٨٩

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 التاسع و الثمانون .. سبتمبر 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 المراغي	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد علي 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 علي 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 / سامى محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسينى - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

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

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

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

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

التربية الخاصة :

أ.د / إسماعيل محمد بدر - جامعة بنها
أ.د / حسن مصطفى عبد 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 (٨٩):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اليأس وأثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ذوات والدين مطلقين .. د/ منى عبد الرازق أبو شنب.	٢١ - ٦٦
٢)	النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية .. د/ أمنية حسن محمد حلمى.	٦٧ - ١٢٣
٣)	فاعلية برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي على أدائهم التدريسي ودافعيتهم للتدريس .. د/ محمد عبد الرحمن السعدنى.	١٢٥ - ٢٠٧
٤)	أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .. أ.د/ عبد العزيز بن عبد الرحمن النملة ، أ/ مشاعل مبارك علي القحطانى .	٢٠٩ - ٢٤٩
٥)	فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية .. د/ مني مصطفى السعيد جبريل .	٢٥١ - ٣٠٨
٦)	مدى توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان.. أ / يحيى إدريس عبده صميلى.	٣٠٩ - ٣٢٨
٧)	مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة .. د/صفاء عبد الوهاب بلقاسم بعطوط.	٣٢٩ - ٣٤٨
٨)	استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .. د/أحمد محمد رجائي الرفاعى.	٣٤٩ - ٣٩١
٩)	فاعلية إستراتيجية الجيجسو2 في التحصيل ومرونة التفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات .. م.م/ مروان حامد حسان أ. د/ عبد الواحد حميد الكبيسى.	٣٩٣- ٤٣٤
١٠)	واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان.. أ/ضوه علي علي صميلى .	٤٣٥ - ٤٥١
١١)	أثر برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن في الأردن على التكيف الإيجابي مع مشكلاتهم .. د/سميا جميل عوض النوايسة.	٤٥٣ - ٤٨٠
١٢)	التوجيهات التربوية الإسلامية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي".. أ. د/شيخة عبد الله البريكي بالعبيد .	٤٨١ - ٥١٣
١٣)	التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة ".. أ.م. د /عفاف سالم المحمدى .	٥١٥ - ٥٤٠

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 التاسع و الثمانون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثلاثة عشر بحثا :

أولها بعنوان: **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اليأس وأثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ذوات والدين مطلقين..** د/ مني عبد الرازق أبو شنب.

وثانيها بعنوان : **النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية..** د/ أمنية حسن محمد حلمى.

وثالثها بعنوان : **فاعلية برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي على أدائهم التدريسي ودافعيتهم للتدريس..** د/ محمد عبد الرحمن السعدنى.

ورابعها بعنوان : **أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . .** أ. د/ عبد العزيز بن عبد الرحمن النملة ، أ / مشاعل مبارك علي القحطاني .

وخامسها بعنوان: **فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ..** د/ مني مصطفي السعيد جبريل.

وسادسها بعنوان : **مدى توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان ..** أ/ يحيى إدريس عبده صميلي .

وسابعها بعنوان : **مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة..** د/صفاء عبد الوهاب بلقاسم بعطوط.

وثامنها بعنوان : **استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ..** د/أحمد محمد رجائي الرفاعي .

وتاسعها بعنوان : **فاعلية إستراتيجية الجيجسو2 في التحصيل ومرونة التفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات ..** م.م/ مروان حامد حسان ، أ. د/عبد الواحد حميد الكبيسي .

وعاشرها بعنوان : **واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان..** أ/ضوه علي علي صميلي .

والبحث الحادى عشر بعنوان : **أثر برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن في الأردن على التكيف الإيجابي مع مشكلاتهم** .. د/ سميا جميل عوض النوايسة .

والبحث الثانى عشر بعنوان : **التوجيهات التربوية الإسلامية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي"**.. د/شيخة عبد الله البريكي بالعبيد.

والبحث الثالث عشر بعنوان : **التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة..** أ.م. د/عفاف سالم المحمدي.

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 برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اليأس وأثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ذوات والدين مطلقين "

إعداد :

د/ منى عبد الرازق أبو شنب

أستاذ ورئيس قسم الاقتصاد المنزلي والتربية المساعد
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

" فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اليأس وأثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ذوات والدين مطلقين "

د / منى عبد الرازق أبو شنب

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اليأس وأثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ذوات والدين مطلقين ، والتحقق من مدى إستمرار فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وتضم (٩) طالبات وتجريبية وتضم (٩) طالبات ، وأستخدمت الباحثة لتحقيق هدف الدراسة مقاييس لكل من اليأس (إعداد الباحثة) وجودة الحياة النفسية (إعداد أبوزيد، ٢٠١٣) بعد التأكد من صدقها وثباتها .. بجانب البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (إعداد الباحثة) . وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اليأس ـ لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية ــ لصالح المجموعة التجريبية،وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس اليأس وكذلك عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة النفسية ، مما يشير إلى إستمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة . ووفقا لنتائج الدراسة قدمت الباحثة بعض المقترحات والتطبيقات التربوية التي يمكن أن تسهم في خفض اليأس ورفع مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالبات .

كلمات مفتاحية : الطلاق ، اليأس ، جودة الحياة النفسية ، برنامج إرشادي معرفي سلوكي

The Effectiveness of a Counseling Cognitive Behavioral Program in Hopelessness Reduction and It's Effect on Psychological Well Being for Students at Home Economics Faculty, Menoufia University Who Have Divorced Parents.

Dr. Mona Abd El-razek Abu Shanab

Abstract:

The Study aimed to identify the effectiveness of behavioral knowledge-based program in reduction of the Hopelessness and its impact on the Psychological Well Being of students of the College of Home Economics Monofia University who have divorced parents, check the extent to which the effectiveness of the program continues after the follow-up period, the study sample consisted of 18 students, it has been divided into two groups.a control group include (9) students and an experimental group includes (9) students, the researcher used to achieve the objective of the study metrics for each of Hopelessness (the researcher preparation) and the Psychological Well Being (AbuZayd ,2013 preparation) after the confirmation of it's

validity and reliability .. next to an indicative cognitive-behavioral Programme (prepared by the researcher), the results showed that there is presence of a statistically significant difference between the averages of grades' ranks of students in the experimental and control groups in the dimensional measurement scale of psychological well-being - for the experimental group. And the lack of a statistically significant difference among the averages of grades' ranks of the experimental group in the two measurements dimensional and trackable to the scale of despair , as well as the lack of a statistically significant difference among the averages of grades' ranks of the experimental group in the two measurements dimensional and trackable to the scale of Psychological Well Being, which indicates the continuity of the effectiveness of the counseling program used in this study

Keywords: Cognitive Behavioral Counseling program, Hopelessness, psychological well being, divorced.

- **مقدمة** :

يُعد الطلاق من الظواهرالسلبية التي تزايدت معدلاتها بالمجتمع العالمي والعربي و المصري في الأونة الأخيرة ، وصاحب ذلك ازدياد الخطر على تماسك الأسر ، و تصدعها مما أثر بالسلب على الصحة النفسية للأبناء (عبد السميع ، ٢٠١٦ :١٠).

فالطلاق عبارة عن نوع من أنواع التفكك الأسري و إنهيار الوحدة الأسرية وإنحلال بناء الأدوار الاجتماعية المرتبطة بها ، عندما يفشل عضو أو أكثر في القيام بالتزامات دوره بصورة مرضية (بوكنوس،٢٠١٤ :٥١)، وبذلك يترك الطلاق بصمته وأثاره السلبية على المطلقين وعلى أبنائهم ، فيفقد الأبناء معاني الإحساس بالحماية والإستقرار ويصبحوا فريسة صراعات بين والديهم (الشقير، ٢٠٠٨ :٣٥) .

كما يؤدي إلى شعورالأبناء بالدونية لأنهم مختلفون عن أقرانهم، فهم لا يعيشون مع والديهم والأسرة السعيدة التي يحتاجونها ،ويعتقد هؤلاء الأبناء بأنهم مهملين ومهجورين من قبل الوالدين، كما يحملون معتقدات تتعلق بسخرية الآخرين منهم وخاصة الرفاق لأن والديهم مطلقين، مما يشعرهم بالحزن والأسى، والإنسحاب من مجتمع الرفاق ، هذه المعتقدات تجلب لهم مشاعر من تدني لتقدير الذات (مهيدات ، ٢٠١١ :٤).

ويذكر(بلميهوب وآخرون ،٢٠٠٩ :٤٠) أن الطالب الذي أتى من بيت يفتقر إلى الإستقرار والهدوء يكون أكثر تعرضا إلى الأزمات والإضطرابات النفسية وهو ما يؤكده (بوزيد ،٢٠٠٩ :٢٩) فيذكر أن الأسرة التي يسودها الصراع وتفتقد إلى التماسك هي أسرة تؤدي إلى شعور أبنائها بعدم الأمن النفسي وعدم القيمة و اليأس .

ويُعد اليأس واحداً من الإضطرابات النفسية الذي تتنوع أسبابه وأعراضه وتتداخل فيه مجموعة من العوامل الجسدية والنفسية والاجتماعية ، والشعور باليأس شأنه شأن الكثير من المشكلات النفسية والوجدانية ، يفصح عن نفسه في مجموعة من الأعراض بعضها مادي (عضوي) وبعضها اجتماعي ،تشتمل هذه الأعراض على جوانب من السلوك والأفكار والمشاعر التي تحدث مترابطة والتي تساعد في النهاية على وصف السلوك اليائس وتشخيصه (التميمي ،٢٠١٤ :٢)، حيث يتسم مرتفعي الشعور باليأس بالتقييم السلبي للذات والنظرة السلبية للذات والحاضر والمستقبل ، وتوقع الفشل في كل محاولة وتعميم الفشل ، والتشويه المعرفي ،وفقدان الأمل والقابلية للإستثارة (الإمارة،٢٠١٢ : ٢٣٢).

واليأس هو إحدى الأمراض التي لوحظ زيادة إنتشارها في العصر الحالي وأصبحت ضمن قائمة طويلة يطلق عليها أمراض العصر،حيث تشير الإحصائيات التي صدرت من منظمة الصحة العالمية إلى أن ما يقرب من ٧٪ ـ١٠٪ من سكان العالم يعانون من الشعور باليأس ،وأن هذا الشعور تسبب في وفاة أعداد كبيرة من البشر(التميمي ،٢٠١٤: ٤).

ويشير (Farquharson,2002:22) إلى أن اليأس ينتج من إعتقاد أن المستقبل سوف يسفر عن نتائج سيئة ، وأن هذه التوقعات السلبية تنتج عن عدد من الأحداث العصيبة التي تعرض لها الفرد.

ولذلك فإن النظرة الإيجابية للحياة والتمسك بالأمل لهما تأثير مفيد على الصحة ، كما يعززان نظام المناعة في الجسم وعادة ما يعيش المتفائل أكثر من اليائس (الأشقر،٢٠١٣ :٦)، مما يؤكد ضرورة الإهتمام بالمستوى النفسي للفرد ونوعيته ، فهو انعكاس لجودة الحياة لديه (الكرخي ،٢٠١١ :١٤)، لذا فقد ركز علماء النفس في السنوات الأخيرة على الجوانب الإيجابية للأفراد بدلا من مشاكلهم ، حيث يهتم علم النفس الإيجابي بالتغيير الذي يركز على تزويد الأفراد بالعديد من الجوانب الإيجابية بدلا من تركيز الإهتمام على تغيير الجوانب السلبية فقط ، وتُعد جودة الحياة النفسية واحدة من المفاهيم الحديثة التي إهتم بها علم النفس الإيجابي (Saricaoglu& Arslan, ٢٠١٤:٢٠٩٨).

وتُعد جودة الحياة النفسية المكون المحوري لجودة الحياة بصفة عامة وبالإضافة أنها تعني تحرر المرء أو خلوه من الأعراض الدالة على الإضطراب النفسي فهي كذلك تتضمن التقدير الإيجابي للذات والإقبال على الحياة (المغربي ،٢٠١٥ :٤).

وإدراك الفرد لجودة حياته النفسية تعتبر من العوامل الأساسية المساعدة على حسن استثمار ما لديه من طاقات وإمكانات ، وتؤثر بصورة مباشرة

على تكيفه وإستقراره ومدى إيجابيته وآدائه لأدواره الطبيعية في الحياة ويستطيع الفرد أن يحقق جودة الحياة النفسية عندما يتلاشى التوتروالضيق خاصة في ظل ظروف الحياة المعاصرة التي توصف بأنها منتجة لكافة أشكال وصيغ الضيق والكدر الإنفعالي (محمد، ٢٠١٥ :٥)، فالحياة لا يمكن إعتبارها رحلة مستقيمة في تقدم لنا اشياء جيدة و أخرى سيئة ، إذ أنها مجموعة من العواصف والضغوط والمد والجزر للأشياء الإيجابية والسلبية ، ولا يمكن تجنبها بإي حال من الأحوال (أرنوط، ٢٠١٦ :٤٣)

لذا سعت الدراسة الحالية لتقديم المساعدات الإرشادية من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتغلب على الأثار السلبية للإضطرابات النفسية (كاليأس) لدى أبناء المطلقين كمحاولة لرفع مستوى الشعور بجودة الحياة النفسية لديهم .

- **مشكلة الدراسة** :

تنبع مشكلة الدراسة الحالية مما لاحظته الباحثة كمستشار للجنة الاجتماعية بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ، حيث لاحظت أن الطالبات ذوات والدين مطلقين يبدو عليهن فقدان الأمل ، و الإتجاهات السلبية نحو الذات والمستقبل ، كما يظهر عليهن التشاؤم والقنوط ، ومشاعر عدم جدوى الحياة .

وفي هذا الصدد تشير دراسة (عبد الرحمن :٢٠١١ ،٥) أنه لوحظ إرتفاع معدل الأمراض النفسية لدى أبناء الأسر المطلقة عنه لدى أبناء الأسر المستقرة وذلك لما يتعرضون له من ظروف بيئية مشبعة بعوامل الحرمان العاطفي والقسوة والإهمال ، كما يضيف (الهبيدة ، ٢٠١٢: ٣) أن المناخ الأسرى المضطرب يخلق أفرادا مضطربين .

ولأن هؤلاء الطالبات أيضا بالإضافة إلى معاناتهن الأسرية ، فإنهن كطالبات جامعيات يمثلن شريحة من شرائح المجتمع ممن يعانين في العصر الحالي من إختلاف الثوابت القيمية والصراعات والأزمات وتناقضات الحاضر ، وتزايد معدلات العنف والإرهاب والإختلال القيمي والعجز عن إيجاد أساليب المواءمة بين متطلباتهن ومقتضيات الواقع الذي يعيشنه ، ولذلك فإنهن في أشد الحاجة إلى البرامج الإرشادية .

حيث تُعد البرامج الإرشادية بمثابة حجر الزوية لعلم النفس وعلم الصحة النفسية ، فهي تُقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم ، وإدراك مشكلاتهم ومحاولة حلها ومواجهتها ، وإتخاذ القرارات ، مما يؤدي بهم إلى التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين (عبد الرحيم ،٢٠١٣: ١٢٧)

وهو ما أثار إهتمام الباحثة لإعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض اليأس وتحديد أثره على جودة الحياة النفسية لدى هؤلاء الطالبات ، خاصة وقد

أشارت دراسة (عبود ،٢٠١٤: ١٦٧) إلى أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو أحد الأساليب المهمة في الإرشاد النفسي حيث يستند على فكرة أن المشاعر والسلوكيات تنتج عن أفكار الشخص وليس من مؤثرات خارجية ، فالأفراد قد لا يكونون قادرين على تغيير ظروفهم ولكن يمكن تغيير الطريقة التي يفكرون بها وبالتالي الطريقة التي يشعرون ويتصرفون وفقا لها ، ويذكر (الشعلان،٢٠١١ :١٠٨) أن الفرد هو المسئول عن إضطرابه ،فالإضطراب ينتج من نشاط المخطوطات المعرفية السلبية ،إى أنه لا يترتب على الأحداث والمثيرات بل على تفسير الانسان و تقييمه لتلك الأحداث و المثيرات .

كما تنبُع مشكلة الدراسة أيضا من أهمية خفض اليأس بصفة عامة ـ وفي المجال التربوي - بشكل خاص - وما له من دور هام وفعال في حياة جميع أفراد المجتمع ، وبالأخص طلاب الجامعة حيثُ تشير دراسة (زيدان ،٢٠١١ :١٢٦) إلى أن اليأس كمفهوم نفسي لم يحظ سوى بقليل من البحث بالرغم من إنتشار مشاعر اليأس والأفكار الانتحارية بين طلاب الجامعة بصورة مذهلة تبعث على الإستغراب والتساؤل ، وهو ما أشارت إليه إيضا دراسة (Cunningham,2006: 20) كما أشارت دراسة (التميمي، ٢٠١٤ :٥) إلى أن اليأس هو أحد عوامل الخطر القابلة للتعديل والتي يمكن أن تتضاءل بسبب تدخلات الإرشاد النفسي السليم وأكدت أن الدراسات التجريبية في هذا المجال لا تزال محدودة ، وأوصت دراسة كل من (Forintos&Rózsa,2010:318)،(الإمارة ،٢٠١٢ :١٠٨) بضرورة الإهتمام بتوفير برامج الإرشاد التدخلية في مواجهة حالات الشعور باليأس لدى الشباب .

ومن جهة أخرى فإن الدراسة الحالية تنبع من نتائج بعض الدراسات التي أجريت على أبناء المطلقين كدراسة (مهيدات،٢٠١١ :٨٨) و(عبد السميع،٢٠١٦ ١٧٠) والتي أشارتا للأثار السلبية للطلاق على الأبناء ، وأوصتا بضرورة العمل على بناء البرامج الإرشادية للخفض من حدة تلك الأثار .

وكذلك فإن الدراسات التي أهتمت بجودة الحياة النفسية كدراسة (المالكي ٢٠١١: ٢٨٣) أشارت إلى ندرة الدراسات في هذا المجال ، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا المتغير بما يتناسب مع أهميته ، وأوصت دراسة (رجيعة ،٢٠٠٩) و(Cardak ,2013) بضرورة عمل برامج إرشادية لتنمية الشعور بجودة الحياة النفسية .

لذا فقد توجهت الباحثة نحو إستخدام أسلوبا تدخلياً Intervention من خلال إستخدام فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي فى إطار برنامج أعدته لهذا الغرض ، حيث يُعد الإرشاد المعرفي السلوكي من المداخل العلمية الحديثة في خدمة الفرد والذي أثبت فاعليته في التعامل مع الأفكار السلبية والإنفعالات غير المنضبطة والسلوكيات الخاطئة، وفي هذا تصحيح لفكر المسترشد مما يجعله قادرا على الضبط الداخلي ، ومساعدته على أن يكون شخص يتفاعل بإيجابية مع الأحداث في ضوء إنفعالات رشيدة وأفكار منطقية وسلوك سوي .

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اليأس وتحديد أثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ذوات والدين مطلقين ؟ وينبثق من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما صورة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ؟
- ما فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض اليأس لدى طالبات المجموعة التجريبية ؟
- ما أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض اليأس على جودة الحياة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية ؟
- هل تستمر فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض اليأس ويستمر أثره على جودة الحياة النفسية في مرحلة المتابعة ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لعينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي ذوات والدين مطلقين
- تقصي فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض اليأس لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- تحديد أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض اليأس على جودة الحياة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- التحقق من إستمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض اليأس، وإستمرار أثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية في مرحلة المتابعة .
- الخروج ببعض التوصيات والتطبيقات النفسية والتربوية التى من شأنها مواجهة المشكلات الناتجة عن إرتفاع الشعور باليأس وإنخفاض الشعور بجودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعة ذوات والدين مطلقين .

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل مؤشرات الأهمية النظرية للدراسة في النقاط التالية :

- الوقوف على أهم العوامل و الصراعات لدى طالبات الجامعة ذوات والدين مطلقين واللائي يشعرن باليأس ، من أجل تعديل أفكارهن عن أنفسهن وعن مستقبلهن .
- الإنتقال من مجرد وصف العلاقات والعوامل المرتبطة باليأس لدى عينة من طالبات الجامعة ذوات والدين مطلقين إلى مستوى التدخل السيكولوجي لمواجهة واحدا من أهم عوامل المخاطر النفسية ،وسمة مميزة لنمط التفكير الإكتئابي ، كما يُعد منبئا مهما للسلوك الانتحاري ، وذلك عن طريق البرامج الإرشادية المقدمة لهم.

- تناولها لمتغير جودة الحياة النفسية بإعتباره من متغيرات علم النفس الإيجابي ، الذي يسعى لتحسين حياة الأفراد في إطار البيئة المادية والنفسية والاجتماعية التي يعيشون فيها ، وتنمية جوانب شخصيتهم والوصول بها إلى أسمى معاني الحياة .

وتتمثل مؤشرات الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط التالية :

- إعداد أداة لقياس اليأس وتقنينها والتأكد من صدقها وثباتها وتحقيق الشروط السيكومترية فيها لدى عينة من طالبات الجامعة ذوات والدين مطلقين .
- تنشيط البحث في حقل الدراسات النفسية في مجال الأسرة ، و خاصة الأسر المضطربة بسبب الطلاق.
- الإستفادة من نتائج البرنامج إن تبين أن له فاعلية في مساعدة المسئولين والمعنيين بأمر الطالبات ذوات والدين مطلقين بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية على الإهتمام بهن وتدعيمهن نفسيا.
- البحث في مشكلات فئة جديرة بالإهتمام وهن طالبات الجامعة حيث تعتبر مرحلة الجامعة من المراحل الأكثر أهمية في حياة الإنسان والتي تحدد ماذا سيكون عليه الفرد في المستقبل بمختلف أشكاله ، وبالتالي فمن الأهمية الإهتمام بهذه المرحلة وما يصاحبها من إضطرابات نفسية ، مما يستدعي مساعدة هؤلاء الطالبات على تجاوز أزماتهن و تحدي الواقع من أجل مستقبل أفضل .
- مساعدة المهتمين بهذه المرحلة العمرية في التعرف على بعض الأساليب والفنيات التي يمكن أن تسهم في خفض اليأس لهذه الفئة .
- الإستفادة من الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الحالي في إرشاد وعلاج مشكلات أخري تقع خارج أهداف هذه الدراسة .
- يمثل الجانب التطبيقي لهذه الدراسة بمحتواه قاعدة بداية لكثير من الدراسات التدخلية مما يمهد الطريق أمام إجراء العديد من الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع بصورة علمية وشاملة ، و يساهم في زيادة التراكم المعرفي والبحثي في هذا المجال .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الطلاق Divorced** :

يُعرف بأنه إنتهاء علاقة شرعية ورسمية بين الزوجين نتيجة لعدم التوافق النفسى والاجتماعى بينهم ، وظهور حالات إختلال الأدوار وتفاقم صور الصراع (عبد التواب ،٢٠١٦ :١٠).

- **اليأس Hopelessness**:

يُعرف إجرائيا بأنه: الشعور بفقدان القيمة وتدني الذات ، وعدم الرضا عن النفس ، والشعور أن المستقبل مظلم وغامض، وعدم الحماس لفعل كل شئ

وفقدان الإهتمام بالحياة ، ومن هذا التعريف تحدد الباحثة محاور اليأس في أربعة محاور هى : (الإتجاه السلبي نحو الذات ، الإتجاه السلبي نحو المستقبل الشعور بالعجز وضعف الإرادة ، النظرة السلبية للحياة) واليأس هوالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس اليأس ومحاوره المستخدم في الدراسة والدرجة العالية تعبر عن إرتفاع الشعور باليأس .

- **جودة الحياة النفسية psychological well being** :

تتبنى الباحثة تعريف (أبوزيد،٢٠١٣) كتعريف إجرائي في دراستها حيث عرف جودة الحياة النفسية بأنها الإحساس الإيجابي بحسن الحال ، كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على إرتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له ، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامته لعلاقات إيجابية متبادلة مع الآخرين و الإستمرار فيها ، والإحساس العام بالسعادة والسكينة .

- **برنامج إرشادي معرفي سلوكي Cognitive Behavioral Counseling program** :

يُعرف إجرائيا بأنه :مجموعة من الفنيات المعرفية السلوكية ، الإجراءات المنظمة ، الأنشطة الهادفة والخبرات المخططة بصورة علمية والمحددة بخطة زمنية والهادفة إلى تغيير الأفكار والمعتقدات الخاطئة إلى معتقدات وأفكار صحيحة ، والتي تم تدريب طالبات كلية الاقتصاد المنزلي ذوات والدين مطلقين عليها، من خلا ل الجلسات الإرشادية من أجل خفض اليأس وتحديد أثره في تحسين جودة الحياة النفسية لديهن .

