التدريب أثناء العمل قد قلل من التباين في رأي معلمي العلوم تبعا لسنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من كالبرتسون وونفان (Culbertson & Wenfan, 2003) والتي أظهرت أن أبرز العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التقويم البديل هو نوعية التدريب الذي تلقاه المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة. وتتفق أيضا هذه النتيجة مع دراسة الزبيدي (٢٠١١) والتي أسفرت عن وجود تباين في استخدام أساليب التقويم البديل ولصالح المؤهل العلمي الأعلى.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (٢٠١٥) وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل (التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، تقويم الأقران تقويم ملفات الانجاز، التقويم الذاتي، والدرجة الكلية) تبعا لمتغير المؤهل العلمي ووجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح الفئة (متوسطة الخبرة). وتختلف أيضا مع دراسة العليان (٢٠١٤) والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام التقويم البديل في تقويم التعلم ولصالح ذوي الخبرة المرتفعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المرحبي (٢٠١٣) والتي أظهرت فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (عشر سنوات فاكثر).

- **ملخص نتائج الدراسة** :

- أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل ومن وجهة نظر معلمي العلوم، جاءت بدرجة (متوسطة).
- وأن أساليب التقويم البديل التي يمارسها معلمي العلوم جاءت كما يلي: التقويم القائم على الأداء وبدرجة متوسطة، تقويم ملفات الانجاز (الأعمال) وبدرجة متوسطة، التقويم باستخدام خرائط المفاهيم وبدرجة متوسطة تقويم الأقران وبدرجة ضعيفة، وأخيرا جاء التقويم الذاتي وبدرجة ضعيفة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأساليب التقويم البديل تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، ولصالح فئة الدراسات العليا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية

لأساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ الى ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولجميع أساليب التقويم البديل (التقويم القائم على الأداء، تقويم ملفات الانجاز (الأعمال)، التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، تقويم الأقران، التقويم الذاتي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولجميع أساليب التقويم البديل (التقويم القائم على الأداء تقويم ملفات الانجاز (الأعمال)، التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، تقويم الأقران، التقويم الذاتي)، ولصالح المؤهل العلمي الأعلى.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات والتي تمثلت بما يلي:

- تصميم وتنفيذ المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي العلوم في مجال التقويم البديل.
- إعداد دليل إرشادي لمعلمي العلوم يتضمن توصيفاً كاملاً لأساليب التقويم البديل وكيفية تطبيقها.
- توفير المتطلبات المدرسية الإدارية والتنظيمية لتطبيق التقويم البديل في الصفوف الدراسية.
- وضع حوافز تشجيعية مادية ومعنوية لمعلمي العلوم المطبقين لأساليب التقويم البديل.
- اشراك الطلاب في صياغة معايير تقدير الأداء قبل تنفيذ المهام المطلوبة.
- تزويد الطلاب بمحكات واضحة تساعدهم في الحكم على أداء مهام أقرانهم.
- استخدام ملفات الإنجاز لتحديد مستوى الطلاب في نهاية التعلم.
- اشراك الطلاب في تحديد مكونات ملف الإنجاز.
- اتاحة الفرصة للطلاب تصحيح أعمالهم وفقاً لمحكات واضحة محددة يشارك الطلاب في تحديدها.

- **المقترحات** :

- دراسة العوامل التي تعزز من الدافعية نحو تطبيق معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل.
- إجراء دراسة للتعرف على أنسب الطرق للتقليل من معوقات تطبيق أساليب التقويم البديل.
- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين تطبيق أساليب التقويم البديل والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

- إجراء دراسة حول واقع استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل مع الأخذ بمتغيرات جديدة لم تدرس في الدراسة الحالية.

• المراجع :

- دعمس، مصطفى. (٢٠٠٨). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان، الأردن دار غيداء.
- الزبيدي، عوض. (٢٠١١). واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس،كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- زيتون، حسن. (١٤٢٨هـ). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات، الرياض الدار الصولتية للتربية.
- زيتون، عايش. (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، ط١، عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سالم، أحمد ومصطفى، أحمد .(٢٠٠٥). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر، اللقاء السنوي الثالث عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، في الفترة من ٢١ -٢٢ فبراير، الرياض، ٨٩ - ١٢٣.
- سالم، أحمد ومصطفى، أحمد. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان "تكوين المعلم"، ٢١ - ٢٢ شباط ٢٠٠٦ جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- سليمان، أمين علي محمد. (٢٠٠٩). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وادواته وتطبيقاته، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الصاعدي، عبدالله. (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الصالح، بدر. (٢٠٠٧). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرون، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي بعنوان "تحديات وطموح"، للفترة ١٧ - ٢٠٠٧/٢/١٩، الإمارات العربية المتحدة.
- عبدالباقي، إيمان. (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم على أساليب التقويم الواقعي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر.
- العرابي، عبدالرحمن. (٢٠١٤). واقع استخدام معلمي العلوم لملف الأنجاز في تقويم أداء طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العساف، صالح. (٢٠٠٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٢، الرياض: مكتبة العبيكان.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٧). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط١ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٤). التقويم التربوي أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العليان، فهد. (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، العدد (٤٥)، ٥٣ - ٧٦.
- المرحبي، أحمد. (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المهيدات، عبدالحكيم والمحاسنة، إبراهيم. (٢٠٠٩). التقويم الواقعي، عمان، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- Crocker، L. & Algine، J. (1986). Introduction to Classical and modern test theory. Canada: Simultancously.
- Culbertson, L & Culbertson, Y. (2003). Alternative Assessment Primary grade literacy teachers, attitudes and practices. A Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago.
- Kline، P. (1986). A handbook of test construction، London: Methuen.
- Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary Years of. International Baccalaureate Education, The Stockholm Institute of Education, Thesis 15 ECTS.

****