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة على الحدود التالية :

- **الحدود المكانية :** كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة المنوفية .
- **الحدود الزمنية :** الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٥ / ٢٠١٦م .
- **الحدود البشرية :** عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي ذوات والدين مطلقين .
- **الحدود الموضوعية :** برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اليأس وأثره على جودة الحياة النفسية .

- **الاطار النظري والدراسات السابقة** :

- **أولا : الطلاق** :

تُعد مشكلة الطلاق من الظواهر التي تمتاز بطابع الخصوصية رغم أن تأثيرها يتسع ويتعدى الأفراد ليشمل المجتمع ككل، فالأذى المادي والمعنوي الذي يلحق بأطراف العلاقة المتضررة من الطلاق يترتب عليه خلل في العلاقة الشخصية والأسرية والاجتماعية ،وعليه فقد أضحت ظاهرة الطلاق مشكلة واضحة في مجتمعاتنا.

وتشير دراسة (أرنوط ،٢٠١٦ :٤٢) إلى تزايد معدلات إنتشار الطلاق سواء كان ذلك في الدول الأجنبية أو العربية على حد سواء ، حيث نقل عن إحصائيات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٥ :١٧) أن هناك ١٦٠ ألف حالة طلاق سنويا من واقع ٩٥٠ الف حالة زواج .

والطلاق لغويا مشتق من فعل طّلق . بمعنى الترك أو المفارقة و لقد خصص إستعمال طلق في رفع القيد المعنوي ، و أطلق في رفع القيد الحسي فيقال : طّلق الرجل زوجته و لا يقال أطلقها كما يقال أطلق الرجل البعير بمعنى فك قيده و لا يقال طّلق البعير، فالطلاق إذن هو تحديد طرفي عقد الزواج عن بعضهما البعض، بحل القيد المعنوي الذي يربط بينهما و هو قيد النكاح ، والطلاق إجتماعيا هو فصم أو فسخ الرابطة الزوجية التي يثبتها المجتمع وفسخ عقد الزواج الذي يثبته كل من المجتمع و القانون (بوكنوس،٢٠١٤ :٥٢) .

ولقد تحول الطلاق من حل لمشكلة إلى مصدر لمشكلات عدة، لما يترتب عليه من آثار سلبية وتفكك للأسرة وما يصاحبه من إنحراف الأحداث والجرائم الأخلاقية وغيرها، ومن هنا فقد حاز موضوع الطلاق على إهتمام كثير من الدراسات والبحوث الاجتماعية والديمغرافية لأنه يؤثر على أداء الأسرة لمهامها وعلى تكوينها الداخلي وإستقرارها الاجتماعي، وعلى مستقبل أبنائها ، وبالتالي مستقبل الأجيال في المجتمع (الشعوبي ، ٢٠١٣: ٤٠)، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة (الدوسري ،٢٠١٦: ١٢٠) والتي أجريت على عينة من الطالبات بأسر مطلقة بمدارس التعليم العام (المتوسط و الثانوي) إلى أن طلاق الوالدين أدى إلى شعور الأبناء بالقلق على المستقبل ، والمعاناة من الحرمان والفراغ العاطفي والإفتقار للشعور بالإمان و إنخفاض الدافعية للتعلم ، كما توصلت دراسة (عبد القادر ،٢٠١٦) إلى أن أبناء المطلقين لديهم أفكار لاعقلانية مرتبطة بالزواج والطلاق ، والأفكار عن المستقبل ولوم الوالدين والعزلة وسخرية الآخرين .

وتعدد دراسة (أيديو،٢٠١٣:٤٥) مراحل الطلاق كالتالي :

- **مرحلة الكمون :** وهي فترة محدودة قد تكون قصيرة جدا بحيث لا يمكن ملاحظتها، و الخلافات فيها سواء كانت صغيرة أو كبيرة لا يتم مناقشتها أو التعامل معها بواقعية.
- **مرحلة الإستثارة :** وفيها يشعر أحد الزوجين أو كلاهما بنوع من الارتباك وبأنه مهدد وغير قانع بالإشباع الذي يحصل عليه.
- **مرحلة الإصطدام :** و فيها يحدث الإصطدام أو الإنفجار نتيجة للأفعال المترسبة، حيث تظهر الإنفعالات المكبوتة لمدة طويلة.
- **مرحلة إنتشار النزاع :** إذا زاد التحدي والصراع والرغبة في الإنتقام فإن الأمور تزداد حدة ، ويؤدي ذلك لزيادة العداء والخصومة بين الزوجين والنقد المتبادل بينهما، حيث يكون هدف كل طرف هو الإنتصار على الطرف الآخر

دون محاولة الوصول إلى التسوية، وينظر كل منهما إلى نفسه على أنه الإنسان المتكامل على حساب الطرف الآخر، ويزداد السلوك السلبي، وإذا كان النزاع في البداية يتعلق بناحية معينة فإنه سرعان ما ينتشر ليغطي النواحي الأخرى المتعددة.

- **مرحلة البحث عن الحلفاء :** إذا لم يستطع الزوجان حل المشكلة بمفردهما فإنهما يبحثان عمن يساعدهما في تحقيق ذلك من الأهل و الأقارب والأصدقاء ، و إذا أستمر النزاع لفترة طويلة فإن القيم و المعايير التي تحكم بناء الأسرة تصبح مهددة ، و هنا قد يلجأ أحد الطرفين أو كلاهما للحصول على إشباع من خلال المصادر الأخرى البديلة مثل التركيز على الإهتمام بالأطفال، أو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتركيز على النجاح في العمل على حساب الإشباع الذي يتحقق داخل الأسرة.
- **مرحلة إنهاء الزواج :** عندما يكون لدى الزوجين على الأقل الدافعية و الرغبة لتحمل مسؤولية القرار المتعلق بالانفصال تبدأ إجراءات الانفصال ، والتي تعني عدم التفكير في العودة مرة أخرى للحياة الزوجية ، وهنا يوكل أحد الطرفين أو كليهما محاميا لذلك و يلجأ للقضاء.

وقد أجريت دراسة (متولي ،٢٠٠٩) على تلك المرحلة من مراحل الطلاق على عينة مكونة من (٢٠٠)طالب وطالبة ، منهم (١٠٠) من أبناء أمهات طالبات الطلاق أوالخلع ، (١٠٠) من أبناء أمهات غير طالبات الطلاق أو الخلع ، وذلك بهدف تحديد الفروق بينهم في الضغوط النفسية وتوصلت الدراسة إلى أن ابناء أمهات طالبات الطلاق أو الخلع لديهم ضغوطا مرتفعة فيما يتعلق بالعلاقة مع الوالدين ، والعلاقة بالآخرين ، و التواجد داخل المحكمة ، و المخاوف نحو المستقبل .

- **ثانيا : اليأس** :

اليأس هو شعور بالغ الإيلام ، باعث على الكآبة و التثبيط إلي حد ينجم عنه إفتقاد الأمل في تحقيق الأمنيات .

حيث يصيب الفرد بالعجز، و عدم الرغبة في الحياة ، ويصاحبه أعراض الإنطواء والخوف و القلق (خليل ، ٢٠١٤: ٦١) ، فينظر اليائس إلى الحياة على أنها قاتمة ليس بها سبب ليعيش من أجله ، كما تسيطر عليه التوقعات السلبية تجاه المستقبل والنظرة التشاؤمية نحوه ، وبذلك يفقد القدرة على الخروج من معاناة عميقة (Kylma,2005 :817).

وهو ما توصلت إليه (Farquharson,2002) حيث هدفت إلى الكشف عن مستوى اليأس لدى (٢٤) طالبا من طلاب المدرسة الثانوية ، قسموا لمجموعتين الأولى تضم ١٢ طالبا ممن يتصفون بسلوك المشاغبة ، والثانية تضم ١٢ طالبا ملتزما في السلوك وأظهرت النتائج أن اليأس كان سببا قويا لإحداث

سلوك المشاغبة حيث ساهم في تغيير التصورات الذاتية للطلاب و نظرتهم الإيجابية للمستقبل .

وفي ظل ظروف الحياة الضاغطة التي نعيشها ومع التقدم التكنولوجي السريع والضغوط الإقتصادية الشديدة التي يتميز بها العصر الحالي فإن اليأس أضحى ظاهرة واسعة الانتشار ، تكاد تشمل العالم بأسره ، وذلك نتيجة الإحباطات التي يقابلها الأفراد وعجزهم عن ملاحقة هذا العصر .

وفي هذا الصدد تشير دراسة (خليل ،٢٠١٤ :٦٠) أن اليأس ينشأ من الظروف الضاغطة التي يصعب تعديلها مثل : الخلافات الأسرية ، وعدم وجود ما يدعو للتوقعات الإيجابية في الحاضر والمستقبل ، بالإضافة إلى بعض المعتقدات اللاعقلانية مثل (لايوجد مجال للتفاؤل) ، (أسرتي لا تحبني) (الظروف الحالية لن تتغير و سوف تكون أسوأ في المستقبل) ، وترى دراسة (إبراهيم ،٢٠٠٥، ٤٤٦) أن هناك عنصران معرفيان يحددان حالة اليأس وهما : توقع حدوث نتائج مرغوب عنها (منفرة) بشدة ، والإعتقاد بأن الشخص لايمكن أن يفعل أي شئ ليغير أرجحية وقوع تلك الأحداث .

لذا يشير (بوزيد ،٢٠٠٩: ١٠٤) إلى أن خصائص الأفراد اليائسين تتمثل في : الإفتقاد إلى التغذية الراجعة التي من شأنها مساعدة الفرد على تعديل أوتغييرأوالإستمرار في التمسك بالخطط الملائمة لتحقيق أهداف مرغوبة النظر إلى السلبيات وتضخيمها ، إنخفاض الدافعية للإنجاز ، إنخفاض الدافعية للعمل ، الإنسحاب عند مواجهة مهام صعبة، ويضيف (خليل،٢٠١٤ :٦١) أن الأشخاص اليائسون يعتقدون أنه لاشئ ممكن أن يتحول ليكون في صالحهم ويعجزون عن النجاح في إي عمل يقومون به ، و يعجزون عن تحقيق أهدافهم .

وفي هذا الصدد أكدت دراسة (الإمارة ،٢٠١٢ :٢٥٨) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين اليأس ومركز السيطرة ، وذلك على عينة من الذكور تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠ ـ ٤٦) سنة بمحافظتي واسط والبصرة ومن مختلف المهن ، على ضرورة الأخذ بالإعتبار الأعراض المصاحبة للشعور باليأس والتي قد تقود إلى إضطرابات مختلفة ، ومنها الإكتئاب وإضطراب القلق المزمن، وكشفت دراسة (Cunningham,2006) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين القلق و الاكتئاب واليأس ،حيث سعت إلى فحص تطور العلاقة بينهم لدى المراهقين ، وأوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بإعداد برامج إرشادية لتخفيف حدة تلك الإضطرابات .

واليأس شعور تراكمي مركب يختتم سلسلة من مشاعر الإحباط والدونية والفشل المتكرر والندم وضياع الأمل وفقدان القيمة والمعنى من الحياة وزيادة الآلام والمعاناة، وهذا كله قد يدفع الفرد إلى الهاوية، فيلقى بنفسه إلى التهلكة

ويفكر في الانتحار لكي ينهي هذه السلسلة ويتخلص من أعبائها الثقيلة(زيدان،٢٠١١ :١٤١) ، حيث أشارت دراسة (مسبلي ،٢٠١٣: ٣٢٨) أن اليأس يكبر ويتعاظم ويحطم أعمدة الشخصية الواحد تلو الآخر حتى يحطم العمود الأخير وهو الإيمان فيتجه الفرد للانتحار.

وهو ما توصلت إليه دراسة (Abbey,et.al,2006:١٨٠) حيث كشفت عن العلاقة الإرتباطية الموجبة بين اليأس وتعدد محاولات الانتحار لدى (210) مريضا بالسرطان وبحالة صحية متردية ، كما كشفت دراسة (زيدان ،٢٠١١) عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين اليأس والتفكير الانتحاري لدى (٤٩٧) طالبا بكلية التربية ، جامعة المنصورة ، و فحصت دراسة (مسبلي ،٢٠١٣) العلاقة بين الضغوط النفسية المدركة ومعاودة المحاولة الانتحارية في ضوء أساليب التعامل ومستوى الشعور بالاكتئاب واليأس ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها أن الأفراد الذين سجلوا أعلى درجات في اليأس قد قاموا بعدة محاولات للانتحار بلغت (أربع محاولات على وجه الخصوص)، و توصلت دراسة (الشعلان ٢٠١٤) إلى نموذج تفاعل يفسر الانتحار بحيث ظهرت الكمالية كعامل مؤثر في اليأس وأرتبطت الكمالية و اليأس معا بعلاقة مباشرة مع الانتحار .

- **ثالثا** : **جودة الحياة النفسية** :

إهتم علم النفس الإيجابي بالنظر إلى الفرد نظرة مختلفة تماما ، فأشار إلى أن الأصل هو الصحة و ليس المرض، وأن الفرد يستطيع أن يتوافق مع نفسه وكل ما يحيط به إذا ما ركز على الجوانب الإيجابية في حياته كجودة الحياة النفسية.

وجودة الحياة النفسية هي حالة كلية توجد لدى الفرد من إكتمال السلامة البدنية والحيوية ، والرضا عن العلاقات الاجتماعية ، والرضا عن الذات (Pandya&Korat,2015:6)،ويشير(Huppert,2009:138)أن جودة الحياة النفسية للفرد هي حالة عامة من الإحساس بحسن الحال ، يدرك الفرد فيها قدراته الخاصة ، و يتمكن من التعامل مع الضغوط العادية للحياة ويسيطر عليها ، ويستطيع العمل في البيئة حوله بشكل منتج ومثمر ويتحكم في المسئوليات التي تفرضهاعليه،ويكون قادرا على تحديد أغراضه في كل جوانب الحياة حوله،ويضيف (Bowman,2010:718)أن جودة الحياة النفسية للفرد تعني قدرته على صنع القرار ، السعي إلى فرص نمو الشخصية ، الحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين ،والتفكير بشكل إيجابي عن نفسه .

وبذلك فجودة الحياة النفسية هي التفكير الإيجابي البناء للأفراد عن أنفسهم ، وهي حالة كلية ذاتية توجد عندما تتوازن الجوانب الإنفعالية والروحية والاجتماعية لدى الفرد ، وتسيطر عليه مشاعر الثقة و السعادة (Gómez,et.al,2010:٧٢) .

وهو ما توصلت إليه دراسة (رجيعة ،٢٠٠٩) حيث أثبتت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى عينة مكونة من (٤٥١) طالبا وطالبة بكلية التربية بالسويس ، كما أثبتت دراسة (Tiago,et.al,2011) وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة النفسية والرضا عن الحياة والتوافق النفسي لدى (١٤٠) طالبا و طالبة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة ساو باولو .

كما سعت دراسة (Bordbar,et.al,٢٠١١) إلى فحص العلاقة بين جودة الحياة النفسية والأداء الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى (٥٠٠) طالب وطالبة من جامعة شيراز بإيران ،و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة النفسية والأداء الأكاديمي المرتفع ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بجودة الحياة النفسية تعزى للنوع لصالح الذكور ، وتوصلت دراسة (Cardak ,2013) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة النفسية و إدمان طلاب الجامعة للإنترنت ، وفحصت دراسة (Saricaoglu& Arslan ,2014) العلاقة بين جودة الحياة النفسية والسمات الشخصية ومستوى التعاطف الذاتي ، وذلك على عينة مكونة من (٦٣٦) طالبا وطالبة ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين جميع محاور جودة الحياة النفسية والتعاطف الذاتي ، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة النفسية وسمة العصابية ، و أن أكثر السمات تنبؤا بجودة الحياة النفسية هو سمة الإنبساطية، وتوصلت دراسة(Kim,et.al,2015) إلى أن حُسن إستغلال الطلاب الجامعيين لأوقات فراغهم داخل الجامعة يرتبط بعلاقة موجبة ودالة إحصائيا مع شعورهم بالرضا وجودة الحياة النفسية .

ولقد قدمت (Ryff& Keyes,1995) نموذجا لجودة الحياة النفسية ويعرف باسم نموذج العوامل الستة وهي (تقبل الذات ، العلاقات الإيجابية مع الآخرين الإستقلال الذاتي ، السيطرة على البيئة ، الغرض من الحياة ، والتطور الشخصي).

وتم بناء هذا النموذج وفقا لعدة معايير وهي أنه مجموعة من المؤشرات التي تدل على الأداء الوظيفي الإيجابي وقدرته على الدمج بين العقل و الجسم وعمل المؤشرات الستة بصورة متناغمة و متكاملة ومتفاعلة (بدر،٢٠١٤: ١٠١) .

كما قدم (Nastasi,et.al,1998) نموذجا آخر لتفسير جودة الحياة النفسية حيث يرى أنها دالة للتفاعل بين عوامل خاصة بالفرد وتشمل الإمكانات الشخصية،الكفاءات(البدنية ،أوالدراسية ،أوالفنية) التي يتمتع بها الفرد والإستهداف الشخصي لعوامل الخطورة(كما يظهر في التاريخ الشخصي أوالأسري)، والعوامل الثقافية وتشمل أساليب التنشئة الاجتماعية ، والقائمون بالتنشئة الاجتماعية (الأباء، المعلمون ، الأقران ، وسائل الإعلام والمؤسسات

الدينية) ،وكذلك الضغوط الاجتماعية و الثقافية التي يتعرض لها الفرد حيث تتكامل كل العوامل السابقة مع بعضها البعض لتكون المحصلة النهائية هي شعور الفرد بجودة الحياة النفسية أو شعوره بالإضطرابات النفسية .

ولذلك يختلف الشعور بجودة الحياة النفسية والتعبير عنها من فرد لآخر ومن ثقافة لأخرى ومن مرحلة عمرية لأخرى (محمد،٢٠١٥: ٥)، وهو ما أثبتته دراسة (Tomás,et.al,٢٠١٢) حيث توصلت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة النفسية لدى الفرد من خلال ما يمتلكه من المرونة وإستراتيجيات المواجهة الإيجابية ، وهدفت دراسة (بدر ،٢٠١٤) إلى فحص العلاقة بين المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون والطلاب وجودة الحياة النفسية لديهم ، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المتغيرين ، وسعت دراسة (محمد ،٢٠١٥) إلى الكشف عن دور جودة الحياة النفسية كمنبئ لأساليب إدارة الغضب لدى (١٦٠) معلما ومعلمة بمدينة المنيا ،وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة النفسية وأساليب إدارة الغضب ، ووجود فروق في جودة الحياة النفسية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين ، كما تسهم جودة الحياة النفسية في التنبؤ بأساليب إدارة الغضب.

وتوصلت دراسة (Akbarzadeh,et.al,2015) إلى الإسهام النسبي لكل من العدوان و إنخفاض جودة الحياة النفسية و توكيد الذات في التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة .

ويوجد عدد من المفاهيم التي يحدث بينها وبين جودة الحياة النفسية تداخل مثل مفهوم جودة الحياة ، جودة الحياة الذاتية ، جودة الحياة الإنفعالية والمرونة النفسية ويمكن إستخلاص العلاقة بين جودة الحياة النفسية وهذه المفاهيم المتداخلة حيث يمكن القول أن جودة الحياة النفسية تمثل البعد النفسي أوالسيكولوجي لجودة الحياة ، كما أن جودة الحياة الذاتية تمثل الجانب الداخلي المعبر عنها بالرضا عن الحياة وعن العلاقات مع الآخرين ، و بالتالي تعد جزءا من جودة الحياة النفسية ، وجودة الحياة الإنفعالية تمثل البعد الخاص بالكفاءة في التعامل مع الإنفعالات والمشاعر بما يؤدي إلى تلقي الفرد تدعيمات إجتماعية إيجابية من الآخرين أثناء التفاعل معهم مما يفضي إلى تقبله لذاته ورضاه عن حياته ، و أخيرا المرونة النفسية تجسد القدرة على تجاوز الفرد للمحن وسرعة تعافيه من تداعياتها السلبية مما يزيد من قابلية تحسين جودة حياته النفسية بشكل عام (أحمد وحسين،٢٠٠٩: ٢٢٣).

- **رابعا : الشعور باليأس وعلاقته بجودة الحياة النفسية :**

يُشكل مفهوم جودة الحياة النفسية بعداً مهما للصحة النفسية الإيجابية وهو مفهوم متعدد الأبعاد ويتطورمع تقدم وعي الفرد بذاته (Ismail & Desmukh, 2012:23)، ويشير (المالكي ،٢٠١١ : ٢٨٢) إلى أن إنتفاء وجود الصحة النفسية بوجود إضطراب نفسي سيؤدي إلى إنخفاض الشعور بجودة الحياة النفسية .

حيث تُعد جودة الحياة النفسية والإضطراب النفسي النهايتين الحديتين على متصل ثنائي القطب ، ويؤكد أنصار هذا الإتجاه على أن دراسة الإضطراب النفسي أمراً حتميا لتفهم جودة الحياة النفسية ،وأن ذوي المستويات المرتفعة من الإضطرابات النفسية كاليأس والإكتئاب مثلا يتوقع أن تكون مستويات جودة الحياة النفسية متدنية لديهم (محمد،٢٠١٤ :٤٩)، فيشير (الإمارة ،٢٠١٢ ٢٣٦) أن اليأس يُعد أحد أهم الأسباب المؤثرة على الصحة النفسية للفرد، حيث إنه ربما يكون من الأسباب المباشرة لمعاناته للعديد من الإضطرابات النفسية ويحذر (Cakar,2014 :1682) من أن تأثير اليأس لا يقف عند حد ، ولكنه قد يمتد على قدرة الأفراد أنفسهم على مهارات حل مشكلتهم، تقديرهم لذواتهم وشعورهم بالعجز ويحدث كنتيجة للأفكار التلقائية السلبية .

لذا يؤكد (Andrade,2015:55) أن اليأس يؤثر بصورة سلبية على جودة حياة الفرد ، وهو ما أثبتته دراسة (خليل ،٢٠١٤) حيث كشفت عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين اليأس و إضطراب الكرب الحاد ،ووجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين اليأس والأمل ، وذلك على عينة مكونة من (٧٦) طفلا من مرضى السرطان ، في حين توصلت دراسة Ciarrocchi& (Deneke,2006) إلى الكشف عن الإسهام النسبي للتفاؤل و الأمل و مستوى التدين في إرتفاع الشعور بجودة الحياة النفسية .

- **خامسا : الإرشاد المعرفي السلوكي :**

تكمن الفكرة الرئيسة للإرشاد المعرفي السلوكي في تصحيح الخلل الوظيفي في الإدراك ، أوعيوب وأخطاء التفكير التي تسبب الإضطرابات (السقا،٢٠١٣ :١٥).

ويذكر (Rector,2010: 18) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى أن يصبح الفرد واعيا بأفكاره ،وأن يتعلم كيف يتعرف على الأفكار المغلوطة لديه ويقيمها ويستبدلها بأفكار أخرى أكثر موضوعية ، مما يمكنه في من إنتاج بدائل مناسبة وفي هذا الصدد تشير دراسة (باشا ،٢٠١٦: ٣٠٨) إلى أن الإرشاد المعرفي السلوكي عندما ركز على الدور السلبي للتفكير في حدوث الإنفعالات والسلوك لم يهمل دور تغيير السلوك في تغيير الإنفعالات والتفكير.

وهو ما توصلت له دراسة (Mosalanejad,et.al,2012) حيث أثبتت فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل الأفكار المغلوطة ، وخفض التوتر والضغوط النفسية وتحسين مستوى الصلابة النفسية لدى النساء العقيمات .

ويذكر كل من (شند ،٢٠٠٥ :٣٢٣) و (البكوش ،٢٠١١ :٧٤) أن الأطر النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي تتمثل في ثلاث نماذج معرفية سلوكية وهي :

- **نموذج بيك :** ويرى أن الإضطرابات النفسية تنشا نتيجة لعدم الإتساق بين البناء المعرفي للفرد ،والمثيرات التي يتعرض لها في بيئته التي يفسرها

إنطلاقا من الطريقة التي يفكر بها الفرد نحو نفسه و الآخرين ، ولذلك يعمل نموذج "بيك" على ضرورة التعرف على تفكير المسترشد وتعديله .

- **نموذج أليس :** ويعتبر أن المشاعر اللاتكيفية تكون نتاج التفكير اللاعقلاني ومن الإفتراضات الخاطئة للأفراد حيث يلزمون أنفسهم بتحقيق مستويات عالية عن قدراتهم ، لذا فمن المهم في الإرشاد العقلاني المعرفي السلوكي أن يتخلص المسترشد من تلك الإفتراضات و يستبدلها بأخرى عقلانية ومنطقية .
- **نموذج ميتشنبوم :** ويجمع هذا الأسلوب الإرشادي بين الطرق والإستراتيجيات المعرفية والسلوكية وذلك بالإهتمام بالتفكير في الجانب المعرفي ، والإهتمام بالتجارب السلوكية في المجال السلوكي ،وتمر عملية الإرشاد وفقا لهذا النموذج بثلاث مراحل ، المرحلة الأولي هي الملاحظة الذاتية أو فيما يسمى بالحوار الداخلي الذي يتصف في بداية العلاج بالسلبية ويساعد المرشد المسترشد على زيادة الوعي بالأفكار والمشاعر والإنفعالات، وتتمثل المرحلة الثانية في توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع السلوكيات القديمة لتغيير السلوكيات المشكلة ، والمرحلة الثالثة هي تعلم مهارات جديدة وتطوير الأبنية المعرفية المتصلة بالتغيير ونقل ممارسة المهارات المتعلمة إلى مواقف الحياة الواقعية .

ويذكر (محمد،١٩٩٩: ١١) أن نموذج ميتشنبوم لم يرق إلى مستوى النظرية حيث قدم تفسيرات للتغيرات المعرفية التي تحدث من جراء الإرشاد على هيئة تقرير وليس من خلال دراسات إمبيريقية بما تكشف عنه من نتائج .

ويستند الإرشاد المعرفي السلوكي لعدة مبادئ وهي : التغيير المعرفي مما يجعل الفرد نشطا وبالتالي نجاح الإرشاد ، التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله ، تقديم الخبرة المتكاملة بكافة الجوانب المعرفية والإنفعالية والسلوكية وتعتبر العلاقة الإرشادية السليمة شرطا ضروريا للإرشاد المعرفي الفعال (مالكي والقحطاني ، ٢٠١٣: ١٨٠)

ويعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي على أساليب متعددة، وهي مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى تبصير الفرد بأسباب الإضطراب لديه، وتعليمه الإستراتيجيات اللازمة للتعامل مع هذا الإضطراب، بحيث يصبح جزءا من ذخيرته السلوكية على شكل أبنية معرفية، ويوظف لهذا الغرض العديد من الأساليب التي وضعتها النظرية المعرفية (عبد الجواد ، ٢٠١٣: ٣٥٠).

لذا ترى الباحثة أن الإرشاد المعرفي السلوكي يُعد أكثر الأساليب مناسبة لخفض اليأس لدى الطالبات ذوات والدين مطلقين ، لأن طلاق الوالدين يرتبط لدى الأبناء بنماذج من التفكير السلبي والخوف من المستقبل ، فهؤلاء الطالبات

لديهن أفكاراً سلبية عن أنفسهن وعن مستقبلهن ، كما يعجزن عن النجاح في إي عمل يقومن به ، ويعجزن عن تحقيق أهدافهن .

ومن هنا يشير(حبيب وآخرون ،٢٠١٥: ٤٦٣) إلى أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي كأسلوب تدخلي في خفض الإضطرابات النفسية حيث يتميز بالصبغة التعليمية فيُعتبر عملية تعلم داخلية تشمل إعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة ، والتى تظهر من خلال سيرورة العمل الإرشادي والتى تبدأ من التعليم النفسى للمسترشد وإقناعه بمنطق الإرشاد والمسئولية التى تقع عليه، مع توضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وما يعانيه من مشكلات، ويتم هذا من خلال بناء علاقة تعاون بين المرشد والمسترشد ، يكون المسترشد فيها مشاركا إيجابياً .

وهو ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم:٢٠٠٥) حيث أثبتت فعالية الإرشاد المعرفي في تخفيف اليأس لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، كما أثبتت دراسة (العطار ٢٠٠٨) فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في تخفيف اليأس لدى طلاب الجامعة المكتئبين ،ودراسة (التميمي ،٢٠١٤) والتي توصلت لفاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تخفيف اليأس لطلاب المرحلة الإعدادية .

- **التعقيب** :

نستخلص من العرض السابق للإطار النظري و الدراسات السابقة ما يلي :

- يعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي على فكرة رئيسة وهي وجود إرتباط بين التفكير والإنفعال والسلوك ، فالأفكار السلبية والإعتقادات الخاطئة يكمن وراءها العديد من المشاعر والإنفعالات الحادة ، مما يتسبب في وجود الإضطرابات النفسية .
- اليأس يحدث للأفراد الأسوياء كنتيجة للتعرض لظروف ضاغطة كالخلافات الأسرية مع وجود أفكار سلبية ، ويصاحبه شعور بفقدان القيمة الإتجاهات السلبية نحو المستقبل ، الشعور بالعجز و النظرة السلبية للحياة ككل .
- رغم اختلاف التصورات والمنطلقات النظرية التي استند إليها كل باحث إلا أنها جميعا أكدت على خطورة الشعور باليأس ،وضرورة مواجهته للحماية من العديد من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية، كما أنه منبئ قوي بمحاولات الانتحار .
- بالرغم من إختلاف الباحثين فيما يتعلق بمفهوم جودة الحياة النفسية إلا أنهم أتفقوا على أنها كيفية تقويم الأفراد للجوانب المختلفة لحياتهم النفسية من حيث رؤيتهم لذواتهم ، ولمدى سيطرتهم على حياتهم الشخصية وشعورهم أن لحياتهم معنى وقيمة ، وقدرتهم على إقامة علاقات إجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين .

- هناك ندرة واضحة في الدراسات العربية التي تناولت متغير جودة الحياة النفسية ،كما أن معظم الدراسات والبحوث التي أهتمت به دراسات أجنبية طبقت في بيئة مختلفة عن البيئة العربية بصفة عامة والمصرية بصفة خاصة وبالتالي يصعب تعميم نتائجها .
- أهتمت الدراسات السابقة بمتغير اليأس في دراسات وصفية إرتباطية ومقارنة من حيث الكشف عن مستواه لدى مجموعات المشاغبين والملتزمين من الطلاب ،وكذلك أهتمت بدراسة متغير اليأس في دراسات وصفية إرتباطية للكشف عن العلاقة بين اليأس وكل من (مركز السيطرة الإكتئاب وإضطراب القلق المزمن ، تعدد محاولات الانتحار) كما حاولت بعض الدراسات إستخدام المنهج التجريبي لتخفيف اليأس من خلال برامج إرشادية بدون أن يكون للبرنامج أثر على متغير آخر ، كما أهتمت الدراسات بالكشف عن العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة النفسية وكل من الرضا عن الحياة والتوافق النفسي، السمات الشخصية ومستوى التعاطف الذاتي إدمان طلاب الجامعة للإنترنت، حُسن إستغلال وقت الفراغ ، وجودة الحياة والأداء الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، وأهتمت دراسات أخرى بالكشف عن العوامل المنبئة بجودة الحياة النفسية لدى الفرد كالمرونة و أستراتيجيات المواجهة الإيجابية ،أودراسة دور جودة الحياة النفسية كمنبئ لأساليب إدارة الغضب ،أو للقلق الاجتماعي،لكن الدراسة الحالية تختلف عن تلك الدراسات في إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض اليأس والتحقق من أثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعة ذوات والدين مطلقين ، وهو ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات والبحوث السابقة من حيث الموضوع أوعينة الدراسة.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء مشكلة الدراسة والإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي ،علما بأن التساؤل الأول في الدراسة يترجم إلى إجراءات عملية ، وبالتالي لا يحتاج إلى فروض وذلك على النحو التالي :

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اليأس ـ لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية ـ لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تلقى البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي وبين درجاتهم التتبعية علي مقياس اليأس.

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تلقى البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي وبين درجاتهم التتبعية علي مقياس جودة الحياة النفسية.

- **الإجراءات الميدانية للدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

تعتمد الباحثة على :

- **المنهج الوصفي** :

ويستخدم لتحليل الدراسات والبحوث السابقة لإعداد الإطار النظري ووصف وتحليل النتائج ومناقشتها، والمنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (الضابطة والتجريبية) القائم على تصميم المعالجات القبلية ـ البعدية ـ التتبعية ، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين قبل إجراء البرنامج (القياس القبلي)، ثم إخضاع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي)، ثم إعيد تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين بعد إنتهاء البرنامج (القياس البعدي)، كما تم تطبيقها بعد شهرين من توقف البرنامج على المجموعة التجريبية (القياس التتبعي) ، وتمت المقارنة بين نتائج القياسات السابقة .

- **عينة التقنين (للتحقق من المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة)** :

تكونت من (٢٠) طالبا وطالبة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ذوي والدين مطلقين ، تراوحت أعمارهم من ١٨ إلى ٢١ سنة ، بمتوسط ١٩,٩ وإنحراف معياري ٠.٨٩٦ .

- **العينة التجريبية** :

تكونت من عينة عمدية مكونة من (18) طالبة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي ذوات والدين مطلقين ممن يتسمن بإرتفاع الشعور باليأس وتدني الشعور بجودة الحياة النفسية ،وممن أبدين الرغبة في إنتظام البرنامج الإرشادي وتتوافر لديهن بعض الشروط (من خلال إستمارة المستوى الإجتماعي الإقتصادي لإستبعاد أثر العوامل الدخيلة ، تراوحت أعمارهن بين (١٨ – ٢١) عاما تقريبا،تم تقسيمهن لمجموعة تجريبية مكونة من (٩) طالبات ،ومجموعة ضابطة مكونة من (٩) طالبات ، وقد أشارت دراسة كل من (بوزيد،٢٠٠٩ :٤٨)، (زيدان ،٢٠١١ :١٤١) أن الإناث أكثر شعورا باليأس من الذكور ، كما توصلت دراسة كل من (رجيعة ،٢٠٠٩) ،(Bordbar,et.al,٢٠١١) ،(محمد ،٢٠١٥) و(et.al,٢٠١٦, Straatmann)إلى أن الإناث أقل إدراكا لجودة الحياة النفسية من الذكور ، لذا فقد أقتصرت الدراسة الحالية على الطالبات، وقد روعي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي العمر الزمني، مستوى اليأس وجودة الحياة النفسية ،وهو ما يتضح من جدول (١) :

جدول (١) نتائج تطبيق اختبار مان ويتني للفرق بين درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة علي المتغيرات الأربعة

المتغير	المجموعتين	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	تجريبية	٩	١٠,١١	٩١	٠,٤٨	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٨٩	٨٠		
العمرالزمني	تجريبية	٩	٨,٥٦	٧٧	٠,٧٥	غير دالة
	ضابطة	٩	١٠,٤٤	٩٤		
اليأس	تجريبية	٩	١٠,٢٢	٩٢	٠,٥٧	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٧٨	٧٩		
جودة الحياة النفسية	تجريبية	٩	١٠,٥٦	٩٥	٠,٨٤	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٤٤	٧٦		

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة مما يعني تكافؤ المجموعتين(التجريبية والضابطة) علي متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي العمر الزمني ، مستوى اليأس وجودة الحياة النفسية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي .

- **أدوات الدراسة** :
- **أولا** : **أداة تحقيق التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة و التجريبية) وتتمثل في** :
- **مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة (إعداد الشخص ، ٢٠١٣)**:

قام (الشخص ،٢٠١٣) بإعداد الطبعة المعدلة من مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة لتحديثه في ضوء المستجدات التي طرأت على المجتمع المصري من خلال خمسة محاور أساسية هى : متوسط دخل الفرد في الشهر وظيفة رب الأسرة ، مستوى تعليم رب الأسرة ، وظيفة ربة الأسرة ، مستوى تعليم ربة الأسرة ، وقد قام مُعد الأداة بحساب الصدق و الثبات بطرق متعددة ، حيث توصل إلى معاملات صدق وثبات عالية تُطمئن إلى إستخدام المقياس .

- **ثانيا** : **أداتي القياس السيكومتري وكذلك التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)** :

وتشتمل على ما يلي :

- **مقياس اليأس(إعداد الباحثة)** : يهدف إلى قياس اليأس لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي ذوات والدين مطلقين .

- **مبررات إعداد المقياس** :

- الندرة الشديدة للمقاييس التي أعدت لقياس اليأس حيث إعتمدت معظم الدراسات على مقياس (Beck,1988) .
- المقاييس التي أعُدت لقياس اليأس لعينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية .

- **خطوات إعداد المقياس**:

مرت عمليه إعداد الأداه المستخدمة في الدراسة الحالية بالمراحل التالية :

- **المرحلة الأولى:** الإطلاع على التراث الإدبي لليأس لتحديد المفهوم الدقيق له ، والإطلاع على بعض المقاييس السابقة لكل من:مقياس اليأس للمرضى المحتجزين بالمستشفيات (Lester&Trexler,1979) ، مقياس (Beck&Steer,1988) لليأس ، مقياس اليأس للأطفال (عبد الرحمن ١٩٩٨) ، مقياس بيك لليأس ترجمة (الأنصاري ،٢٠٠١) ، مقياس اليأس للنساء الراشدات المعرضات للإساءة الزوجية (الدسوقي ، ٢٠٠٦) ، إستبيان اليأس لدى الراشدين (معمرية ،٢٠٠٦) ، مقياس اليأس لطلاب الجامعة المكتئبين (العطار ،٢٠٠٨) .
- **المرحلة الثانية:** قامت الباحثة بإعداد إستبيان مفتوح تضمن السؤال التالي ـ صف نظرتك الآن لنفسك و لمستقبلك وللحياة من حولك ؟ تم تطبيقه على (٢٥) طالبا وطالبة ذوي والدين مطلقين لتحديد أهم الأسباب المدعمة لإرتفاع الشعور باليأس بالنسبة إليهم .
- **المرحلة الثالثة:** إستنادا إلى ما تم في المرحلتين السابقتين تم إعداد المقياس وتكون من عدد من العبارات مجموعها (٥٤) عبارة ، وبعد إتمام الصياغة الأولى لعبارات المقياس قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية (ملحق١) للحكم على مدى صلاحية ومناسبة العبارات في قياس المحاور التي تمثلها ، وكذلك للتأكد من عدم وجود إية عبارة غامضة أو تحمل أكثر من معنى واقتراح عبارات أخرى ، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم حذف العبارات التي تقل نسبه الاتفاق فيها عن (٩٠٪) فأصبح عدد العبارات (٤٩) عبارة

- **حساب صدق وثبات المقياس** :

- **صدق المقياس** :

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس كالتالي:

- **صدق المحكمين :** حيث تم عرض المقياس خلال فترة إعداده على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس و الصحة النفسية كما سبق عرضه .
- **صدق المحك (الصدق التلازمي):** تم تطبيق المقياس الحالي على عينة قوامها (٢٠) طالبا وطالبة بكلية الاقتصاد المنزلي ذوي والدين مطلقين كما تم تطبيق مقياس بيك الثاني للإكتئاب إعداد (غريب ،٢٠٠٠) وكان معامل الإرتباط بين درجات المقياسين (٠,٨٠) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يضمن صلاحية المقياس للتطبيق .

- **ثبات المقياس** :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس كالتالي:

- **طريقة إعادة التطبيق :** حيث تم تطبيق المقياس مرتين متتاليتين على عينة التقنين بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوما ، و بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٢).

- **طريقة كرونباخ (معامل الفا)Alpha Coefficient** : حيث تم حساب معامل الفا لكرونباخ لمحاور المقياس وهو ما يوضحه جدول (٢).

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس اليأس باستخدام معادلة الفا ـ كرونباخ

المحاور	معامل الثبات
الإتجاه السلبى نحو الذات	٠.٨٠
الإتجاه السلبى نحو المستقبل	٠.٨٣
الشعور بالعجز وضعف الارادة	٠.٧٥
النظرة السلبية للحياة	٠.٦٠
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٠

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ولمحاور المقياس وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

- **الصورة النهائية للمقياس (ملحق ٢)** :

يتكون المقياس في صورته النهائية من(٤٩) عبارة موزعة على أربع محاور رئيسة كما يتضح فى الجدول (٣) .

جدول(٣) توزيع العبارات على المحاور الرئيسة

المحور	أرقام العبارات	عدد العبارات
الإتجاه السلبى نحو الذات	١ ،٥ ،٩ ،١٣ ،١٧ ❖ ،٢١ ،٢٥ ،٢٩ ❖ ،٣٣ ،٣٧ ،٤١ ، ٤٥ ❖	١٢
الإتجاه السلبى نحو المستقبل	٢ ،٦ ،١٠ ،١٤ ،١٨ ،٢٢ ❖ ،٢٦ ،٣٠ ،٣٤ ❖ ،٣٨ ،٤٢ ❖ ، ٤٦ ،٤٨ ❖	١٣
الشعور بالعجز وضعف الارادة	٣ ،٧ ❖ ،١١ ،١٥ ،١٩ ❖ ،٢٣ ،٢٧ ،٣١ ،٣٥ ،٣٩ ،٤٣ ❖	١١
النظرة السلبية للحياة	٤ ❖ ،٨ ،١٢ ❖ ،١٦ ،٢٠ ،٢٤ ،٢٨ ❖ ،٣٢ ،٣٦ ❖ ،٤٠ ، ٤٤ ❖ ،٤٧ ،٤٩	١٣
المجموع		٤٩

❖ العبارة السالبة

- **المحور الأول (الإتجاه السلبي نحو الذات)** : ويعني شعور الطالبة بأنها لاقيمة لها في الحياة ، وبأنها مهملة ومنبوذة ، وفي عزلة عن الآخرين ، وبأنها ليست جديرة بثقة الآخرين
- **المحور الثاني (الإتجاه السلبي نحو المستقبل)** : ويعني شعور الطالبة بأن مستقبلها مظلم ، وغامض وأنه سيكون مليئا بالأحداث السيئة ، وأن التفكير في المستقبل يجعلها متشائمة ، وأن حياتها في المستقبل ستكون باعثة على التعاسة و الشقاء .
- **المحور الثالث (الشعور بالعجز وضعف الارادة)**: ويعني شعور الطالبة بعدم الحماس أوالرغبة لفعل كل شئ ، وعدم وجود شئ يثير إهتمامها وإحتياجها لجهد كبير لكي تبدأ في إي عمل مهما كان ، وشعورها بأنها مسلوبة الإرادة .
- **المحورالرابع (النظرة السلبية للحياة)** : ويعني شعور الطالبة بفقدان الإهتمام بالحياة، وبأن حياتها لامعنى لها، وشعورها بالضيق وإنشغال الفكر والحزن طوال الوقت ، وكذلك شعورها بفقدان المتعة بمباهج الحياة .

- **تصحيح المقياس** :

أستخدمت الباحثة طريقه ليكرت لقياس الإتجاه في تقدير درجات المقياس حيث وضع للمقياس خمس إستجابات متدرجة لكل عبارة وهي (موافق بشدة موافق ، محايد ، معاض ، معارض بشدة) أعطيت لها القيم (٥،٤،٣،٢،١) في حالة العبارات السلبية ، ثم عكست هذه القيم في حالة العبارات الإيجابية ثم جمعت البدائل للحصول على الدرجة الكلية والتي تتراوح بين (٤٩ ـ ٢٤٥) درجة .

- **مقياس طيب الحياة النفسية إعداد (أبوزيد ، ٢٠١٣)** :

- **أسباب إختيار المقياس** :

من خلال إجراء دراسة مسحية ـ في حدود ما توفر للباحثة الإطلاع عليه ـ لبعض مقاييس جودة الحياة النفسية و منها مقياس (Ryff,1989) ، مقياس طيب الحياة النفسية (أبوزيد،٢٠١٣) وطبق على عينة من طلاب كلية التربية جامعة جنوب الوادي ، مقياس جودة الحياة النفسية (أحمد وحسين ،٢٠٠٩) وطبق على عينة من طالبات رياض الاطفال بكلية التربية ، جامعة الطائف مقياس جودة الحياة النفسية (خليل ،٢٠١٣) وطبق على عينة من الأطفال المساء معاملتهم، مقياس جودة الحياة النفسية (بدر،٢٠١٤) وطبق على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ومعلميهم .

ومن خلال الإطلاع على هذه المقاييس وجدت الباحثة أن جميع المقاييس السابقة تبنت مقياس (Ryff) ولذلك فمن المناسب إستخدام مقياس طيب الحياة النفسية (أبوزيد ،٢٠١٣) لعدة أسباب وهي مناسبته لعينة الدراسة الحالية كما يشتمل على ستة محاور تمثل جودة الحياة النفسية وفقا لنموذج (Ryff,1989)، وصياغة عباراته بصورة إيجابية وسلبية ، وإستخدامه لتدرج ليكرت الخماسي ، كما يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ، كما راعى الباحث بعض جوانب القصور في مقياس (Ryff) وهى أن المفردة تحمل أكثرمن فكرة كما توجد بعض المفردات لاتنتمي للبعد الموضوعة له .

- **وصف المقياس** :

يتكون المقياس من ٦٣ عبارة موزعة على ستة محاورتمثل جودة الحياة النفسية وهي :

- **الاستقلال الذاتي** : ويعني مقدرة الفرد على الإعتماد على ذاته وإتخاذ قراراته وضبط وتنظيم سلوكه .
- **تقبل الذات** : ويعني شعور الفرد بالإنسجام و الإيجابية مع ذاته وتقبله لها بما تحمله من خصائص .
- **الكفاءة في التعامل مع البيئة** : وتعني مقدرة الفرد على تنظيم الظروف البيئية و التوافق معها ، والإستفادة من الإمكانيات المتاحة في الحدود المناسبة.
- **العلاقات الإيجابية مع الآخرين**: وتشمل مهارات الفرد في التفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين ،و الثقة المتبادلة وتكوين الصداقات .

- **النمو الشخصي** : وتعني مقدرة الفرد على تطوير وتنمية إمكاناته ومهاراته الشخصية .
- **الحياة الهادفة** : وتعني مقدرة الفرد على التوجه الذاتي وتحديد أهدافه بطريقة موضوعية .

ويتم تصحيح المقياس وفقا لتدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق محايد، معارض، معارض بشدة) بوضع الدرجات (٥، ٤ ،٣، ٢،١) على الترتيب للعبارات الإيجابية و الدرجات معكوسة للعبارات السلبية .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

إعتمد الباحث على صدق المحكمين ، وصدق الإتساق الداخلي حيث تراوحت الدرجات بين ٠.٩٨ : ٠.٩٩ .

كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق المقياس وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٩)، مما يعطي مؤشرا جيدا عن صدق وثبات المقياس .

- **حساب صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية**:
- **صدق المقياس** :

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس في الدراسة الحالية كالتالي:

- **صدق المحك (الصدق التلازمي)**:

تم تطبيق مقياس (أبوزيد ،٢٠١٣) على عينه قوامها (٢٠) طالبا وطالبة ذوي والدين مطلقين ، كما تم تطبيق مقياس جودة الحياة النفسية (أحمد وحسين ٢٠٠٩) وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠.٨٠) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- **ثبات المقياس**:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقتين وهما :

- **طريقة إعادة التطبيق** : حيث تم تطبيق المقياس مرتين متتاليتين على عينة التقنين بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوما ، و بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٧٩).
- **طريقة كرونباخ (معامل الفا)Alpha Coefficient** : حيث تم حساب معامل الفا لكرونباخ لمحاور المقياس وهو ما يوضحه جدول (٤)

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس طيب الحياة النفسية بإستخدام معادلة الفا ـ كرونباخ

المحاور	معامل الثبات
الإستقلال الذاتى	٠.٧٦
تقبل الذات	٠.٨٤
الكفاءة في التعامل مع البيئة	٠.٦٦
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠.٧٤
الحياة الهادفة	٠.٦٩
النمو الشخصى	٠.٨٢
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٢

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ولمحاور المقياس وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يضمن صلاحية المقياس للتطبيق(ملحق ٣).

- **ثالثا** : **أداة التدخل الإرشادي** :

وتتمثل في :

- **البرنامج الإرشاد المعرفي السلوكي (إعداد الباحثة)** :

إستخدمت الباحثة برنامج للإرشاد المعرفي السلوكي في خفض اليأس وأثره على جودة الحياة النفسية (ملحق ٤) ، إستناداً للمبادئ والأسس والنظريات التي تقوم عليها البرامج الإرشادية ، وفيما يلي عرض " تفصيل " للبرنامج من جميع جوانبه :

- **أولاً** : **أهداف البرنامج** :

يُعد البرنامج الحالي ترجمة لأهداف الدراسة في شكل إجراءات عملية تقوم طالبات المجموعة التجريبية بإجرائها من خلال جلسات البرنامج من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف ، يُمكن تلخيصها فيما يلي :

- **الهدف العام** :

خفض اليأس وتحديد الأثر على جودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ذوات والدين مطلقين ، بإستخدام الخطوات والفنيات الإرشادية المختارة التي تستند إلى مبادئ النظرية المعرفية السلوكية.

- **الأهداف الإجرائية** :

وهي مجموعة من الأهداف تتكامل لتحقيق الهدف العام وتتضمن :

- أن تتعارف طالبات المجموعة التجريبية على بعضهن البعض ، لتوفير مناخ إجتماعي ملائم لبداية البرنامج .
- أن تتعرف طالبات المجموعة التجريبية على مفهوم اليأس .
- أن تتعرف طالبات المجموعة التجريبية على النتائج المترتبة على إرتفاع الشعور باليأس .
- أن تُفند طالبات المجموعة التجريبية أفكارهن السلبية المسئوولة عن شعورهن باليأس.
- أن يُنمى لدى طالبات المجموعة التجريبية القدرة على تصحيح الأفكار التلقائية السلبية المسببة للشعور باليأس
- أن تتدرب طالبات المجموعة التجريبية على إستبدال التعبيرات الذاتية السلبية المسببة للشعور باليأس بالحديث الداخلي الإيجابي .
- أن تتدرب طالبات المجموعة التجريبية على كيفية الإسترخاء لمواجهة المواقف المسببة للشعور باليأس .

- أن تُعطى طالبات المجموعة التجريبية الفرصة للتعبير عن أنفسهن ليكتسبن ثقة بأنفسهن .
- أن تُنفذ طالبات المجموعة التجريبية تكليفات منزلية للتدرب عليها خارج الجلسات الإرشادية .

• **ثانياً :أهمية البرنامج والحاجة إليه** :

إنطلاقا مما أشار إليه (بوزيد ،٢٠٠٩: ٤٥) من أن الشعور باليأس يؤدي إلى الكآبة والشعور بالعجز والفشل ،والتوقعات السلبية نحوالذات والعالم والمستقبل،وخيبة الأمل والتعاسة ، كما أشارت دراسة كل من (Abbey,et.al,2006:180) و(مسبلي ،٢٠١٣: ٣٢٨) و(الشعلان ،٢٠١٤) إلى أن اليأس يُعد منبئا قويا للتفكير الانتحاري ، كانت أهمية هذا البرنامج كما يُعد البرنامج وسيلة إجرائية تشتمل على العديد من الأساليب والفنيات لتمنح من تعاني الشعور باليأس فهم آليات نشوئه، وتفحص العلاقة بين جوانبه المعرفية و السلوكية ، كما يسمح بإكتشاف التشويهات المعرفية ، وتعديل المخططات المعرفية ، وتفنيد الأفكارالتلقائية السلبية ، وإعادة تشكيل المواقف بتفكير منطقي إيجابي ، إذ تتعلم ذلك كل طالبة في المجموعة التجريبية أثناء الجلسات وتعزز مكتسباتها بإستخدام الواجبات المنزلية، مما يقوي من أهميته ويزيد من توقع فاعليته في خفض اليأس،ومن ثم يظهر الأثر على جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية الإقتصاد المنزلي ذوات والدين مطلقين .

• **ثالثاً :خطوات بناء البرنامج** :

• **مصادر بناء البرنامج** :

إعتمدت االباحثة في بناء البرنامج على العديد من المصادر منها :

- الإطار النظري للدراسة ، والذي تناول المفاهيم و النظريات المختلفة المتعلقة بمتغيرات الدراسة .
- الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة العربية و الإجنبية ذات العلاقة بموضوع البرنامج .
- الإطلاع على العديد من الكتابات الخاصة بالإرشاد المعرفي السلوكي (ليهي ،٢٠٠٦) و(إس جي ،٢٠١٢) وغيرهم .
- الإطلاع على بعض البرامج الإرشادية المتعلقة بإستخدام بالإرشاد المعرفي السلوكي بشكل عام ، حتى تتمكن الباحثة من معرفة أهم الأساليب والفنيات التي أستخدمتها تلك البرامج ،والإستفادة منها في البرنامج الحالي .
- الإطلاع على بعض البرامج الإرشادية المتعلقة بإستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي بشكل خاص في خفض اليأس ، للإستفادة منها في تخطيط الإطار العام للبرنامج ،وصياغة محتوى جلسات البرنامج ، وإختيارالأساليب والفنيات المناسبة، ومنها برامج (إبراهيم،٢٠٠٥)،(العطار، ٢٠٠٨) و(التميمي ،٢٠١٤) .

- **الأساليب و الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج** :

تضمن البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية مجموعة من الأساليب و الفنيات الإرشادية (المعرفية والسلوكية) تم إنتقائها ودمجها لخدمة أهداف البرنامج وهي :

- **الفنيات المعرفية وتشمل** :

- **الحوار الذاتي:** تحاول هذه الفنية أن تعلم المسترشد أن يتجنب الحديث السلبي للنفس ،وأن يحدث نفسه بشكل إيجابي لما لذلك من أثر واضح في السلوك (العطار،٢٠٠٨: ١٧١)، المحاضرة :وتعني إستخدام محاضرات مبسطة تتخللها المناقشات وتستخدم عند الحاجة لعرض معلومات معينة أوالحاجة لتوصيل وشرح بعض الأفكار عن متغيرات الدراسة (عبد الرحيم ،٢٠١٣: ١٣٦).
- **المناقشة الجماعية :** وتعني التحاور مع المسترشد بكل الطرق المنطقية الممكنة حتى يمكنه إستبدال فكرة بفكرة أخرى ،وحتى يتبين له الجانب الخاطئ من معتقداته (السقا،٢٠١٣: ٥٧).
- **إيقاف التفكير الخاطئ :** تستخدم هذه الفنية عندما تراود الفرد أفكار وخواطر لا يستطيع السيطرة عليها ففي البداية يطلب من المسترشد أن يفكر مليا بالأفكار التي تزعجه ، وبعد فترة يصرخ المرشد قائلا "توقف عن ذلك " و يستمر ذلك حتى يصبح المسترشد قادرا على أن يتحدث هو مع نفسه (عبد الرحيم،٢٠١٣: ٤١).
- **ملء الفراغ :**تلك الفنية تساعد الفرد على تبين أفكاره الأوتوماتيكية، وتدربه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية، وردود أفعاله حيالها، وذلك من خلال ملء الفجوة ما بين المؤثر والاستجابة الانفعالية (بركات،٢٠١٤: ٢٨٠).
- **إعادة البناء المعرفي :** فالهدف من هذا الأسلوب هو أن يقوم المرشد بمساعدة المسترشد على إكتساب جوانب معرفية جديدة ترتبط بمشكلته لتحل محل الأفكار والمعارف الخاطئة حتي يستطيع أن يوظف هذه الأفكار الجديدة في ممارساته اليومية (السيد، ٢٠٠٩: ٧١٤)، لذا فهي تركز على الإهتمام بتعديل تفكير الفرد ، و إستدلالاته و إفتراضاته و إتجاهاته الخاطئة (السقا، ٢٠١٣: ٨٩).
- **القراءة الموجهة :** وتعني توجيه المسترشد وتشجيعه على قراءة نوعية معينة من الكتب أو المطبوعات التي يرى القائم بالتدريب أنها تفيده (عبيد،٢٠١٤: ٤٠٧).
- **صرف الإنتباه :** ويستخدم بهدف صرف إنتباه المسترشد عن الأعراض التي يشعر بها ،لأن التركيز عليها يجعلها تزداد سوءاً ، ويكون ذلك من خلال عدد من الأساليب مثل التركيز على شيء محدد ووصفه لنفسه بالتفصيل ملاحظة البيئة المحيطة به بإستخدام الحواس ، القيام بالتمرينات العقلية (مثل العد العكسي و تذكر أسماء وفق تصنيف محدد) ،و تذكرالذكريات السارة بقدر من الوضوح (أبوقورة،٢٠١٢: ٨٥).

- **أسلوب حل المشكلات :** ويساعد المسترشدين على إكتساب أفكار عقلانية صحيحة بدلا من الأفكار المشوهة الخاطئة ، ومهارات عديدة تمكنهم من التفكير الصحيح ، و يتم ذلك عن طريق : التفكير من خلال الحلول البديلة ، و التفكير من خلال العواقب (السقا،٢٠١٣: ٥٦).

- **الفنيات السلوكية وتشمل** :

- **التعزيز اللفظي الإيجابي :** يستخدم في تعديل السلوك حيث تقدم المعززات عقب الإستجابة المرغوبة ، مما يساعد على تكرارها (أمين،٢٠١٥: ٨٩٠)
- النمذجة : أسلوب إرشادي يقوم على عرض نموذج للمسترشد يؤدي السلوك المطلوب عرضه ، مع إعطاء ملاحظات حوله و تكليفه بتقليد ما شاهده (أبوقورة،٢٠١٢: ٨٨).
- **التغذية الراجعة :** إعلام المسترشد بمعلومات عن سير آدائه بشكل مستمر لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الإتجاه الصحيح ، أو تعديله إن كان بحاجة إلى تعديل (أبوقورة،٢٠١٢: ٨٨).
- **المراقبة الذاتية :** ويقصد بها أن يقوم المسترشد بملاحظة وتسجيل المواقف الضاغطة التي يتعرض لها ، و ما يصاحبها من أفكار تلقائية و إستجابات إنفعالية في مفكرة أو نماذج معدة مسبقا لذلك وفقا لطبيعة المشكلة (عبيد،٢٠١٤: ٤٠٦).
- **التدريب على توكيد الذات :** هو مجموعة متنوعة من الأساليب المعرفية والسلوكية الهادفة إلى تعديل معارف وسلوك المسترشدين، و تدريبهم على التعبير عن مشاعرهم و أفكارهم وآرائهم بطريقة إيجابية ومقبولة (إسماعيل،٢٠١٢: ٣٥).
- **الإسترخاء :** تقوم هذه الفنية على وجود علاقة قوية بين حالة التوتر النفسي التي يتعرض لها الفرد في مواقف الإنفعالات والتوتر العضلي المصاحب لها وأن خفض التوتر العضلي يؤدي إلى خفض حالة التوتر النفسي (السقا،٢٠١٣: ٥٨).
- **الواجب المنزلي :** وهو فنية أساسية و فعالة ، حيث تساعد المسترشد على إكتساب العديد من المفاهيم و المهارات ودمجها في الحياة اليومية (Cully & Teten, 2008).

- **رابعاً : الأسس التي يقوم عليها البرنامج** :

إعتمدت الباحثة على الأسس التالية :

- حق طالبات المجموعة التجريبية في التقبل دون قيد أو شرط
- قابلية السلوك للتعديل والتغيير.
- ضرورة الإستمرار بشكل منظم في جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي.
- أن تتناسب محتويات البرنامج مع خصائص النمو للمرحلة السنية قيد الدراسة.

- مراعاة التسلسل المنطقي في جلسات البرنامج بحيث تكون متتابعة وكل جلسة تمهد لما بعدها.
- الإهتمام بأخلاقيات الإرشاد المعرفي السلوكي ، و سرية المعلومات .
- إستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي بطريقة جماعية.
- أن تحقق محتويات البرنامج الهدف منها ، وأن تتميز بالوضوح و التشويق .
- تحديد مواعيد الجلسات بما يتفق وظروف الطالبات .

- **خامساً : إجراءات تنفيذ البرنامج : اتبعت الباحثة في تنفيذ البرنامج الإجراءات التالية :**

- **تحديد الفئة المستهدفة :** طالبات كلية الاقتصاد المنزلي ذوات والدين مطلقين
- **الأسلوب الإرشادي المتبع في تنفيذ البرنامج :** إستخدمت الباحثة أسلوب الإرشاد الجماعي بغرض تحقيق الهدف من البرنامج .
- **الحدود الزمنية للبرنامج :** تم تنفيذ البرنامج على مدى (٦) أسابيع .
- **تحديد عدد جلسات البرنامج :** جلستان اسبوعيا .
- **الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج :** من ٦٠ : ٩٠ دقيقة حسب موضوع الجلسة وما تتضمنه من تدريب على الأساليب والفنيات الإرشادية وتوظيفها بصورة جيدة ، مع إتاحة فرصة المشاركة لطالبات المجموعة التجريبية .
- **تحديد موضوعات جلسات البرنامج :** وذلك كما هو موضح بجدول (٥)

جدول (٥) تحديد موضوعات جلسات البرنامج

م	العنوان	الأساليب والفنيات المستخدمة	الزمن
الأولى	جلسة تمهيد وتعارف	الالقاء – المناقشة الجماعية – التعزيز اللفظي –الواجب المنزلي	٦٠ دقيقة
الثانية	التدريب التنفسي الإسترخائي	المحاضرة المبسطة - المناقشة الجماعية – الإسترخاء (التنفس العميق) – التغذية الراجعة - النمذجة - الواجب المنزلي .	٦٠ دقيقة
الجلسة الثالثة والرابعة	ماأصعب الشعور باليأس	المناقشة الجماعية – الإسترخاء (التنفس العميق) - التدريب على توكيد الذات – الحوار الذاتي - التعزيز اللفظي – - الواجب المنزلي .	٦٠ دقيقة
الخامسة	كيف تعيدي بناء أفكارك	المناقشة الجماعية – الإسترخاء (التنفس العميق) - المراقبة الذاتية - التدريب على توكيد الذات – التعزيز اللفظي – الواجب المنزلي .	٦٠ دقيقة
السادسة	أعرفي ذاتك	المناقشة الجماعية – الإسترخاء (التنفس العميق) - التدريب على توكيد الذات – إيقاف التفكير الخاطئ – التغذية الراجعة - التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي	٩٠ دقيقة
السابعة	غيري إتجاهاتك السلبية نحو المستقبل	المناقشة الجماعية – الإسترخاء (التنفس العميق) - التدريب على توكيد الذات – التعزيز اللفظي – صرف الإنتباه - الواجب المنزلي	٩٠ دقيقة
الثامنة	تنمية الأمل	المناقشة الجماعية - التعزيز اللفظي – الإسترخاء (التنفس العميق) - التدريب على توكيد الذات – إعادة البنية المعرفية – المحاضرة المبسطة - القراءة الموجهة - الواجب المنزلي .	٩٠ دقيقة
التاسعة	تنمية الإرادة	المحاضرة - المناقشة الجماعية – الإسترخاء (التنفس العميق) - التدريب على توكيد الذات – ملء الفراغ - التعزيز اللفظي – التغذية الراجعة - الواجب المنزلي	٩٠ دقيقة
العاشرة	مواجهة المشكلات	الإسترخاء (التنفس العميق) - التدريب على توكيد الذات – المناقشة الجماعية - التدريب على حل المشكلات - التدريب على المهارات الاجتماعية - التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي .	٦٠ دقيقة
الحادية عشر	الجلسة الختامية	المناقشة الجماعية - التعزيز اللفظي .	٦٠ دقيقة
الثانية عشر	جلسة المتابعة	المناقشة الجماعية - التعزيز اللفظي .	٦٠ دقيقة

- **تقويم البرنامج** :

سوف يتم تقويم البرنامج كما يلي :

- **التقويم المبدئي** : وتمثل في عرض البرنامج على عدد من السادة المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية (ملحق ١) ، وكذلك تطبيق مقياسي (الشعور باليأس و جودة الحياة النفسية) لتسجيل القياس القبلي .
- **التقويم البنائي** : وتمثل في التقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج عقب انتهاء كل جلسة من خلال إستمارة تقويم الجلسات (إعداد الباحثة) (ملحق ٥)
- **التقويم النهائي** : وتم ذلك بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ككل للتعرف على مدى فاعليته في تحقيق أهدافه ، وذلك بتطبيق مقياسي (الشعور باليأس و جودة الحياة النفسية) لتسجيل القياس البعدي ، وكذلك تقييم طالبات المجموعة التجريبية للبرنامج من خلال إستمارة تقييم البرنامج (إعداد الباحثة) (ملحق ٦) للتعرف على مدى رضاهن و إستفادتهن من البرنامج .
- **التقويم التتبعي** : وتم ذلك بإعادة تطبيق مقياسي (الشعور باليأس و جودة الحياة النفسية) على طالبات المجموعة التجريبية بعد إنتهاء جلسات البرنامج بشهرين (فترة المتابعة) للتعرف على مدى فاعلية إستمرارية البرنامج ، و بيان أثره بعد توقف جلسات البرنامج .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**

- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول وتفسيره** :

نص الفرض الأول : " **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اليأس ـ لصالح المجموعة التجريبية**" .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بتطبيق إختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test على متوسطي الرتب لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية و١٧الضابطة في القياس البعدي لمقياس اليأس ، وحساب إحصاء مربع إيتا (إيتا٢) لحساب حجم التأثير للبرنامج ، كما هو موضح بجدول (٦) .

جدول (٦) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس اليأس

مصدر التباين	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مربع إيتا η2	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٩	٥	٤٥	٠	٣.٥٨٠	٠.٨٤	دالة عندمستوى ≤ ٠.٠٥
المجموعة الضابطة	٩	١٤	١٢٦				
الإجمالى	١٨	-	-				

من جدول (٦) يتضح : أن متوسط رتب المجموعة الضابطة أكبر من متوسط رتب المجموعة التجريبية فى مستوى اليأس ، مما يشير إلى انخفاض اليأس لدى

المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي ، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض الذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اليأس ـ لصالح المجموعة التجريبية" ، كما جاءت قيمة إيتا٢ =(٠.٨٣) أى أن حجم تأثير البرنامج المعرفي السلوكي على مستوى اليأس ٨٤٪.

وهذا يُعد مؤشرا على نجاح البرنامج الإرشادي الحالي المطبق من قبل الباحثة ، وترى الباحثة أن تلك النتيجة قد ترجع إلى الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ،و التي أهتمت بتعديل الأفكار والسلوكيات والمشاعر التي تُعبر عن الشعور باليأس ، حيث تكاملت فنية الحوار الذاتي مع فنية إيقاف التفكير الخاطئ في مساعدة الطالبات على إستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية مما غير من اتجاهاتهن السلبية نحو الذات ، ودعم مشاركتهن بفاعلية في الجلسات ، كما أن المحاضرة المبسطة والتي يعقبها مناقشة جماعية مع الإهتمام بتقديم التعزيز اللفظي الموجب ساعد الطالبات على التعبير عن أفكارهن ورسخ الأفكار الصحيحة الإيجابية لديهن ، كما أعطت فنية النمذجة الفرصة للطالبات لتعلم مهارات جديدة، و ساعد تقديم التغذية الراجعة على جذب إنتباههن للمهارات وزيادة حماسهن للأداء .

وإستخدمت فنية إعادة البناء المعرفي للأفكار لتعديل الأنماط السلوكية الخاطئة التي تدعم الأفكار الإنهزامية بخصوص الشعور باليأس ، وكذلك ساعد التدريب على توكيد الذات في تنمية قدرة الطالبات على التعبير عن مشاعرهن وذواتهن بحرية ، وحققت فنية الإسترخاء فاعلية في التعامل مع الإنفعالات السالبة بهدوء ، كما ساعد أسلوب حل المشكلات الطالبات في التعامل مع المشكلات بموضوعية ، وتجنب الأساليب غير السوية في معالجتها وبذلك فإن الفنيات المستخدمة في البرنامج أسهمت مجتمعة بطريقة فعالة في تطوير مهارات الطالبات في التحكم بالأفكار التلقائية والإعتقادات غير المنطقية والمشوهه المؤدية للشعور باليأس ، وإستبدالها بأخرى منطقية وإيجابية وبالتالي تعديل طريقة إدراكهن للأمور بشكل سلبي ، والسيطرة على الإنفعالات والتعبير عنها بصورة مباشرة ، كما ساعدت الطالبات على تحسين صورة الذات لديهن ، وتصحيح أتجاهاتهن نحو المستقبل ، والتغلب على شعورهن بضعف الإرادة وتحسين نظرتهن للحياة مما خفف من شعورهن باليأس و تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أوضحه (عزب وآخرون ،٢٠١٦ :٤٤٠) أن التراث السيكولوجي يؤكد أن من أهم سمات أصحاب الإضطرابات النفسية التفكير الخاطيء والتشويه المعرفي مما يجعل للبرامج الإرشادية المعرفية السلوكية قدرة كبيرة على تغيير كل نقاط الضعف إلى نقاط قوة لديهم بسبب المكتسبات الإيجابية من البرنامج.

ويُفسر (Li,2007:128) ذلك حيث يرتكز عمل المرشد على تحديد أنماط التفكير المختل وظيفيا لدى المسترشد الناتج عن الأفكار التلقائية ، والإفتراضات والمعتقدات السلبية ليصبح أكثرتكيفا ومرونة في التعامل الإيجابي مع البيئة الاجتماعية ، ويصبح تفكيره أكثر نضجا مما يساعد على الضبط السلوكي والإنفعالي لديه .

ويُضيف (القطاونة ويوسف ،٢٠١٤ :٥٨٩) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يساعد الفرد على التخلص من الأعراض والخبرات الشخصية غير السارة ،و يعمل على خفض أعراض التوتر ومواجهتها بفاعلية في المستقبل ، وكذلك مساعدة الأفراد على أن يكونوا قادرين على التكيف السليم مع بيئاتهم ومجتمعهم ويذكر (سالم ،٢٠١٤ : ٤٣) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهيئ للفرد طريقة تساعده على التقليل من لوم الذات، ولوم الآخرين، والظروف، وذلك من خلال التحليل المنطقي للمشكلات.

كما ترى الباحثة ان إستخدام أسلوب الإرشاد الجماعي كان له أثره الفعال لخفض اليأس حيث أستمعت كل طالبة لإحدى زميلاتها متحدثة عن خبراتها الذاتية المسببة لليأس ، والنتائج التي ترتبت على هذا الشعور مما ساعد على كسر حاجز العزلة لدى الطالبات ، وساعد على التفاعل والإتصال اللفظي وغير اللفظي بينهن وبين الباحثة ، وبين بعضهن البعض ،كما أتاح فرصة كبيرة للتنفيس الإنفعالي والتعبير عن الذات ،وأن المشكلة مشتركة بينهن ، وهو ما أكدته دراسة (التميمي ،٢٠١٤ :١٠٦) حيث أشارت ان الإرشاد الجماعي للطلاب الذين تتشابه مشكلاتهم يؤدي إلى التفاعل و التعاطف بينهم ، و أيضا فإن مراجعة الواجب المنزلي في بداية كل جلسة بصورة جماعية علنية ساعد الطالبات على التحدث عن مشكلاتهن و خبراتهن وما يواجهنه من مواقف أتاح الفرصة للطالبات لمشاركة بعضهن البعض في الخبرات .

إضافة إلى الترابط المنطقي بين جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي إبتداء بالتعارف وبناء العلاقة الإرشادية بين الباحثة وطالبات المجموعة التجريبية ، ثم تزويد الطالبات بالمعلومات الضرورية عن مفهوم اليأس والنتائج المترتبة على هذا الشعور ، وخطورة إفتقاد الإتجاهات الإيجابية نحو الذات والمستقبل والإرادة القوية ، وإفتقاد الهدف في الحياة ، مع تدريبهن بالتوازي على الفنيات المناسبة لمواجهة تلك المشاعر والأفكار والسلوكيات السلبية ، ثم التدريب على كيفية تطبيق تلك الفنيات في الحياة اليومية حتى يتسنى لهن الرجوع إليها ، و إستخدامها عند شعورهن باليأس في حياتهن المستقبلية .

كما أتاحت الباحثة جو من التفاهم و الدفء و الثقة بينها وبين الطالبات خلال جلسات البرنامج وهي عوامل ضرورية لنجاح العملية الإرشادية ، وتتفق

تلك النتيجة مع دراسة كل من(إبراهيم ،٢٠٠٥) ،(العطار،٢٠٠٨) ،(التميمي ٢٠١٤) في أهمية برامج الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض اليأس .

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثانى وتفسيره** :

نص الفرض الثانى : " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية ـ لصالح المجموعة التجريبية " .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بتطبيق إختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test على متوسطي الرتب لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية ، كما هو موضح بجدول (٧) .

جدول (٧) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس جودة الحياة النفسية

مصدر التباين	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٩	١٤	١٢٦	٠	٣.٥٧٨	دالة عندمستوى ≤ ٠.٠٥
المجموعة الضابطة	٩	٥	٤٥			
الإجمالي	١٨	-	-			

من جدول (٧) يتضح : أن متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة أقل من متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية فى مستوى جودة الحياة النفسية، مما يشير إلى إرتفاع جودة الحياة النفسية لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي ، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض الذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية ـ لصالح المجموعة التجريبية " .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد وحسين ،٢٠٠٩) في التأثير الإيجابي للبرامج الإرشادية على تحسين جودة الحياة النفسية ، ولذلك ترى الباحثة أن البرنامج بفنياته المتعددة عندما ساهم في خفض اليأس ، و تحسين نظرة الطالبات لذواتهن و للمستقبل وتنمية قوة الإرادة ، وتحسين النظرة للحياة ككل فقد ساهم بالتالي في تحسين جودة الحياة النفسية لديهن ، حيث يذكر(خليل ،٢٠١٣ : ١٠٩) أنه لكي يصل الفرد إلى الشعور بجودة الحياة النفسية فلابد من تضافر مجموعة من العوامل تتمثل في : تقدير الفرد لذاته ، التوجه الإيجابي نحو المستقبل ، الوقوف على معنى إيجابي للحياة ، وجود علاقات إجتماعية ودعم إجتماعي والشعور بالسعادة .

ويُضيف (فيصل ، ٢٠١٣ :٢٠٢) أن الأفراد مرتفعي الشعور بجودة الحياة النفسية لديهم القدرة على تحقيق و إنجاز إمكاناتهم وقدراتهم ويفكرون ويتصرفون بطريقة إيجابية .

كما أن البرنامج قد ساهم في تغيير إتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو واقعهن بكونهن من أسر مضطربة بحدوث الطلاق ، و التي تمثل أحد الأسباب المهمة في إنخفاض الشعور بجودة الحياة النفسية لديهن من خلال توجيه أنظارهن إلى أن أفكارهن ليست حقائق لاتقبل الجدل ولكنها فروضا قابلة للإختبار والتغيير ، وذلك من خلال المناقشات الفردية والجماعية مع إتاحة الفرصة لهن وتشجيعهن على التعبير عن أنفسهن وآرائهن وأفكارهن بحرية تامة وكذلك تدريبهن على التحكم بالإنفعالات وعدم الإستسلام للحزن ، وفي هذا الصدد تذكر دراسة (محمد ،٢٠١٥ : ١١٣) أن الفرد لكي يشعر بجودة حياته النفسية فلابد أن يفكر بطريقة إيجابية ،فيها رضا و ليس فيها سخط ، فيها تحكم بالإحباط وليس فيها عجز ويئس ، وأن يكون لديه القدرة على مواجهة الضغوط و التكيف معها من خلال التحكم بالإنفعالات والمشاعر وعدم الإستسلام للقلق و الخوف والحزن ، وهو ما سعى البرنامج الحالي بفنياته المتعددة لتحقيقه.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وتفسيره** :

نص الفرض الثالث : " **لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تلقى البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي وبين درجاتهم التتبعية علي مقياس اليأس** " .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بإستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test لعينتين مرتبطتين لقياس الفرق بين متوسطي رتب المجموعات المرتبطة قليلة العدد ، وذلك للتعرف على إستمرار تأثير البرنامج الإرشادي على مستوى اليأس لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد مرور فاصل زمنى (شهرين)، كما هو موضح بجدول (٨) .

جدول (٨) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس اليأس

رتب الإشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
السالبة	٣.٧٥	٢٢.٥٠	٠.٠٠٠	غير دال
الموجبة	٧.٥٠	٢٣.٥٠		

من جدول (٨) يتضح : عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس اليأس ، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض الذي ينص على " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تلقى البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي وبين درجاتهم التتبعية علي مقياس اليأس " ، مما يعني إستمرار تأثير البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي على مستوى اليأس لدى الطالبات حتى بعد إنتهاء تطبيقة بفاصل زمنى بين القياس البعدى والتتبعى وترى الباحثة أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء فنيات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم .

فالفنيات التي أدت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي هي نفسها التي أدت إلى إستمرار التحسن بعد فترة المتابعة ، وكذلك رغبة الطالبات في تغيير أفكارهن المشوهة المسببة لليأس ، وتعلمهن للأفكار المنطقية حيث أعطى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الفرصة للطالبات لنقد أفكارهن غير المنطقية ونقد أفكار الأخريات من خلال المناقشة الجماعية ، وبالتالي التوصل إلى تغيير تلك الأفكار المغلوطة وغير المنطقية بأخرى منطقية وإستمرارها لديهن لأنها تكونت نتيجة لإقتناع كامل بها من جانبهن ، وكذلك ما أبدته الطالبات من تفاعل وتعاون ومشاركة فعالة أثناء الجلسات والذي انعكس أثره على إستخدامهن لفنيات البرنامج في المواقف الحياتية المختلفة ،و تدريبهن علي مهارات التفاعل الاجتماعى ووقف الأفكار السلبية التى تساعدهن فى مواجهة ضغوط ومشكلات الحياة والتي تزيد من شعورهن باليأس ، وكذلك التزامهن بحضور الجلسات بانتظام وفي الموعد المتفق عليه ، ومراعاة التعليمات الملقاه عليهن أثناء الجلسات وخارجها ، كل هذه العوامل أدت إلى نجاح البرنامج وإستمرار تأثيره الإيجابي على طالبات المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة

- **النتائج المتعلقة بالفرض الرابع وتفسيره** :

نص الفرض الرابع : **" لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تلقى البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي وبين درجاتهم التتبعية علي مقياس جودة الحياة النفسية "** .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بإستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test لعينتين مرتبطتين لقياس الفرق بين متوسطي رتب المجموعات المرتبطة قليلة العدد ، وذلك للتعرف على إستمرار تأثير البرنامج الإرشادي على مستوى جودة الحياة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد مرور فاصل زمنى (شهرين)، كما هو موضح بجدول (٩) .

جدول (٩) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة النفسية

رتب الإشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
السالبة	٠٠. ٥	٠٠. ٢٠	٠.٢٩٧	غير دال
الموجبة	٠٠. ٥	٠٠. ٢٥		

من جدول (٩) يتضح : عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة النفسية ، مما يعني إستمرار تأثير البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي على مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطالبات حتى بعد إنتهاء تطبيقة بفاصل زمنى بين القياس البعدى والتتبعى . وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض الذي ينص على " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات

طالبات المجموعة التجريبية بعد تلقى البرنامج الإرشادى المعرفي السلوكي وبين درجاتهم التتبعية علي مقياس جودة الحياة النفسية "

ويفسر ذلك بإستمرار ممارسة طالبات المجموعة التجريبية للفنيات التي تدربن عليها أثناء تنفيذ البرنامج مما ساعد على ثباتها معهن بعد فترة التدريب ، حيث شعرت الطالبات بالقدرة على ضبط وتنظيم سلوكهن الإنسجام الإيجابي مع ذواتهن ، التوافق مع البيئة المحيطة ، و القدرة على النظر للحياة بإيجابية من خلال ممارستهن لما تعلموه في الجلسات الإرشادية من فنيات ، وما لمسنه من تحسن في طريقة تفكيرهن و سلوكياتهن مما كان دافعا لهن إلى المزيد من إستخدام تلك الفنيات .

- **التوصيات** :

في إطار ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تضع الدراسة مجموعة من التوصيات وهى :

- إنشاء مركز للإرشاد النفسي و التربوي في جامعة المنوفيه مجهز بالمختصين في هذا المجال ،وتفعيل نشاطاته لتقديم خدمات إرشاديه للطلاب تساعدهم على حل الإضطرابات النفسية ، و تحسين جودة الحياة النفسية لديهم.
- إضافة مقرر الإرشاد النفسي لمقررات الفرقة الأولى (عام) بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية لتعريف الطلاب بسبل الوقاية من الإضطرابات النفسية المختلفة ، وعلى وجه الخصوص اليأس .
- العمل على تنمية وعي الأباء والأمهات عامة ،و المطلقين خاصة من خلال أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية و المقروءة على أهمية الإهتمام بالجوانب النفسية لإبنائهم
- عقد ندوات مع متخصصي الصحة النفسية تدور فيها حوارات ومناقشات حول علم النفس الإيجابي ، وسبل تحسين جودة الحياة النفسية لدى الشباب الجامعي .
- إهتمام أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية و المقروءة بتثقيف الشباب حول كيفية إختيار شريك الحياة المناسب للحد من إنتشار الطلاق .
- إعادة النظر في برنامج البكالوريوس بكلية الاقتصاد المنزلي من حيث الإهتمام بإدراج مقررات خاصة بعلم النفس الإيجابي بصفة عامة ،وبجودة الحياة النفسية بصفة خاصة نظرا لإحتياج الطلاب بكافة تخصصاتهم لتلك المقررات .
- إستخدام البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة الحالية على فئات أخرى من المجتمع للتعرف على مدى فاعليته وحدوده مع كل فئة من الفئات الأخرى .
- بناء برامج إرشادية تستند إلى أطر نظرية أخرى ، وتقصي فاعليتها في خفض اليأس لدى الطالبات ذوات والدين مطلقين .

- الإكتشاف المبكر والتدخل الإرشادي للحالات التي تشير إلى وجود مشكلات وإضطرابات نفسية لدى الشباب الجامعي لتقديم المساعدة الإرشادية في الوقت المناسب .
- إجراء دراسة مسحية للتعرف على مدى إنتشار اليأس بين طلاب الجامعات المصرية ، وما يتعلق به من عوامل للعمل على وضع خطة بناءاً على المعطيات.

- **مقترحات ببحوث مستقبلية** :

بناء علي نتائج الدرَاسة الحالية تقترح الباحثة بعض الموضوعات لإجراء الدراسات والبحوث المستقبلية عليها وهي:

- علاقة الدور الاجتماعي للذكر والأنثى بالضغوط النفسية واليأس .
- فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية السعادة النفسية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي فاقدي الأب .
- أثر طلاق الوالدين على الإستمتاع بالحياة والقدرةعلى المواجهة لدى طلاب كليات الاقتصاد المنزلي
- فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تخفيف القلق الاجتماعي وأثره على جودة الحياة النفسية لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية .
- اليأس وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب كليات الاقتصاد المنزلي .
- فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية المرونة الإيجابية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي ذوي والدين مطلقين .
- جودة الحياة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية والاجتماعية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي ذوات والدين مطلقين .

- **المراجع** :

- إبراهيم، فاطمة محمود(٢٠٠٥). مدى فاعلية كل من الإرشاد النفسي المعرفي والتحكم الذاتي في التخفيف من حدة الشعور بالاكتئاب واليأس لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي (دراسة مقارنة)، المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة ، ٣ -٤ مايو ، ٤٢٨ - ٥٠٧.
- أبو قورة ، هديل خالد و محمد ، محمد درويش (٢٠١٢) . فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تخفيض الفوبيا الاجتماعية لدى عينة طالبات المرحلة الإعدادية ، مجلة الطفولة والتربية ، مج (٤)، ع(١٠)، ج(١)،٨٣ - ١٤٩.
- أحمد ، سمية على عبد الوارث وحسين ،وفاء سيد محمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لطالبات كلية التربية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، مج (٣) ، ع (١) ، ٢١٧ – ٢٤٢.
- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد(٢٠١٦). التوجه نحو الحياة وعلاقته بإضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقين ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ،ع (٤٥) ، ٣٧ – ٨٢.
- إس جي،هوفمان (٢٠١٢) . العلاج المعرفي السلوكي المعاصر "الحلول النفسية لمشكلات الصحة "(ترجمة :مراد علي عيسى) ، القاهرة ، دار الفجر للنشر و التوزيع .

- إسماعيل ، عبد الوهاب عبد العزيز(٢٠١٢). فاعلية المزاوجة بين أسلوبي العلاج التخاطبي والعلاج المعرفي السلوكي في تقليل أعراض تدافع الكلام ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب ، جامعة المنوفية .

- الأشقر، ريهام (٢٠١٣) .أهم الإضطرابات النفسية المنتشرة نتيجة لضغوطات الحياة العصرية ، دمشق ، دار العصماء .

- الإمارة ،أسعد شريف(٢٠١٢). الشعور باليأس وعلاقته بمركز السيطرة ، مجلة واسط للعلوم الإنسانية،ع (٢٧)، ٢٢٩ - ٢٦١ .

- الأنصاري ، بدر محمد (٢٠٠١) . إعداد صورة عربية لمقياس " بيك " لليأس ، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس، ع (١٤) ،١١٩ - ١٧٢.

- البكوش ، خيرية عبد الله (٢٠١١). فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض الأعراض المصاحبة للإضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من مريضات آلام أسفل الظهر ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية البنات للآداب و العلوم و التربية ،جامعة عين شمس .

- التميمي ، ياسر هيمتي جاسم (٢٠١٤).أثر برنامج إرشادي في تخفيف الشعور باليأس لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة ديالي .

- الدسوقي ، مجدى محمد (٢٠٠٦). الشعور باليأس و العجز وتصور الانتحار لدى عينة من النساء الراشدات المعرضات للإساءة الزوجية ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ،ع (٢٠) ، ٥٣ - ١٦٠.

- الدوسرى ، مسلم طليميس (٢٠١٦) .دور الطلاق في تشكيل أزمة التحصيل الدراسي للأبناء بالتعليم العام في المجتمع السعودي – محافظة الإحساء نموذجا ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

- السقا ، رزق أبو زيد محمد (٢٠١٣) . فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل بعض الخصائص النفسية لدى عينة من المراهقين ذوي الشخصية النرجسية و أثره على التوافق النفسي لديهم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

- السيد ، نفين صابر عبد الحكيم (٢٠٠٩). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللا توافقي للأطفال المعرضين للأنحراف ، مجلة كلية الآداب، جامعة حلوان ، ع (٢٦) ،٦٩٥ - ٧٤٨ .

- الشخص ، عبد العزيز السيد (٢٠١٣). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادى للأسرة القاهلرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

- الشعلان ، لطيفة(٢٠١١) .الانتحار في إطار الكمالية و اليأس والدعم الاجتماعي والمعنى المعرفي للموت "نموذج تفاعلي لحالة الروائي والشاعر الاردني المنتحر تيسير سبول" مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس،ع(٣٥) ،ج(٢)،٩١: ١٣٤ .

- الشعوبي ، فضيلة (٢٠١٣) . أسباب إنتشار الطلاق في مدينة تقرت " دراسة ميدانية على عينة من المطلقين و المطلقات بمدينة تقرت " ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- الشقير ، صالح سليمان عبد الله (٢٠٠٨). الطلاق وأثره في الجريمة "دراسة تحليلية تطبيقية"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا – جامعة نايف العربية للعلوم الامنية .

- العطار ،محمود مغازي علي (٢٠٠٨) . فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الشعور باليأس لدى عينة من طلاب الجامعة المكتئبين ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ .

- القطاونة ،دلامة محمد ويوسف،عبد الرحمن(٢٠١٤).فاعلية برنامج إرشادي جمعي معرفي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأحداث في جنوب الاردن مجلة كلية التربية،جامعة الازهر،ع(١٥٩)،ج (٤)، ٥٧٥ - ٦٠٨.

- الكرخي،خنساء خلف نوري(٢٠١١).جودة الحياة لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالي.

- المالكي، حنان عبدالرحيم عبدالله (٢٠١١) .الإكتئاب ، والمعنى الشخصي ، و جودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية / جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات مجلة التربية ،جامعة الازهر ، ع (١٤٥) ،ج (٣) ، ٢٤٣ - ٢٨٧.

- المغربي ، أمل حسن إبراهيم (٢٠١٥) . إستخدام أنشطة إثرائية في تنمية الموهبة الفنية و أثرها على جودة الحياة النفسية لدى تلميذات الفصل الواحد ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالاسماعيلية ، جامعة قناة السويس .

- الهبيدة ، جابر مبارك (٢٠١٢).الذكاء الوجداني للوالدين وعلاقته بالمناخ الاسري والتوافق النفسي للأبناء فى الأسر المضطربة دراسة "سيكومترية -كلينيكية"، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- أمين، ليلى صبحي (٢٠١٥). برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الشباب، مجلة الإرشاد النفسى ، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس ،ع(٤٢)، ج(٢)، ٨٧١ - ٩٠٩ .

- أيديو ، ليلى (٢٠١٣) . التفكك الأسري و أثره على البناء النفسي والشخصي للطفل "مقاربة سوسيونفسية" ، مجلة العلوم النفسية و الاجتماعية ، ع (١) ، ٤٥ — ٦٤ .

- باشا، ياسمين(٢٠١٦).فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى أم الطفل التوحدي"دراسة حالة" ، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية ،ع(٨)،٣٠٥ — ٣١٩.

- بدر، أميرة محمد (٢٠١٤) . المناخ المدرسي وعلاقته بكل من سلوكيات المواطنة التنظيمية وإدراك جودة الحياة النفسية لدى معلمي وتلاميذ المرحلة الإعدادية،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

- بركات، عفاف إبراهيم إبراهيم(٢٠١٤). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي لخفض حدة فقدان الشهية العصبي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج (٢٥)،ع(٩)، ٢٧٣ - ٢٩٣.

- بلميهوب ، كلثوم وبدوي ، مسعودة وماري ،ماري (٢٠٠٩) . أثر أضطراب العلاقة الزوجية على الصحة النفسية للأبناء ،مجلة شبكة العلوم النفسية والعربية،ع (٢١)،٣٥ - ٦٠.

- بوزيد ، إبراهيم (٢٠٠٩). علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الأداب والعلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة .

- بوكنوس ،عائشة (٢٠١٤) . الإكتئاب واستراتيجيات المقاومة عند الأبناء ذوي الوالدين المطلقين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر.

- حبيب، أحمد أمين ومحمد، عبد الصبور منصور ورضوان، مايفيل مصطفى(٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي لخفض سلوك العنف لدى الأطفال الصم،مجلة كلية التربية،جامعة بور سعيد، ع (١٨)، ٤٥٥ - ٤٩٢.

- خليل ، شيماء محمد بيومي (٢٠١٤).الأمل والمساندة الاسرية كمتغيرين وسيطين بين إضطراب الكرب الحاد و اليأس لدى الأطفال مرضى السرطان ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الزقازيق .

- خليل ، محمد أحمد سيد (٢٠١٣) . فعالية برنامج إرشادي متعدد الأنساق في تحسين جودة الحياة النفسية للأطفال المساء معاملتهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق .

- رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم (٢٠٠٩). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس مجلة كلية التربية ،جامعة الاسكندرية ، مج(١٩) ،ع(١)، ١٧٢ - ٢٢٧.

- زيدان، عصام محمد(٢٠١١). سوء المعاملة والإهمال في الطفولة وعلاقته باليأس والتفكير الانتحارى في الرشد، مجلة كلية التربية ،جامعة طنطا، ع (٤٣)، ١٢١ - ١٩٢.

- سالم، اسامة فاروق مصطفى(٢٠١٤). فعالية برنامج إرشاد أسري معرفي سلوكي لخفض القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوي إضطرابات طيف التوحد، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ،مج (٢٥)،ع (٩٧)،٣١ - ٩٨ .

- شند، سميرة محمد (٢٠٠٥).فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مج(١١)،ع(٣)،٣٠٩ - ٣٨١.

- عبد التواب ،أمينة حسن (٢٠١٦). أبناء المطلقين "المكانة و الدور بحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية في مجتمع بني سويف" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بني سويف .

- عبدالجواد، وفاء محمد(٢٠١٣). فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي لخفض أعراض الإكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية ، مج (٢١)، ع(١) ٣٤٣ - ٣٧٤.

- عبد الرحمن ، جيهان محمد بكري (٢٠١١). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من أبناء المطلقين خلعا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي .

- عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨) : المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ،ع(١٣) ، ٢٤١ – ٣٠٠ .

- عبد الرحيم ، رحاب محمد بخيت (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض إضطراب الشره العصبي لدى عينة من المترددين على مراكز السمنة و النحافة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة المنوفية .

- عبد السميع ،فاطمة محمد عرفان (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على العلاج السلوكي المعرفي في الحد من بعض المشكلات الإنفعالية لدى أبناء الأسر المتصدعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بني سويف .

- عبد القادر، محمد عبد الرحمن (٢٠١٦).الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من أبناء الأزواج المطلقين وغير المطلقين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بني سويف .

- عبود، سحر عبدالغني(٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض حدة الإحتراق النفسي لدى المعلمات ، مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسي ،جامعة عين شمس، ع (٣٧) ، ١٤٥ - ١٩٢.

- عبيد، معتز محمد (٢٠١٤).فاعلية برنامج إرشادي تكاملي لخفض أعراض إضطراب الحساسية بين الشخصية من الشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسى ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ،ع (٣٩)،٣٧٣ – ٤٢٩.

- عزب ،حسام الدين محمود وحسين ،محمود رامز وشحاته ،محمد على (٢٠١٦). فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي لخفض الإجهاد النفسي لدى عينة من الأمهات متعددات الأبناء

الصم ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ع(٤٥) ، ٤٠٧ – ٤٥٦ .

- غريب ،عبد الفتاح غريب (٢٠٠٠). البناء العاملي لمقياس بيك الثاني للإكتئاب على عينة مصرية من طلاب الجامعة ، مجلة دراسات نفسية ، مج(١٠) ،ع(٣)، ٣٨٢ – ٣٩٧.
- فيصل، ضياء أبوعاصي(٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة النفسية للأطفال ضعاف السمع، مجلة القراءة والمعرفة،ع (١٣٦)،١٩١ -٢١٦.
- ليهي،روبرت(٢٠٠٦).دليل عملي تفصيلي لممارسة العلاج النفسي المعرفي في الإضطرابات النفسية(ترجمة :جمعة يوسف ونجيب الصفوة)، القاهرة ، إيتراك للنشر و التوزيع .
- مالكى ، حمزة خليل والقحطانى ،ناصر سعيد(٢٠١٣) . فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية بعض القيم الخلقية لدي الطلاب في المرحلة الثانوية ، مجلة مستقبل التربية العربية ، مج (٢٠) ، ع (٨٧) ، ١٦٥ - ٢٤٦ .
- متولي ، أميرة شعبان نبيه (٢٠٠٩) . الضغوط النفسية لأبناء الأمهات طالبات الطلاق "دراسة سيكومترية – كلينيكية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- محمد ، أمينة أحمد ناجي (٢٠١٥) . جودة الحياة النفسية كمنبئ لأساليب إدارة الغضب لدى عينة من معلمي المرحلة الإبتدائية بمدينة المنيا ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنيا .
- محمد ،عادل عبدالله (١٩٩٩). العلاج المعرفي السلوكي "أسس وتطبيقات "، الرياض ، دار الرشد .
- محمد ، فاطمة الزهراء زاهر(٢٠١٤). الحاجات النفسية والاجتماعية المنبئة بجودة الحياة النفسية في ضوء نظرية محددات الذات لدى مرضى الصرع (دراسة سيكومترية اكلينيكية)، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- مسبلي ،رشيد(٢٠١٣). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بمعاودة المحاولة الانتحارية : دراسة مقارنة بين أساليب التعامل ومستوى الشعور بالإكتئاب واليأس ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر ،ع (١٣) ، ٣٠٥ – ٣٣١.
- معمرية، بشير(٢٠٠٦). تصميم إستبيان لقياس الشعور باليأس لدى الراشدين، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية،ع (٧٢) ، ٤٠ - ٨١.
- مهيدات، فاتن عبدالرحمن حسين (٢٠١١) . المشكلات التكيفية لدى المراهقات في الأسر المطلقة و أثر تصحيح التشويهات المعرفية في خفض هذه المشكلات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .
- Abbey, J.G., Pessin, H., & Breitbart, W. (2006).Hopelessness at the end of life: The utility of the hopelessness scale with terminally ill cancer patients, British Journal of Health Psychology, 11, 173–183.
- Akbarzadeh, D., Akbarzadeh, H., &Ahmadi, E. (2015).Correlation between assertiveness, psychological well-being, and aggression with social anxiety, Qom University of Medical Sciences Journal, 9(1/2), 22-29.
- Andrade, S.V. (201٥). Hopelessness, suicide ideation, and depression in chronic kidney disease patients on hemodialysis or transplant recipients, JBras Nefrol, 37 (1), 55-63.

- Beck, A. T., & Steer, R. A. (1988). Manual for the Beck Hopelessness Scale. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Bordbar, F, T., Nikkar, M., Yazdani, F., & Alipoor, A. (2011). Comparing the psychological well-being level of the students of Shiraz Payame Noor University in view of demographic and academic performance variables, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 663 – 669.
- Bowman, M.O. (2010).The Development of Psychological Well-Being among First-Year College Students, Journal of College Student Development, 32, 711-724.
- Cakar. F.S. (2014). The Effect of Automatic Thoughts on Hopelessness: Role of Self-esteem as a Mediator, Educational Sciences: Theory & Practice, 14(5), 1682-1687.
- Cardak, M. (2013). Psychological Well-being and Internet Addiction among University Students, Journal of Educational Technology, 12 (3), 134- 141.
- Ciarrocchi, J.W., & Deneke, E. (2006). Hope, Optimism, Pessimism, and Spirituality as Predictors of Well-Being Controlling for Personality, Research in the Social Scientific Study of Religion, 16,160- 183.
- Cully J.A., & Teten, A.L. (2008). A therapist's Guide Tobrief Cognitive Behavioral Therapy, Houston, Department of Veterans Affairs South Central MIRECC.
- Cunningham, S. (2006). Anxiety, Depression and Hopelessness in Adolescents: a Structural Equation Model, Master of Education, Faculty of Education, University of Lethbridge.
- Farquharson,A,B.(2002).The Effect of Hopelessness on Students Engaged in Pattern Misbehavior– A Replication, Master of Science Degree,School Guidance Counseling ,Nniversity of Wisconsin-Stout.
- Forintos,D.P.,&Rózsa,S.(2010).Adaptation of the Beck Hopelessness Scale in Hungary, Psychological Topics,19(2),307-321.
- Gómez, M.N., Gutiérrez, R.M., Vergara, M.P., & Pradilla, Y.K.(2010). Psychological well-being and quality of life in patients treated for thyroid cancer after surgery, Terapia Psicológica, 28(1), 69-84.
- Huppert, F.A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences, Journal compilation International Association of Applied Psychology, 1 (2), 137–164.

- Ismail,Z.,& Desmukh ,S.(2012). Religiosity and Psychological Well-Being, International Journal of Business and Social Science, 3(11), 20-28.
- Kim, S.Y., Sung, J.M.O., Park, J., &Dittmore, S.W. (2015). The relationship among leisure attitude, satisfaction, and psychological well-being for college students., Journal of Physical Education and Sport, 15(1), 70-76.
- Kylma, J. (2005).Despair and hopelessness in the context of HIV–a meta-synthesis on qualitative research findings, Journal of Clinical Nursing,(14), 813–821.
- Lester, D., & Trexler, L. (1979). The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42(6), 861-865.
- Li, S.L. (2007). Application of Cognitive Therapy to Hopelessness Depression, Asian Journal of Counselling, 14(2), 125–140.
- Mosalanejad, L., Koolaee, A., & Jamali, S. (2012). Effect of cognitive behavioral therapy in mental health and hardiness of infertile women receiving assisted reproductive therapy (ART), Iranian Journal of Reproductive Medicine, 10(5), 483-488.
- Tomás ,J., Sancho ,P.,Melendez,J.C., & Mayordomo,T.(2012). Resilience and coping as predictors of general well-being in the elderly: A structural equation modeling approach, Journal Aging & Mental Health, 16(3), 317-326.
- Pandya,M,M&Korat,N,R(2015).Internet Addiction and Psychological Well-being among Youths of Rajkot District,The International Journal of Indian Psychology,2(2),5 -9.
- Rector, N.A. (2010).Cognitive Behavioural Therapy an Information Guide, Canada, Library and Archives Cataloguing in Publication.
- Ryff, C.D., &Keyes, C.L. (1995).The Structure of Psychological Well-Being Revisited, Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719-727.
- Ryff, C.D. (1989).Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, Journal of Personality and Social Psychology, 57(3), 1069-1081.
- Saricaoglu, H., & Arslan, C. (2014). An Investigation into Psychological Well-being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-compassion, Educational Sciences: Theory & Practice , 13(4), 2098 – 2104.

- Straatmann, V.S., Oliveira, A.J., Rostila, M., &Lopes, C.S. (2016).Changes in Physical Activity and Screen Time related to Psychological well-being in early adolescence: findings from longitudinal study ELANA. BMC Public Health, 16(977),٤٠ -59.
- Tiago, T.N., Silva, T.B., & Cachioni, M. (2011). Subjective and psychological well-being of students of a University of the Third Age, Dement Neuropsychol, 5(3), 216-225.
- Nastasi, B.K., Vargas, K., Sarkar, S., & Jayasena, A. (1998). Participatory model of mental health programming: Lessons learned from work in a developing country, School Psychology Review, 27(2), 260-276.

****

البحث الثاني :

" النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية "

إعداد :

د/ أمنية حسن محمد حلمي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة بنها

" النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية "

د/أمنية حسن محمد حلمى

• **مستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى نموذج بنائي يحكم مسار العلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي، وذلك لدى عينة من (٣٠٧) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧، متوسط أعمارهم (٢٠.٤) سنة بانحراف معياري (٠.٨٧). واشتملت أدوات الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد: Costa & McCrae, 1992) (تعريب: بدر الأنصاري، ١٩٩٧)، ومقياس الرجاء (إعداد الباحثة، ٢٠١٦)، ومقياس فعالية الذات للتعلم (إعداد: Zimmerman & Kitsantas, 2007) (ترجمة الباحثة)، تم استخدام أسلوب تحليل المسار الموجود ببرنامج ليزرل ٨.٨ (Liseral 8.8)، وتم التوصل إلى نموذج بنائي سببي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، الرجاء ، فعالية الذات للتعلم التحصيل الدراسي.

Structural Model of the Relationship between Big Five Personality Factors, Hope, Self-efficacy for Learning and Achievement among Faculty of Education Students

Dr. Omnia Hassan Mohamed Helmy

Abstract

The present study aimed at designing a structural model for controlling the relationships between big five personality traits, hope, self-efficacy for learning and achievement. The final sample consisted of (307) male and female third-year students in the Faculty of Education, Benha University, during the university year 2016-2017, with average age (20.4) years. The study tools were: Big-five personality traits scale, developed by Costa and McCrae in 1992, translated into Arabic by Badr Al-Ansary in 1997, Hope scale (developed by the present study author, 2016), self-efficacy for learning scale (Zimmerman & Kitsantas, 2007) translated into Arabic by the present study author. The Path Analysis Technique included in Liseral software, version 8.8 was used. The study concluded with a causal structural model for interpreting the relationship between study variables.

Key words: Big Five Personality Factors- Hope- Self-efficacy for Learning- Achievement.

• **مقدمة ومشكلة الدراسة** :

يسعى المتخصصون في مجال التربية وعلم النفس إلى فهم الفروق الفردية في التحصيل الدراسي ومعرفة العوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي، وذلك لما

له من أهمية بالغة في تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب بالاضافة إلى أهميته في عملية التعليم والتعلم من حيث تطوير أساليب التدريس المتبعة لتتناسب مع الفروق الفردية للطلاب وتصميم المناهج الدراسية التي تهدف إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي.

وتسهم دراسة الشخصية في معرفة الفروق الفردية بين الأفراد حيث توفر إطارًا شاملا وبنَاءً في وصف الفرد فضلًا عن تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفراد. أما من الناحية التطبيقية، فهذه الفروق الفردية تساعد في التنبؤ بالسلوك في المستقبل (مثل الأداء الأكاديمي أو المهني). (Furnham & Chamorro - Premuzic, 2004) ، فلكل شخصية سماتها الرئيسية التي تحدد خصائص هذه الشخصية ونقاط ضعفها وقوتها وأيضًا مدى مرونتها وقدرتها على التوافق مع الآخرين (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧).

ويعد نموذج الخمسة الكبرى في الشخصية من أهم وأحدث النماذج التي فسرت سمات الشخصية ومن أكثرها قبولا في الوضع الراهن، كما أنه من أكثرها اتساقا ورصانة لما يحاول بلوغه من اقتصاد ودقة وتكامل، فنموذج العوامل الخمسة الكبرى هو تنظيم هرمي لسمات الشخصية على أساس خمسة أبعاد أساسية هي: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والتقبل ويقظة الضمير (McCrae & John, 1992).

ويصف (Zhang, 2003) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: فالعصابية تقابل الثبات الانفعالي، والأفراد المرتفعين في بعد العصابية يميلون للتعرض لمشاعر سلبية مثل عدم الثبات الانفعالي والإحراج والذنب والتشاؤم وتقدير الذات المنخفض. والأفراد المرتفعين في بعد الإنبساط يميلون إلى أن يكونوا اجتماعيين وتوكيديين، كما يفضل الإنبساطيون العمل مع الآخرين. ويشير الإنفتاح على الخبرة إلى بعض السمات مثل انفتاح العقل، والخيال النشط وتفضيل التنوع، واستقلال الرأي، والأفراد اللذين يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس الانفتاح يميلون إلى أن يكونوا محافظين وتقليديين. أما الأفراد اللذين يحصلون على درجة مرتفعة على بعد التقبل يكونون محبين للغير ومتعاطفين، ومستعدين لمساعدة الغير، كما أنهم يحترمون ويقدرون معتقدات الآخرين. أما الأفراد اللذين يحصلون على درجة مرتفعة على بعد يقظة الضمير يتميزون بالقصدية، والإرادة القوية، والمسئولية، والأمانة.

ويشير (Vermetten et al., 2001) أن سمات الشخصية تصف الفروق الفردية التي تفسر الاختلاف في التعلم على أساس الأبعاد الخمسة التي يقدمها نموذج العوامل الخمسة الكبرى. وقد اهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي.

وفي إطار العلاقة بين العصابية والتحصيل الدراسي، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين العصابية والتحصيل مثل دراسات كل من (De Fruyt & Mervielde, 1996; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a,b; Lounsbury et al., 2003a; Bidjerano & Dai, 2007; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Furnham & Monsen, 2009; Tok & Morali, 2009; Lubbers et al., 2010; Ciorben & Pasarica, 2013) (أمنية حسن، ٢٠١١)، بينما توصلت نتائج دراسات كل من (Nye et al., 2013) (كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين العصابية والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة للعلاقة بين الانبساطية والتحصيل الدراسي، أسفرت نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الانبساطية والتحصيل مثل دراسات كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Ciorbea & Pasarica, 2013; Al-Naggar et al., 2015) (كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥)، بينما توصلت نتائج دراسات كل من (Busato et al., 1999, 2000; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Furnham et al., 2003; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Nguyen et al., 2005; Bratko et al., 2006; Hair & Hampson, 2006; Furnham & Monsen, 2009; Lubbers et al., 2010; Mammadov, 2016) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة للعلاقة بين بعد الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة والتحصيل مثل نتائج دراسات كل من (Paunonen & Ashton, 2001; Diseth, 2003; Farsides & Woodfield, 2003; Hair & Graziano, 2003 Lounsbury et al., 2003a,b; Phillips et al., 2003; Nguyen et al., 2005; Bidjerano & Dai, 2007; Fabio & Busoni, 2007; Laidra et al., 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ahadi & Narimani, 2009; Komarraju et al, 2009; Tok & Morali, 2009; Mammadov, 2016)، بينما توصلت نتائج دراسة (De Fruyt & Mervielde, 1996) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة للعلاقة بين بعد التقبل والتحصيل الدراسي، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التقبل والتحصيل مثل نتائج دراسات كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; Farsides & Woodfield, 2003; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a;

Nguyen et al., 2005; Conard, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Eilam et al., 2009; Komarraju et al. 2009; Lubbers et al., 2010; Karatas, 2015 ، بينما أسفرت نتائج دراسات كل من (Paunonen, 1998; Diseth, 2003; Mammadov, 2016) ، (أمنية حسن ، ٢٠١١) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التقبل والتحصيل الدراسي .

وبالنسبة للعلاقة بين بعد يقظة الضمير والتحصيل الدراسي، أسفرت نتائج معظم الدراسات عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير والتحصيل مثل نتائج دراسات كل من (De Fruyt & Mervielde, 1996; Busato et al., 1999, 2000; Paunonen & Ashton, 2001; Lievens et al., 2002; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a,b; Furnham et al., 2003; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a,b; Phillips et al., 2003; Duff et al., 2004; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Nguyen et al., 2005; Bratko et al., 2006; Conard, 2006; Hair & Hampson, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Fabio & Busoni, 2007; Laidra et al, 2007; Wagerman & Funder, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ahadi & Narimani, 2009; Eilam et al., 2009; Furnham & Monsen, 2009; Kommaraju et al., 2009; Tok & Morali, 2009; Kappe & Flier, 2010; Lubbers et al., 2010; Al-Naggar et al., 2015; Karatas, 2015; Mammadov, 2016) (أمنية حسن، ٢٠١١؛ كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من اهتمام عدد كبير من الدراسات بدراسة العلاقة بين الشخصية والتحصيل الدراسي إلا أن القليل منها اهتم بالميكانيزمات الضمنية التي تكمن خلف هذه العلاقة، ويرى (Wikfield, 1989 as cited in Vermetten et al., 2001) أن السمات الشخصية تفسر التصرفات بطريقة غير مباشرة من خلال الأسباب التي تثير تلك التصرفات.

وتتضمن الشخصية نزعات سلوكية تعكس عادات تؤثر على التحصيل الدراسي (Lubbers, 2010)، وقد يظهر ذلك في أن سمات الشخصية قد تيسر أو تعوق الاستخدام الفعال للاستراتيجيات وبالتالي تنمي أو تقلل الأداء، أو أن سمات الشخصية قد تمد الفرد بحوافز أو عوائق دافعية لاستخدام الاستراتيجيات وبالتالي تنمي أو تقلل الأداء، أما في حالات الفشل، قد يعيد الفرد المحاولة أو يترك المجال كلية وذلك بناءً على سماته الشخصية (Blickle, 1996).

ويشير (Komarraju et al, 2009) إلى أنه من الضروري دراسة التأثيرات غير المباشرة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التحصيل الدراسي (وذلك

إلى جانب التأثيرات المباشرة)، مشيرًا إلى أن الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية والتحصيل الدراسي قد يسهم في فهم الأسس التي يقوم عليها تطوير العملية التعليمية والنجاح الأكاديمي حيث إن نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والأداء الأكاديمي توصلت إلى نتائج متباينة.

وفي محاولة لتلبية هذا النداء، تحاول الدراسة الحالية بحث الدور الوسيطي لكل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم كمتغيرات دافعية لها دور في التحصيل الدراسي، فضلاً عن علاقتها بسمات الشخصية. فإذا كانت العوامل الخمسة الكبرى تمثل سمات وخصائص ثابتة في الشخصية، فإن كل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم يعد من العوامل الناشئة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة.

ويعد البحث في الرجاء بحثًا في أحد محاور علم النفس الإيجابي، حيث يتضمن الرجاء تخطيطًا حقيقيًا للعقبات، تلك العملية التي تشمل تنوعًا في العلاقات التوافقية لدى الأفراد في المواقف العادية والصعبة، كما تشمل أيضا على مستوى مرتفع في تقدير الذات، والسعادة، والإمكانات الإبداعية، والعمل المنتج، كما تزيد من قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين، وتمد الفرد بحالة دافعية موجبة تجعله أكثر قبولاً ورضًا نفسيًا، حتى تحت الظروف الضاغطة كما تزوده بمدى واسع من الأفكار في معالجة تلك المواقف (Elliott et al., 1991)

ويتكون الرجاء من عمليات معرفية تدفع سلوك الفرد لتحقيق الأهداف المرغوبة، ويظهر ذلك من خلال مكونات الرجاء المتمثلة في الأهداف، وطرق المسار، والطاقة. تمثل الأهداف المكون المعرفي للرجاء، بل هي مرتكز نظرية الرجاء، وتمد الأهداف بمسارات لتتابعات الفعل العقلية، حيث يعكس الهدف نقطة النهاية المتصورة التي يرغبها الفرد (Snyder, 2002). ويرتكز التفكير في طرق المسار على المهارات المتاحة فعلاً لدى الفرد إلا أن هذا يستلزم أحيانًا اكتساب مهارات، وكلما ارتفع مستوى الرجاء زادت ثقة الفرد في إيجاد طرق ومسارات فعالة لبلوغ الهدف. ويعد مكون الطاقة المكون الدافعي في نظرية الرجاء، وتشير إلى القدرة المدركة لاستخدام طرق مسار الفرد للوصول إلى الأهداف. وطاقة الأفكار تدفع عمل طرق المسار، حيث يتم تصور الطريق إلى الهدف، ومن ثم فإن الطاقة الفكرية الناجحة تمد الفرد بقناة دافعية موجبة (Snyder et al., 2005).

ويرتبط الرجاء بالكثير من النواتج الإيجابية في جوانب الحياة المختلفة مثل النواحي المادية والصحة النفسية والبدنية والأكاديمية (Snyder, 2002)، وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرجاء والتحصيل الدراسي وفقا لنتائج دراسات كل من (Curry et al.,

1997; Lesson et al., 2008; Rand, 2009; Day et al., 2010; Rand et al., 2011; Seirup & Rose, 2011; Yoon et al., 2015)، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخضي الرجاء في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الرجاء وذلك وفقا لنتائج دراسة (كمال اسماعيل، ٢٠١٦) بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الرجاء والتحصيل مثل نتائج دراسات كل من (Jooste, 2012; Buric & Soric, 2012; Aydin, et al., 2014; Yager-Elorriaga, et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015).

وعلى الرغم من أن الرجاء يتكون من صفات متعلمة مبنية على البيئة الداعمة، فإن الدراسات أظهرت أن الرجاء يرتبط بسمات الشخصية الأساسية (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) وهذا تأكيداً على دور سمات الشخصية في العلميات المرتبطة بالأداء الإيجابي (Halama, 2010)، فالرجاء يؤثر على السعادة النفسية والصحة العقلية للفرد من خلال الخصائص الشخصية الثابتة للفرد وذلك بهدف التوافق مع المواقف الاجتماعية والأسرية والثقافية والسياسية ومواجهة المشكلات الحياتية المختلفة والتعامل مع الإحباط واليأس وتعديل وتكييف المواقف الصعبة باستخدام الطاقة والاتجاه الإيجابي نحو المستقبل، حيث توجد فروق فردية بين الأفراد في نظرتهم تجاه المستقبل والتعامل معه (Ghoolamipoor et al., 2015).

وفي إطار العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء، كشفت نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Day et al., 2010; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Singh et al., 2012; Ghoolamipoor et al., 2015) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين العصابية والرجاء، كما توصلت نتائج دراسة (Mutla et al., 2010) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين العصابية واليأس.

وبالنسبة للعلاقة بين الانبساطية والرجاء، كشفت نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Day et al., 2010; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Ghoolamipoor et al., 2015) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية والرجاء بينما توصلت نتائج دراسة (Mutla et al., 2010) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية واليأس.

وبالنسبة للعلاقة بين الانفتاح على الخبرة والرجاء، توصلت نتائج دراسات كل من (Klockner & Hicks, 2008; Keller & Siegrist, 2010) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة والرجاء.

وبالنسبة للعلاقة بين التقبل والرجاء، كشفت نتائج دراسات كل من (Mascaro & Rosen, 2005; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Ghoolamipoor et al., 2015) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التقبل والرجاء، في حين أشارت نتائج دراسة (Mutla et al., 2010) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التقبل واليأس.

وبالنسبة للعلاقة بين يقظة الضمير والرجاء، توصلت نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Hutz et al., 2014; Ghoolamipoor et al., 2015) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير والرجاء، كما أشارت نتائج دراسة (Mutla et al., 2010) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير واليأس.

وفي إطار العلاقة السببية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء أشارت نتائج دراسة (Halama, 2010) إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لكل من الإنبساطية ويقظة الضمير على الرجاء، بينما تؤثر العصابية على نحو مباشر سالب دال إحصائيًا على الرجاء، كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود مسارات دالة إحصائيًا لكل من التقبل والانفتاح على الخبرة على الرجاء.

وتعد فعالية الذات من أهم العوامل الدافعية المؤثرة في الأداء والتي يمكن عن طريقها زيادة مستوى الأداء وكذلك مستوى الكفاءة، حيث إن فعالية الذات منبىء جيد عن مستوى الجهد والمثابرة والرغبة في الاشتراك في الأنشطة الصفية واختيار واستخدام استراتجيات التجهيز والمعالجة بفاعلية . (Schunk, 1991)

ويشير (Bandura, 1989) إلى أن الأفراد ذوي الشعور المرتفع بفعالية الذات يتصورون سيناريو النجاح الذي يزود الأداء بالارشادات، كما تؤثر قناعات فعالية الذات على الوظيفة المعرفية من خلال الارتباط التأثيري للدافع وعمليات تجهيز المعلومات، كما أن فعالية الذات تحدد مستوى الدافعية المرتبط بمقدار الجهد ومدى المثابرة في مواجهة العقبات، فمرتفعو فعالية الذات يتحملون الجهد اللازم للنجاح، ولا يقف تأثير فعالية الذات على الجانب المعرفي والدافعي فحسب، وإنما يمتد ليشمل الجانب الانفعالي الذي يؤثر على الأداء بشكل مباشر أو غير مباشر.

وتؤثر منظومة المعتقدات الذاتية ـ مثل فعالية الذات للتعلم ـ على اختيار الفرد وجهده ومثابرته ونجاحه، فالفرد يميل إلى الاندماج في المهام والأعمال التي يعتقد أن بامكانه إنجازها بنجاح وبالتالي يستطيع ضبط جهده ومثابرته حتى يحقق الهدف المرغوب وتقييم أداؤه في ضوء توقعاته وهو ما يسهم بدوره في زيادة معتقداته الإيجابية عن ذاته (Zimmerman, 2000).

وتشير فعالية الذات للتعلم إلى المعتقدات حول استخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية واستخدام الاستراتيجيات والتقييم الذاتي والتأمل الذاتي للتعلم، فهي تمثل معتقدات الطلاب حول التنظيم الذاتي لجوانب متعددة للتعلم الأكاديمي مثل القراءة وتدوين الملاحظات والكتابة والاستعداد للاختبارات (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

وترتبط فعالية الذات للتعلم بالتحصيل الدراسي، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين فعالية الذات للتعلم والتحصيل (Zimmerman & Kitsantas, 2005, 2007; Caprara et al., 2008, 2011; Shams et al., 2011; De Feyter et al., 2012; Zuffianò et al., 2013) كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين فعالية الذات العامة والتحصيل الدراسي (Hsieh & Schallert, 2008; Goulao, 2014; Yui & Hassan, 2015; Zarrin, et al., 2017).

وفي إطار العلاقة بين الشخصية وفعالية الذات، يشير (Matthews et al., 2005, 166) إلى أن دور الشخصية في الاستجابة الوجدانية له أهمية في السياق التعليمي، فالربط بين سمات الشخصية والاستجابة الوجدانية قد تشكل الخبرة التعليمية الكلية للطالب.

وقد أشارت نتائج دراسات كل من (Abuari-Idri & Abood, 2016; Mammadov, 2016) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين العصابية وفعالية الذات للتعلم، كما أشارت نتائج دراسات كل من (McGeown et al., 2014; Strobel et al., 2016) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين العصابية وفعالية الذات العامة.

وبالنسبة للعلاقة بين الانبساطية وفعالية الذات للتعلم، كشفت نتائج دراسات كل من (Strobel et al., 2011; Golestaneh, 2014; Abuari-Idri & Abood, 2016; Mammadov, 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية وفعالية الذات للتعلم، كما أشارت نتائج دراسات كل من (Mc Geown et al., 2014; Saboor et al., 2015) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية وفعالية الذات العامة.

وبالنسبة للعلاقة بين الانفتاح على الخبرة وفعالية الذات للتعلم، كشفت نتائج دراسات كل من (Caprara et al., 2011; Shams et al., 2011; Golestaneh, 2014; Mammadov, 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة وفعالية الذات للتعلم، كما كشفت نتائج دراسات كل من (McGeown et al., 2014; Saboor et al., 2015; Strobel et al., 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة وفعالية الذات العامة.

وبالنسبة للعلاقة بين التقبل وفعالية الذات للتعلم، توصلت نتائج دراسات كل من (Shams et al., 2011; Golestaneh, 2014; Mammadov, 2016) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التقبل وفعالية الذات للتعلم، بينما كشفت نتائج دراسة (Lawler, 2012) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التقبل وفعالية الذات للتعلم.

وبالنسبة للعلاقة بين يقظة الضمير وفعالية الذات للتعلم، كشفت نتائج دراسات كل من (Caprara et al., 2011; Conrad & Party, 2012; De Feyter et al., 2012; Golestaneh, 2014; Mammadov, 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير وفعالية الذات للتعلم، كما توصلت نتائج دراسات كل من (Lee & Klein, 2002; McIlory & Bunting, 2002; Tabak et al., 2009; Strobel et al., 2011; McGeown et al., 2014) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير وفعالية الذات العامة.

وقد أظهرت نتائج دراسات كل من (Caprara et al., 2011; Shams et al., 2011; Conrad & Party, 2012; Mammadov, 2016) أن فعالية الذات للتعلم تتوسط العلاقة بين الشخصية والتحصيل الدراسي.

ويرتبط الرجاء مع فعالية الذات، حيث يشير (Snyder, 1995) إلى تشابه مكون الطاقة للرجاء مع مكون توقعات الفعالية ـ أحد مكوني فعالية الذات ـ حيث إن كلاً منهما يشير إلى قدرة الفرد على تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالهدف بنجاح، كما يتشابه مكون طرق المسار للرجاء مع مكون توقعات الناتج ـ أحد مكوني فعالية الذات ـ حيث إن كلاً منهما يشير إلى قدرة الأفراد على تحديد السلوكيات المطلوبة لإنجاز الأهداف بنجاح.

ويوضح (Feldman et al., 2016) أن فعالية الذات للتعلم ترتبط مفاهيميًا مع الرجاء (كمفهوم موجه نحو المستقبل)، حيث يعد كلاً منهما شكلاً للتوقع الإيجابي، إلا أن فعالية الذات للتعلم تركز على الكفاءات السلوكية في مجال الأداء الأكاديمي، بينما يعد مفهوم الرجاء أكثر عمومية حيث يركز على التوقعات الإيجابية المستقبلية دون التركيز على مجال محدد.

وفي إطار العلاقة بين الرجاء وفعالية الذات للتعلم، كشفت نتائج دراسات كل من (Atic & Erkan, 2009; Levi et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015; Feldman et al., 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرجاء وفعالية الذات للتعلم، كما أشارت نتائج دراسات كل من (Gariglietti et al., 1997; Magaletta & Oliver, 1999; Landeen, 2000; Magnano, 2003; Lackaye et al., 2006; Lackaye & Margalite, 2006, 2008; Duggleby et al., 2009; Sieben, 2013) (كمال اسماعيل، ٢٠٠٤ أميرة

أحمد ٢٠١٠) إلى وجود علاقة موجبة ذات دالة إحصائيًا بين الرجاء وفعالية الذات العامة.

في ضوء العرض السابق لمقدمة الدراسة وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- الاهتمام المتزايد بدراسة الشخصية ودورها في كل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي.
- تباين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي.
- ندرة الدراسات العربية ــ في حدود علم الباحثة ــ التي تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم مما دفع الباحثة لدراسة ذلك.
- ندرة الدراسات العربية ـ في حدود علم الباحثة ـ التي تناولت النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:
  - ✓ هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر في إطار العلاقات القائمة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير)، والرجاء (طرق المسار، الطاقة)، وفعالية الذات للتعلم، والتحصيل الدراسي؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في التحصيل الدراسي؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في التحصيل الدراسي؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا لفعالية الذات للتعلم في التحصيل الدراسي؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في الرجاء (طرق المسار، الطاقة)؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في فعالية الذات للتعلم؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في فعالية الذات للتعلم؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء في كل من فعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي (وعلاقات البينية المحتملة بينهم) لدى عينة من طلاب كلية التربية.
- فهم وتفسير التحصيل الدراسي وفعالية الذات للتعلم في ضوء كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء.

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية الدرسة في:

- التوصل لأفضل نموذج تحليل مسار يكشف عن مسار العلاقات أو التأثيرات الدالة إحصائيًا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.
- الكشف عن أكثر المتغيرات إسهامًا في التحصيل الدراسي، سواء المتغيرات المستقلة أو الوسيطة.
- الاستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج الدراسة في فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة الحالية.
- قد توفر نتائج الدراسة بعض المؤشرات الإمبريقية التي من خلالها يمكن إحداث التدخلات أو البرامج الممكنة التي تسهم في الإرتقاء بمستوى التحصيل الدراسي.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** :

ينظر (McCrae& John, 1992) لنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنه نموذج يقوم على تصور مؤداه أنه يمكن وصف الشخصية وصفا كاملا من خلال خمسة عوامل أساسية هي:

- **العصابية Neuroticism**: ويعكس هذا العامل الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية، والدرجة المرتفعة تدل على القلق وعدم الرضا، وعدم الشعور بالأمان وعدم القدرة على تحمل الضغوط.
- **الانبساطية Extraversion**: وتعكس التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، والدرجة المرتفعة تدل على النشاط والاجتماعية والمرح وتوكيد الذات والتفاؤل.
- **الانفتاح على الخبرة Openness to Experiences**: وتعكس النضج العقلي والاهتمام بالثقافة والتفوق وحب الاستطلاع والدرجة المرتفعة تدل على الخيالية والميل إلى التنوع والاستقلالية والمشاعر المرهفة.
- **التقبل Agreeableness**: ويعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين فالدرجة المرتفعة تدخل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار.

- **يقظة الضمير Conscientiousness:** ويشمل المثابرة، والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد أقل حذرًا وأقل تركيزًا أثناء أداء المهام المختلفة (Aiken, 1993, 92).
- ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل عامل من العوامل الخمسة حسب قائمة (Costa & McCrae, 1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعريب (بدر الأنصاري، ١٩٩٧).
- **الرجاء Hope:** يعرف (Snyder et al., 1991, 287) الرجاء بأنه "حالة دافعية موجبة تعتمد على إحساس بالنجاح يشتق تبادليًا من الطاقة (الدافعية الموجهة نحو الهدف) وطرق المسار (التخطيط للوصول للهدف)" ويتكون الرجاء من مكونين هما:
  - ✓ **طرق المسار Pathways:** القدرة المدركة على انتاج واحد أو أكثر من الطرق الممكنة للوصول إلى الأهداف المرغوبة.
  - ✓ **الطاقة Agency:** القدرة المدركة للمبادئة ومواصلة استخدام طرق المسار للوصول إلى الأهداف المرغوبة.
  - ✓ ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الرجاء المستخدم في الدراسة ، إعداد الباحثة الحالية (٢٠١٦).

- **فعالية الذات للتعلم Self efficacy for learning:**

معتقدات الطلاب حول فعالية الذات لاستخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل الدراسة والاستعداد للاختبار وتدوين الملاحظات.

ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فعالية الذات للتعلم المستخدم في الدراسة، إعداد (Zimmerman & Kitsantas, 2007) ترجمة الباحثة.

- **التحصيل الدراسي :**

ويعبر عنه بالمجموع الكلي لدرجات اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/٢٠١٧م)، وقد تم تحويلها إلى درجات تائية، وتم التعامل معها باعتبارها تشير إلى درجة الطالب الكلية، وذلك لعدم تساوي النهايات العظمى عبر الشعب الدراسية المختلفة.

- **حدود الدراسة :**

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحد الموضوعي:** ويتمثل في موضوع الدراسة والمتغيرات قيد البحث وهي: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي.
- **الحد البشري:** ويتمثل في المجتمع الذي اختيرت منه عينة الدراسة، وهو طلاب وطالبات الفرقة الثالثة عام بكلية التربية ببنها موزعين على التخصصات الدراسية المختلفة.

- **الحد المكاني:** ويتمثل في كلية التربية جامعة بنها.
- **الحد الزماني:** ويتمثل في وقت تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/٢٠١٧م).

- **الإطار النظري** :

- **أولاً: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** :

يعد موضوع الشخصية من الموضوعات التي تحتل مكانًا هامًا في علم النفس الحديث، حيث يتم دراسة الشخصية من ناحية بناءها ونموها وديناميا تها ومحدداتها الوراثية والاجتماعية والبيئية وطرق قياسها واضطراباتها، كل ذلك على أساس نظريات متعددة كثيرًا ما تكون متباينة، ولكن الهدف بينها مشترك وهو التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الفرد في موقف معين حتى يمكن ضبطه والتحكم فيه (أحمد عبد الخالق، ١٩٧٩، ٣٠).

أشارت معظم النماذج النظرية أن الأفراد لديهم خصائص ثابتة نسبيًا تؤثر في التفكير والمشاعر والسلوك وتميزهم عن الآخرين. وقد استمد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بنيته وأصوله النظرية من خلال المراجعة النظرية الامبريقية للنظريات التي تناولت عوامل الشخصية مثل نظرية جيلفورد وكاتل وأيزنك، والتي أدت بدورها إلى ظهور نموذج العوامل الخمسة كإطار يمكن من خلاله مقارنة النظريات المختلفة وتمثيل البنية العاملية للشخصية (Digman, 1990).

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى هو تنظيم هرمي لسمات الشخصية على أساس خمسة أبعاد أساسية هي: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والتقبل، ويقظة الضمير. والبحوث التي تستخدم صفات اللغة الطبيعية واستبيانات الشخصية تدعم شمولية هذا النموذج وإمكانية تطبيقه في مختلف الثقافات، وفائدته في التقييم الفردي، وتوضيح عدد من الموضوعات التى تهم علماء نفس الشخصية (McCrae & John, 1992)، وسيتم وصف كل عامل من العوامل الخمسة فيما يلي:

- **العصابية** :

يتكون عامل العصابية من السمات المرتبطة بالاتزان الانفعالي كالهدوء والثقة مقابل العصبية والتوتر والمزاج المتقلب والنزعة إلى القلق والحزن فالاتزان الانفعالي هو القطب الايجابي للعصابية (أحمد عبد الخالق و بدر الأنصاري ١٩٩٦). ويوضح (McCrae & John, 1992) أن المرتفعون جدًا في العصابية يمرون بخبرة مشاعر سلبية مزمنة وهم عرضة للاضطرابات النفسية والتوتر العصبي المتكرر والإحباط والاكتئاب والذنب وتقدير الذات المنخفض وقلة ضبط الاندفاع وكثرة الشكوى والأمراض الجسدية والمسايرة غير الفعالة في حين أن المنخفضين في العصابية ليسوا بالضرورة مرتفعين في الصحة النفسية الإيجابية

ومع ذلك يمكن تعريفهم بأنهم هادئون ومسترخون ومعتدلو المزاج. وقد توصل (Costa & McCrae, 1992, 16) إلى ستة مكونات لعامل العصابية وهي:

- **القلق Anxiety**: وهي ميل الشخص للشعور بالتوتر والعصبية والهم والانزعاج.
- **الغضب (العدائية) Anger-hostility**: هو استعداد الشخص للشعور بالغضب والإحباط والمرارة.
- **الاكتئاب Depression** : تشير إلى ميل الشخص للشعور بالذنب والحزن واليأس والوحدة.
- **الوعي بالذات Self-consciousness** : تعتبر انفعالات الخجل والارتباك هي لب هذا الجانب. وهي شعور بالإثم والذنب والحرج والخجل والقلق الاجتماعي بسبب عدم الظهور أمام الآخرين بصورة مقبولة.
- **الاندفاعية Impulsiveness** : تشير إلى عدم القدرة على ضبط الدوافع وصعوبة التحكم في الرغبات الملحة (مثل الطعام، التدخين) ؛ بحيث لا يستطيع الفرد مقاومتها بالرغم من شعوره بالندم على هذا السلوك.
- **الانقيادية Vulnerability**: وهي عدم قدرة الفرد على تحمل الضغوط وشعوره بالعجز واليأس والاتكال وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة.

- **الانبساطية** :

تشير الانبساطية إلى أي مدى يكون الفرد اجتماعيًا ومؤكدًا وساعيًا للإثارة ومتحمسًا ونشطا، وهي ترتبط ارتباطا كبيرًا بالمشاعر الإيجابية مثل التفاؤل وخفة الروح أو خفة الظل (Viswesvaren & Ones, 2000). وتتميز الانبساطية بمحتواها الواسع، حيث الجرأة، والاندماج، والحساسية الإيجابية، والنشاط والسمو، والطموح. والمنبسطون، أي البشوشون والمتحمسون والمتفائلون والنشطون ليسوا بالضرورة منخفضين في القلق أو الاكتئاب لكنهم يميلون إلى أن يكونوا مسيطرين وثرثاريين واجتماعيين ومتحمسين، وهذه الانفعالية الإيجابية هي لب الانبساطية (McCrae & John, 1992).

والانبساطية لا تشير فقط إلى الاجتماعية لكنها تشير أيضًا إلى اتجاه مليء بالحيوية والطاقة تجاه الحياة. وفي المقابل، تتضمن الانبساطية المنخفضة أن يكون الفرد منطويًا وخجولا ومحافظا وموجهًا نحو المهمة وقليل الكلام وقليل الحيلة (Seibert & Kraimer, 2001). وقد توصل (Costa & McCrae, 1992, 17) إلى ستة مكونات لعامل الانباسطية وفقا للدراسات العاملية لنموذج العوامل الخمسة الكبري للشخصية وهي:

- **الدفء العاطفي Warmth**: ويشير إلى الشخص الودود اللطيف المحبوب الذي يميل إلى تكوين الصداقات مع الآخرين بسهولة.

- **الاجتماعية Gregariousness**: تشير إلى الشخص المحب للتجمعات والصداقات والتحدث مع من حوله.
- **التوكيدية Assertiveness**: تشير إلى السيطرة والسيادة والزعامة على الآخرين والتنافس معهم والثقة بالنفس والتحدث بدون تردد.
- **النشاط Activity**: تميز الشخص بالسرعة والحيوية وقوة الحركة ولديه إحساس بالطاقة ويفضل إيقاع الحياة السريع.
- **السعي للإثارة Excitement-seeking**: تميز الشخص الذي يرغب في البحث عن المواقف المثيرة، يحب الألوان الساطعة والأماكن المزدحمة الصاخبة.
- **المشاعر الإيجابية Positive emotions**: الميل إلى الخبرات الانفعالية الموجبة مثل البهجة، السعادة، الحب، المتعة، الضحك، الابتهاج، التفاؤل.

- **الانفتاح على الخبرة** :

يشير بعد الانفتاح على الخبرة إلى الأفراد الذين يدمجون الفضول العقلي مع الاهتمامات الواسعة والآراء الحرة واتجاهات المغامرة والحاجة للتنوع، فهذه التسمية تدل على تفضيل الجديد والمختلف في جوانب عديدة من الحياة فالشخص المنفتح ليس لديه القدرة على استخدام الأفكار الجديدة فحسب ولكنه يستمتع بها أيضًا، ولديه مدى واسع من الميول تمتد إلى ما وراء القدرات العقلية، والتي قد تسهل بدرجة ما تفسير العالم من حولنا ولكنها ليست بالضرورة كافية لذلك. ومن ناحية أخرى، نجد أن الحاجة للتغير، وتحمل الغموض، وتفضيل التعقد تظهر جميعها كجوانب دافعية للانفتاح، كما أن الشخص المتفتح لديه اتجاهات غير تقليدية، ولديه حياة انفعالية غنية ومعقدة ويتصف سلوكه بالمرونة، أي أن هذا العامل يشمل جوانب وجدانية ومعرفية وسلوكية (McCrae, 1994).

والأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في بعد الانفتاح يوصفون بأنهم يحكمون بشكل تقليدي ويفضلون المحافظة ويكبتون القلق. أما من يحصلون على درجات مرتفعة في الانفتاح فلديهم درجة مرتفعة من القدرة العقلية ويستمتعون بالانطباعات الجمالية ولديهم اهتمامات واسعة وفكرهم غير عادي وغير محافظين وغير تقليديين (McCrae & John, 1992). فالأفراد المنفتحين يفضلون التنوع عن الأعمال الروتينية ولديهم صعوبة في الالتزام بالنظام واتباع القوانين (Kappe & Flier, 2010). وقد توصل (Costa & McCrae, 1992, 17) إلى ستة مكونات لعامل الانفتاح على الخبرة وهي:

- **الخيال Fantasy**: الأفراد المنفتحون على الخيال لديهم خيال نشط كما أن لديهم أحلام يقظة وهو ليس كنوع من الهروب ولكنها طريقة لوضع أنفسهم في عالمهم الداخلي والتي تساعدهم على الاستمتاع بالحياة.
- **الجماليات Aesthetics**: هو تقدير الشخص وحبه للفن والأدب والشعر والموسيقى.

- **المشاعر Feelings**: تتضمن مشاعر الفرد الداخلية والانفعالات وتقويم هذه الانفعالات هو شيء مهم في الحياة، ويشعرون بالسعادة أو عدم السعادة بشكل متطرف عن الآخرين.
- **الأفعال Actions**: وهي ميل الشخص إلى المغامرة وتنوع الاهتمامات وتجديد النشاط وزيارة الأماكن الجديدة وتناول الأطعمة الغريبة والرغبة في التخلص من روتين الحياة اليومية.
- **الأفكار Ideas**: تميز الأفراد ذوي الاهتمامات الفكرية الواسعة والاهتمام بالجديد والأفكار غير التقليدية والابتكار والتفتح الذهني.
- **القيم Values**: هي النزعة إلى إعادة النظر في القيم الاجتماعية والسياسية والدينية، فالفرد المنفتح للقيم يقوم بتأكيد القيم التي يعتنقها ويناضل من أجلها.

- **التقبل** :

تشير الكتابات في علم النفس أن التقبل كبعد من أبعاد الشخصية يعد أقل ألفة من الأبعاد الأخرى كالانبساط والعصابية، ولكن بعض السمات المكونة له مثل الثقة والخداع قد تم بحثها على نطاق أوسع. وبعد التقبل يقابل العدائية ويبدو أن الأفراد العدوانيين يضعون أنفسهم ضد الآخرين، فمن الناحية المعرفية فإنهم متشككون، ومن الناحية الوجدانية فإنهم يتسمون بالقسوة وعدم التعاطف، ومن الناحية السلوكية فإنهم غير متعاونون، ويتسمون بالعند والفظاظة. وباعتبار العدائية غير مقبولة، فمن الضروري أن ندرك أن الدرجات المتطرفة على بعد التقبل قد تشير إلى سوء التكيف (McCrae & Costa, 1987)

فهذا العامل يقيس كفاءة الفرد الاجتماعية، حيث يتميز الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة في بعد التقبل بالطيبة والاجتماعية والتواضع والتعاون والتكيف في المواقف الاجتماعية (Kappe & Flier, 2010). ويشير (Eilam et al., 2009) أن الأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة على بعد التقبل لديهم حساسية لاحتياجات الآخرين فضلاً عن المعايير والقيم الاجتماعية وبذلك فإن هؤلاء الأفراد يتصرفون وفقا لما يفرضه عليهم التوقعات المجتمعية كما أن هؤلاء الأفراد يعملون على الحفاظ على العلاقات بين الأشخاص ويتميزون بقدرتهم على تنظيم العلاقات مع أقرانهم والحفاظ على العلاقات الشخصية الإيجابية وتحقيق الوئام داخل المجموعة. وقد حدد (Costa & McCrae, 1992, 17) ستة أبعاد للتقبل هي:

- **الثقة Trust**: هي ميل الشخص بالشعور بمصداقية الآخرين والثقة فيهم وفي نواياهم وفي نفسه.
- **الاستقامة Straightforwardness**: وهي إخلاص الشخص في عمله وإخلاصه مع غيره والصراحة في التعامل مع الآخرين.

- **الإيثار Altruism**: هي الاهتمام بالآخرين والرغبة في مساعدتهم والتعاون معهم ومشاركتهم في أفراحهم وأحزانهم وفي جميع النواحي الاجتماعية والمادية بشكل ينبع من داخله دون انتظار مقابل.
- **الامتثال Compliance**: هي قمع لمشاعر العدوانية والعفو ونسيان الإساءة واللطف والحلم في معاملة الغير.
- **التواضع Modesty**: هو شعور الشخص بذاته بدون تكبر، فهو متواضع دون الشعور بالنقص في الثقة بالنفس أو تقدير الذات.
- **التعاطف Tender-mindedness**: هو تعاطف الفرد مع الآخرين واهتمامه بهم ودفاعه عن حقوقهم خاصة الحقوق الاجتماعية.

- **يقظة الضمير** :

يعد بعد يقظة الضمير من أكثر سمات الشخصية ارتباطاً بالتعليم والتعلم فهو يشمل الدافع إلى تحقيق شئ ما، كما يحتوي على الخصائص الأساسية في هذا السعي: ومنها التنظيم والكفاءة والثبات وأن يكون الفرد عمليًا، وهناك اهتمام رئيسي ببعد يقظة الضمير (الحرص، التركيز، التحمل) في تعليم وإعداد الشخصية (De Raad & Schouwenburg, 1996). وترتبط يقظة الضمير المرتفعة بالخصائص الشخصية الضرورية للتعلم مثل أن يكون الفرد منظمًا، يعتمد عليه، كفء، يكافح من أجل النجاح، ويضبط نفسه (Matthews et al., 2005, 173). كما يعكس بعد يقظة الضمير بعض الخصائص مثل العمق في التفكير والتفكير المنهجي (Gilles & Bailleux, 2001).

ومرتفعو يقظة الضمير يمكن الاعتماد عليهم وموجهون ذاتيًا ودقيقون وطموحون، أما منخفضوا يقظة الضمير فهم بلا هدف وكسولون وغير حازمين ومتجاهلون. ويميل مرتفعو يقظة الضمير إلى أن يكونوا محل ثقة ومسئولون وكفء ويضعون أهداف عالية ويكافحون من أجل تحقيقها ويحصلون على درجات تحصيلية مرتفعة بالمقارنة بمنخفضي يقظة الضمير (Zhang, 2003). كما يتسم مرتفعو يقظة الضمير بأنهم عمليون ومحددو الهدف ومنظمون ويرون الكثير من جوانب الحياة في ضوء المهام المراد إنجازها، فبعد يقظة الضمير يتضمن ضبط الذات والتي تعني قدرة الفرد على التغلب على الأحداث المشتتة والتركيز على المهمة باستخدام استراتيجيات إدارة الوقت ونظم الدعم الداخلي (Eilam et al., 2009). وقد توصل (Costa & McCare, 1992, 17) إلى ستة مكونات لبعد يقظة الضمير من خلال الدراسات العاملية وهي:

- **الكفاءة Competence**: هي ما يميز الشخص البارع، الحساس، المنجز الكفء، يتصرف بحكمة في المواقف الحياتية، كما ترتبط بتقدير الذات ووجهة الضبط الداخلية.
- **النظام Order**: وهو ما يميز الفرد المنظم المهذب الأنيق الذي يضع الأشياء في موضعها الصحيح.

- **الالتزام بالواجب Dutifulness**: هو التزام الفرد بما يمليه عليه ضميره ومحكوم بالقيم والمبادئ الأخلاقية.
- **المثابرة من أجل الإنجاز Achievement striving**: شعور الفرد بالطموح والعمل الجاد من أجل الوصول للأهداف.
- **ضبط الذات Self-discipline**: هو القدرة على البدء في العمل والاستمرار فيه دون الشعور بالتعب أو الملل بالرغم من الصعوبات.
- **التأني Deliberation**: هي الميل للتفكير بعمق والحذر والتخطيط والتأني قبل اتخاذ القرارات.

- **ثانيًا: الرجاء** :

بدأ الاهتمام بمفهوم الرجاء منذ الخمسينيات من القرن الماضي على يد مينجر Menninger، ثم تعددت نظرة الباحثين إلى الرجاء في محاولة لوصف وتفسير الارتباطات بين الأداء البشري وهذه الظاهرة النفسية (الرجاء). وقد ظهر الاهتمام بالرجاء في البيئة الأجنبية، حيث وضعت العديد من النماذج التي تناولت الرجاء في مجالات متعددة مثل مجالات الطب والتمريض وعلم النفس وغيرها من المجالات (Lopez et al., 2004, 389). ويمكن تصنيف تصورات ونماذج الرجاء إلى ثلاثة تصنيفات هي:

- **نماذج أحادية البعد** :

يرى (Stotland, 1969, 2) أن الرجاء توقع تحقيق الهدف ولو بدرجة أكبر من الصفر، ويدرس (Gottschalk, 1974, 779) الرجاء من منظور التوقع الإيجابي ويعرفه بأنه قدر من التفاؤل باحتمالية حدوث نتائج إيجابية، فالرجاء بالنسبة له قوة مثيرة تدفع الفرد للتحرك والمضي عبر المشكلات السيكولوجية وينظر (Brezntiz, 1986, 296) للرجاء على أنه يتعلق بفكر سريع الزوال أوبوصف لحالة معرفية. في حين وصف (Averill et al., 1990, 33,54) الرجاء بأنه انفعال ولكن تحكمه قوانين معرفية، وهو يرى أن الرجاء يكون أكثر ملائمة عندما تكون الأهداف ذات أهمية بالنسبة للفرد، وتكون قابلة للسيطرة ومن الممكن تحقيقها، ومقبولة على المستوى الاجتماعي والأخلاقي.

- **نماذج ثنائية البعد** :

يعد الرجاء من وجهة نظر (Staats, 1989) مفهومًا ذو سمات انفعالية ومعرفية ، وهو يرى أن الرجاء تفاعل بين الأمنيات والتوقعات، فالرجاء يتكون من مكونين أحدهما انفعالي (التمييز بين الشعور الإيجابي المتوقع والشعور السلبي) والآخر معرفي (توقع الأحداث المستقبلية) (Staats & Stassen, 1985). بينما يرى (Kwon, 2000) أن الرجاء توافق عام يتحدد بنشاط مواجهة العقبات ويتكون الرجاء من مكونين أحدهما معرفي (الذي يوجه ويرشد جهود الفرد) والآخر انفعالي (الذي يحرك هذه الجهود).

- **نماذج متعددة الأبعاد** :

عرض (سيد عثمان، ١٩٨٩) أول نموذج للرجاء في البيئة العربية، ويعرف الرجاء بأنه "بشر الروح الذي يجعلها أكثر اتساعًا وانشراحًا واستنارة وإقبالا، بل أكثر احتمالاً للسعي المجالد المجاهد وراء مطلوب من الغايات ومعشوق" (سيد عثمان، ١٩٩٦، ٤٩). ويتكون الرجاء طبقا لهذا النموذج من ثلاثة مكونات هي: الثقة، والوعي، والعمل. وللثقة ثلاث جوانب تتمثل في: الثقة بالنفس، والثقة بالآخر، والثقة بالتاري. أما الوعي فهو نشاط من أخص خصائص أنشطة الحياة النفسية وله ثلاثة مستويات هي: الوعي الظاهر والوعي الباطن، والوعي الفائق. أما مكون العمل، وهو الوجه الحقيقي للرجاء والمحقق وجودًا ووظيفة للثقة والوعي (سيد عثمان، ١٩٨٩، ١١ـ ٤٦).

ويعد النموذج المعرفي (Snyder, Harris et al., 1991) من أكثر النماذج التي لاقت اهتمامًا كبيرًا في مجال علم النفس، ووفقًا للتصور المعرفي لسنايدر، فإن الرجاء يتكون من ثلاثة مكونات هي الأهداف المطلوب تحقيقها، والأفكار المرتبطة بطرق المسار نحو الهدف (قوة الوسيلة)، وطاقة الفرد لاستخدام تلك الطرق (قوة الإرادة) (Snyder et al., 1997, 2).

- **الأهداف (المقاصد) Goals (Destinations)** :

يفترض نموذج سنايدر للرجاء أن أفعال الإنسان موجهة نحو هدف، والهدف هو المكون المعرفي للرجاء بل هو مرتكز نظرية الرجاء. وتمد الأهداف الفرد بمسارات لتتابعات الفعل العقلية، فالهدف هو نقطة النهاية المتصورة التي يرغب أن يحققها الفرد (Snyder, 2000, 9). وتتنوع الأهداف من ناحية إطارها الزمني إلى أهداف قصيرة المدى وأهداف بعيدة المدى، كما تتفاوت أيضا في الدرجة إلى أهداف محددة وأهداف غامضة والتي تكون أقل احتمالاً في الحدوث أو من الصعب تخيل تحقيقها، ,ينبغي أن تكون الأهداف ذات قيمة بدرجة تضمن التفكير الواعي بشأنها ووضع الخطط العملية للوصول إليها (Snyder, 2002).

- **التفكير في طرق المسار (قوة الوسيلة) Pathways thinking (way power)** :

يوصف التفكير في طرق المسار بأنه قدرة الفرد المدركة على انتاج واحد أوأكثر من الطرق الممكنة نحو الهدف، وفي معظم الحالات يكون هناك طريق مركزي مدرك، وهو مركز الرحلة العقلية إلى هدف معين (Snyder et al., 1999, 208). ومكون طرق المسار هو سعة ذهنية يتم استدعائها لإيجاد وسيلة أو أكثر تكون فعالة في الوصول للهدف، فإدراك الفرد لقدرته على الاندماج في أفكار مخططة يعد أمرًا ضروريًا لتنمية قوة الوسيلة، فالأهداف وقوة الوسيلة مرتبطان بشكل أساسي، فالأهداف الواضحة المحددة تقوّي من الوسائل، كما أن قوة الوسيلة تزداد أيضًا من خلال الجهود السابقة للتغلب على العقبات التي تواجه تحقيق الهدف. فعندما يكون الهدف محددًا تحديدًا جيدًا، فإنه يمكن أن

نجد له عدة وسائل لتحقيقه. كما أن القدرة على إيجاد وسائل عديدة لتحقيق الأهداف تعتمد على الخبرة السابقة الناجحة للفرد. فهذا المكون يعبر عن مرونة الذهن لإيجاد حلول بديلة لتحقيق الهدف (Snyder, 1994, 8).

- **التفكير في الطاقة (قوة الإرادة) (Agency thinking (will power)**:

تعد الطاقة المكون الدافعي في نظرية الرجاء، فالقدرة على توليد أهداف تكيفية وإنتاج طرق مسار لا يكفيان لتحقيق الأهداف إلا إذا امتلك الفرد الدافعية الكافية لتنفيذ تلك المسارات (Cheavens et al., 2006). وتشير الطاقة إلى القدرة المدركة لاستخدام طرق المسار للوصول إلى الأهداف المرغوبة. كما تحتوي هذه الأفكار مرجعية الذات على الطاقة العقلية للمبادئة ومواصلة استخدام طرق المسار خلال رحلة السعي لتحقيق الهدف (Snyder, 2000, 10). ويعد التفكير في الطاقة مهمًا في جميع الأفكار الموجهة نحو الهدف، ولكنها تكون أكثر أهمية عندما يواجه الفرد المعوقات في طريق تحقيق الهدف. وعند التعرض للعقبات، تساعد الطاقة على توجيه الدافعية الضرورية إلى أفضل طريق بديل (Snyder et al., 2005, 107).

يستلزم التفكير الرجائي كل من التفكير في الطاقة وطرق المسار، وتعد كل من أفكار الطاقة وطرق المسار متكاملين ويعزز ويغذي كل منهما الآخر خلال رحلة تتابع تحقيق الهدف، فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر (Snyder, 2002). فعند التفكير في المستقبل، يكون الأفراد ـ وبشكل داخلي ـ موجهون نحو الهدف. وعند التفكير في الأهداف، يقوم الأفراد بعمل تحليل معرفي للطاقة وطرق المسار. لذا فمن أجل الوصول لشيء ما يحتاج الفرد كل من الإرادة والوسيلة (Snyder, 1995).

- **ثالثًا: فعالية الذات للتعلم** :

تشير فعالية الذات إلى قدرة الفرد على الأداء والإنجاز من خلال اعتقاداته المحددة بمستوى الدافعية لديه، فكلما زادت الثقة بالفعالية الذاتية زادت الجهود المبذولة للوصول إلى الهدف،حيث تمثل فعالية الذات وسيطًا معرفيًا للسلوك كما أن توقع الفرد لفعاليته الذاتية يحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به وبالتالي يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله ودرجة مثابرته في مواجهة الصعوبات التي تواجه الفرد (Bandura, 1977).

وتعد فعالية الذات مكونًا مهمًا من مكونات النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، فقد افترض باندورا ثلاث محددات للنشاط الانساني تتمثل في المؤثرات الذاتية والسلوكية والبيئية، حيث إن السلوك الانساني هو نتاج للتفاعل التبادلي بين تلك المؤثرات (Zimmerman, 1989).

وتبعًا لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، تتضمن المؤثرات الذاتية معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم والمعرفة السابقة والأهداف الخاصة بهم، بينما تشير

المؤثرات السلوكية إلى التصرفات وردود الأفعال أي ما يقوم به المتعلمون فعليًا مثل السلوك داخل الفصل أو المهام التي ينفذها الأفراد، وتتمثل المؤثرات البيئية في العوامل المادية والاجتماعية مثل سلوك المعلمين داخل الفصل والمعلومات المعروضة والعون من قبل الأسرة والأقران وجودة التدريس ومكونات بيئة التعلم المادية (Clark & Zimmerman, 1990).

وتقع معتقدات فعالية الذات ضمن المؤثرات الذاتية في العملية التبادل الثلاثي المفترض، ويشير (Bandura, 1977) إلى أنه على الرغم من أن فعالية الذات لا تعد المؤشر الوحيد عن سلوك الأفراد ونجاحهم في المهام إلا أن فعالية الذات المدركة لها تأثير توجيهي لاختيار الأنشطة والسياقات وتوقع النجاح كما تؤثر على جهود المواجهة من جانب الفرد.

ففعالية الذات تقوم على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة وإمكانية تحقيقها، فهي ليست مشاعر عامة ولكنها تقويم الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته وكم الجهد الذي سيبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٧٧). وتؤثر معتقدات فعالية الذات على دافعية الطلاب الأكاديمية وعلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا حيث يتفوق الطلاب مرتفعو فعالية الذات على منخفضي فعالية الذات في مهارات ما وراء المعرفة مثل تحديد الأهداف ووضع الخطط والتحكم والمراقبة والتقويم الذاتي (Pajares, 2002).

يعد باندورا هو أول من أشار إلى مفهوم فعالية الذات للتعلم، حيث ربط بين تنظيم الذات وأداء الإنسان لوظائفه المعرفية والتكيف الإنساني، وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا أن الانسان مجموعة من القدرات التي تميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على التفكير والتخطيط والتنظيم الذاتي والتكيف مع المواقف، بمعنى أن أداء الإنسان لوظائفه هو نتاج لمجموعة من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، حيث ترتبط معتقدات الفرد عن الفعالية الذاتية بالدافعية والانجازات الشخصية، فالفرد يعتمد على تفسير انجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، وبذلك يبذل أقصى جهد لتحقيق النجاح (Pajares, 2002).

وتعد فعالية الذات للتعلم (اختصار فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتيًا) أحد أهم أنواع فعالية الذات، والتي تشير إلى معتقدات الأفراد حول استخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية واستخدام الاستراتيجيات والتقييم الذاتي والتأمل الذاتي للتعلم، فهي تمثل معتقدات الطلاب حول التنظيم الذاتي لجوانب متعددة للتعلم الأكاديمي مثل القراءة وتدوين الملاحظات والكتابة والاستعداد للاختبار (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

ويشير (Caprara et al., 2008) أن امتلاك الفرد للمهارات والمعرفة الخاصة بالتنظيم الذاتي يختلف عن القدرة على ممارسة تلك المهارات بشكل مستمر فامتلاك المهارات والمعرفة لا يعد ذا جدوى إذا لم يكن عند الفرد معتقد راسخ عن فعالية التنظيم الذاتي (أي أن يكون الفرد قادرًا على تطبيق مهارات التنظيم الذاتي في التعامل مع المواقف الصعبة والضغوط)، فالمعتقدات حول فعالية التنظيم الذاتي في مواقف التعلم تزيد من فعالية الأنشطة التعليمية والتحصيل الدراسي.

وتعمل معتقدات فعالية الذات للتعلم على تحديد كيف يشعر الأفراد ويفكرون ويحفزون أنفسهم وكيف يتصرفون، فمن يملك الثقة العالية يتحدى المهام الصعبة ولا يتجنبها، ويواجه الفشل، ومن لا يمتلك الثقة ويشك في قدراته يقع ضحية للتوتر والاكتئاب. فتصرفات الأفراد تعتمد على معتقداتهم حول قدراتهم وليس فقط المهارات والمعرفة الفعلية، فالطلاب الذين لا يملكون الثقة الكافية في قدراتهم للتحكم في الدافعية والسلوك يكون أدائهم ضعيفاً وعلى العكس فإن الطلاب الذين يمتلكون ثقة في قدارتهم للتعلم فهم أكثر ميلاً للعمل الجاد، ويثابرون في مواجهة الصعاب وعادة ما يكون تحصيلهم مرتفع وهذا ما يفسر لماذا يعاني بعض الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من أداء منخفض حيث يرجع ذلك إلى الشك في قدراتهم التي يمتلكونها بالفعل (Mammadov, 2016).

وترجع الجهود الأولى لقياس هذا المفهوم إلى باندورا (Bandura, 1989 as cited Zimmerman et al., 1992) حيث قام ببناء مقياس فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتيًا للأطفال ويقوم بقياس تصورات الطلاب عن فعالية الذات لاستخدام طرق متعددة للتعلم الأكاديمي مثل التخطيط والتنظيم للأعمال المدرسية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية لفهم وتذكر المادة المتعلمة، وتجنب المشتتات والدافعية المولَدة ذاتيًا لاتمام الواجبات المدرسية، وتنظيم بيئة التعلم، والمشاركة في الفصل. وعلى الرغم أن المقياس كان له خصائص سيكومترية مرتفعة إلا أنه لم يتنبأ بالتحصيل الدراسي.

وقام (Zimmerman & Kitsantas, 2005) ببناء مقياس فعالية الذات للتعلم (٥٧ عبارة) لدى طالبات المرحلة الثانوية لقياس معتقدات الطلاب حول فعالية الذات المدركة لأداء جوانب متعددة في التعلم، والقدرة على التكيف مع السياق التعليمي أو المشكلات الأكاديمية. وقد حظي المقياس بخصائص سيكومترية مرتفعة، فضلاً عن قدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

وحديثًا، قام (Zimmerman & Kitsantas, 2007) بإعداد صورة مختصرة لمقياس فعالية الذات للتعلم لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، حيث تم

انتقاء ١٩ عبارة من مقياس (Zimmerman & Kitsantas, 2005) يركز فيها على قياس معتقدات الطلاب حول فعالية الذات للدراسة والاستعداد للاختبار وتدوين الملاحظات، وقد تمتع المقياس في صورته المختصرة بخصائص سيكومترية مرتفعة فضلاً عن قدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي والمسئولية المدركة.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة سواء بهدف تحديد ماهيتها أو علاقتها مع بعضها البعض أو علاقة هذه المتغيرات بالتحصيل الدراسي، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في التحصيل الدراسي.
- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في التحصيل الدراسي.
- يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لفعالية الذات للتعلم في التحصيل الدراسي.
- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في الرجاء (طرق المسار، الطاقة).
- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في فعالية الذات للتعلم.
- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في فعالية الذات للتعلم.

- **المنهج والطريقة** :

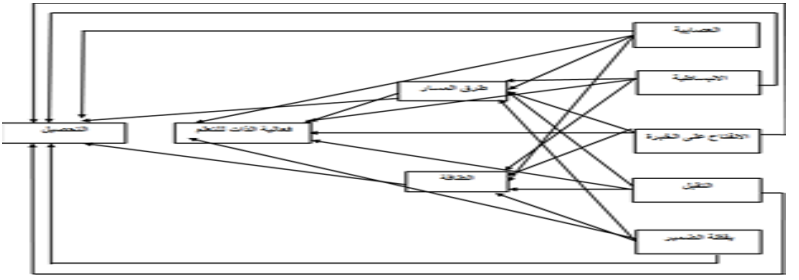
- **أولا: منهج الدراسة**:

تعتمد الدراسة علي المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة ، حيث إمكانية دراسة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة. ويتم استخدام أسلوب تحليل المسار وهو أسلوب إحصائي يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة وذلك في ضوء التراث النفسي ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بها. والشكل (١) يوضح نموذج الدراسة المقترح .

- **ثانيًا: عينة الدراسة**:

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية ـ جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧م) بالتخصصات العلمية

والأدبية، منهم (١٣) طالبًا و(١٩٩) طالبةً، متوسط أعمارهم (٢٠.٤) سنة وانحراف معياري (٠.٨٧) سنة، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.



شكل (١): النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

- **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت من (٣٠٧) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧م) بالتخصصات العلمية والأدبية، منهم (١٨) طالبًا و(٢٨٩) طالبة، متوسط أعمارهم (٢٠.٧٤) سنة وانحراف معياري (٠.٤٨) سنة، وقد تم استخدام هذه العينة في التحقق من فروض الدراسة. والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية على التخصصات المختلفة.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة الأساسية على التخصصات المختلفة.

الشعبة	لغة انجليزية	لغة عربية	تاريخ	فلسفة	بيولوجى	كيمياء	فيزياء	رياضيات	المجموع
ذكور	٣	٥	٢	٢	-	١	١	٤	١٨
إناث	٧٣	٧٠	٤٢	٣٩	١٤	١٢	١٦	٢٣	٢٨٩

- **ثالثًا : أدوات الدراسة :**
- **مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية إعداد (Costa & McCrae, 1992) تعريب (بدر الأنصاري، ١٩٩٧):**
- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس من (٦٠) بندًا تشمل خمسة مقاييس فرعية هي: العصابية والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والتقبل، ويقظة الضمير، ويضم كل مقياس فرعي ١٢ بندًا يجاب عنها بمقياس خماسي حسب طريقة ليكرت وهذه الاستجابات الخمس هي: (غير موافق على الإطلاق، غير موافق، غير متأكد موافق، موافق بشدة)، وتقدر الدرجة على كل عبارة في مدى يتراوح من (١ ـ ٥) وذلك في جميع بنود المقياس ما عدا البنود المعكوسة والتي تصحح في الاتجاه العكسي (٥ ـ ١).

وقد امتدت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق فيما يتعلق بالصيغة الإنجليزية للمقياس وذلك على عينة بلغ قوامها (٢٠٨) من ٠.٧٥ إلى ٠.٨٣ كما امتدت قيم معاملات ألفا كرونباخ من ٠.٨٧ إلى ٠.٩٢ للمقاييس الفرعية

كما كشفت نتائج التحليل العاملى على عينات متنوعة عن وجود خمسة عوامل للشخصية.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (المكونة من ١٢٠ طالبًا وطالبة)، والتحقق من ثبات وصدق المقياس على النحو التالي:

- **أولا: ثبات المقياس**:

قام بدر الأنصاري (١٩٩٧) بحساب معامل الثبات بطريقتي ألفا والتجزئة النصفية لدى ثلاثة عينات، وتراوحت معاملات الثبات لدى العينات الثلاث بين ٠.٧٠ و٠.٧٧ لمقياس العصابية، وبين ٠.٥٧ و٠.٧٠ لمقياس الانبساطية وبين ٠.٢٠ و٠.٤٤ لمقياس الانفتاح على الخبرة، وبين ٠.٥٢ و٠.٨٢ لمقياس التقبل وبين ٠.٧٥ و٠.٨٥ لمقياس يقظة الضمير. وقد تحققت الباحثة الحالية من ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال حساب قيم معاملات ألفا للأبعاد وقد بلغت ٠.٧٦٨، ٠.٦٨٠، ٠.٥٦١، ٠.٥٣٩، ٠.٨١٧ للعصابية، والانبساطية والانفتاح على الخبرة، والتقبل، ويقظة الضمير على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة ويمكن الوثوق بها، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضح في جدول (٢):

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمى إليه لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العصابية		الانبساط		الانفتاح على الخبرة		التقبل		يقظة الضمير	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖٠.٤٦٧	٢	❖❖٠.٣٨٢	٣	❖٠.٢٠٩	٤	❖❖٠.٣٣٨	٥	❖❖٠.٤٤٦
٦	❖❖٠.٦٤٥	٧	❖❖٠.٣٩٨	٨	❖❖٠.٤٩١	٩	❖❖٠.٤٦٥	١٠	❖❖٠.٦١٦
١١	❖❖٠.٤٦١	١٢	❖❖٠.٥١١	١٣	❖❖٠.٥٠٥	١٤	❖❖٠.٥١٣	١٥	❖❖٠.٤٤٨
١٦	❖❖٠.٥٢٢	١٧	❖❖٠.٥١٥	١٨	❖❖٠.٤٧٦	١٩	❖❖٠.٤١٨	٢٠	❖❖٠.٧٠٥
٢١	❖❖٠.٥٣٥	٢٢	❖❖٠.٤٩١	٢٣	❖❖٠.٤٧٤	٢٤	❖❖٠.٤٧٦	٢٥	❖❖٠.٦٦٨
٢٦	❖❖٠.٦٢٤	٢٧	❖❖٠.٥١٧	٢٨	❖❖٠.٣٠٦	٢٩	❖❖٠.٤٢٧	٣٠	❖❖٠.٥١١
٣١	❖❖٠.٤٤٩	٣٢	❖❖٠.٥٥٧	٣٣	❖٠.٢٢٨	٣٤	❖❖٠.٣٩٨	٣٥	❖❖٠.٧١٩
٣٦	❖❖٠.٤٥٧	٣٧	❖❖٠.٥٣٩	٣٨	❖❖٠.٤٢٣	٣٩	❖❖٠.٥٢٦	٤٠	❖❖٠.٥٣٥
٤١	❖❖٠.٤٩٥	٤٢	❖❖٠.٤٠٧	٤٣	❖❖٠.٥٦٢	٤٤	❖❖٠.٣٣٢	٤٥	❖❖٠.٥٢٧
٤٦	❖❖٠.٥٤٣	٤٧	❖❖٠.٤٧٢	٤٨	❖❖٠.٤٧٤	٤٩	❖❖٠.٣٨٨	٥٠	❖❖٠.٦٥٧
٥١	❖❖٠.٦١٠	٥٢	❖❖٠.٥٤٩	٥٣	❖❖٠.٤٤٠	٥٤	❖❖٠.٣١٦	٥٥	❖❖٠.٦٠٧
٥٦	❖❖٠.٥٥٠	٥٧	❖❖٠.٤٣٨	٥٨	❖❖٠.٤٢٠	٥٩	❖❖٠.٢٩٧	٦٠	❖❖٠.٦٠٩

دال عند مستوى (٠.٠١) ، ❖ دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وعند مستوى (٠.٠٥).

- **ثانيًا: صدق المقياس**:

قام بدر الأنصاري (١٩٩٧) بتطبيق المقياس على ثلاث عينات الأولى قوامها (٢٠٠) من الشباب الجامعي، والثانية قوامها (١٠٠٥) من طلاب جامعة الكويت

والثالثة قوامها (٢٥٨٤) من الراشدين، وتم حساب الصدق التلازمي للقائمة من خلال حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين المقاييس المتفرعة من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقاييس استخبار أيزنك للشخصية تعريب أحمد عبد الخالق (١٩٩١)، وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة على (الصدق التلازمي) الذي أجرته في دراسة سابقة لها (أمنية حسن، ٢٠١١) من خلال تطبيق كل من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (تعريب: بدر الأنصاري ١٩٩٧) واستخبار أيزنك للشخصية (تعريب: أحمد عبد الخالق ، ١٩٩١)، حيث تمتع المقياس بمستوى مقبول من الصدق التلازمي.

- **مقياس الرجاء إعداد الباحثة الحالية (٢٠١٦):**

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٩ عبارة موزعة على بعدين هما: طرق المسار (١٤ عبارة) والطاقة (١٥ عبارة)، يجاب عنها بمقياسٍ خماسي حسب طريقة ليكرت وهذه الاستجابات الخمس هي: (لا تنطبق مطلقا، تنطبق نادرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق تمامًا)، حيث تأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات الخمس التالية: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (المكونة من ١٢٠ طالبًا وطالبة)، والتحقق من ثبات وصدق المقياس على النحو التالي:

- **أولا: ثبات المقياس**:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها ٤٧٨ من طلاب الجامعة، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت ٠.٨٠٣ و٠.٨١٤ للأبعاد طرق المسار والطاقة على الترتيب. وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال حساب قيم معاملات ألفا للأبعاد وقد بلغت ٠.٩٢٤ و٠.٩٣٢ للأبعاد طرق المسار والطاقة على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة ويمكن الوثوق بها. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الرجاء

طرق المسار	العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	ر	٠.٧٠٢**	٠.٧٢٥**	٠.٧٨٩**	٠.٧١٧**	٠.٥٨٢**	٠.٧٢٨**	٠.٧٧٠**	٠.٦٥٩**
	العبارات	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤		
	ر	٠.٦٤٥**	٠.٦٩٩**	٠.٨٢٥**	٠.٧٠٣**	٠.٧٣٠**	٠.٦٣٤**		
الطاقة	العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	ر	٠.٧١٠**	٠.٧٣٧**	٠.٧٨٢**	٠.٧٣٣**	٠.٦٨٤**	٠.٥٩٦**	٠.٦٢٠**	٠.٧٠٥**
	العبارات	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	
	ر	٠.٧٦٧**	٠.٧٧٥**	٠.٧٦٥**	٠.٧٠٦**	٠.٧٢٩**	٠.٦١٣**	٠.٧٣٢**	

دال رتشير إلى معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١).

- **ثانيًا: صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس الرجاء باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لدى عينة قوامها ٤٧٨ من طلاب الجامعة وقد قدم التحليل العاملي التوكيدي دليلا قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن الرجاء عبارة عن عامل كامن واحد من الدرجة الثانية ينتظم حوله العاملين الكامنين من الدرجة الأولى، وهذين العاملين الكامنين من الدرجة الأولى ينتظم حولهما العبارات البالغ عددها ٢٩ عبارة للرجاء، وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس الرجاء على مؤشرات حسن مطابقة جيدة. قد تحققت الباحثة من صدق المقياس (الصدق التلازمي) في الدراسة الحالية باستخدام مقياس الرجاء إعداد كمال إسماعيل (٢٠٠٤)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على المقياسين ٠.٦٤ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١.

- **مقياس فعالية الذات للتعلم " الصورة المختصرة" Self efficacy for learning scale (Abridged form) ، إعداد (Zimmerman & Kitsantas, 2007) ترجمة الباحثة**:

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس من ١٩ عبارة تقيس معتقدات الطلاب حول فعالية الذات لاستخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل الدراسة والاستعداد للاختبار وتدوين الملاحظات، يجاب عنها بمقياس خماسي حسب طريقة ليكرت وهذه الاستجابات الخمس هي: (لا أستطيع مطلقا، أستطيع نادرًا، أستطيع أحيانًا، أستطيع كثيرًا، أستطيع دائمًا)، حيث تأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات الخمس التالية: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (المكونة من ١٢٠ طالبًا وطالبة)، والتحقق من ثبات وصدق المقياس على النحو التالي:

- **أولاً: ثبات المقياس**:

قام (Zimmerman & Kitsantas, 2007) بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا من خلال تطبيقه على عينة من ٢٢٣ طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد بلغ معامل الثبات ٠.٩٧. وفي سبيل إعادة التحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة الحالية بحساب قيمة معامل ألفا للمقياس وقد بلغت ٠.٩١٤ ، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل

عبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمى إليه لمقياس فعالية الذات للتعلم

العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
ر	٠.٦٧٤ ❖	٠.٦٦٩ ❖	٠.٦٨٤ ❖	٠.٦١١	٠.٥٣٣ ❖	٠.٦٤٥ ❖	٠.٦٦٤ ❖❖	٠.٥٣٣ ❖	٠.٥٨٦ ❖	٠.٦٤٤ ❖❖
العبارات	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	
ر	٠.٧٢٥ ❖	٠.٦٧٥ ❖	٠.٥٦٣ ❖	٠.٥٧٠ ❖	٠.٥٧٩ ❖	٠.٦٣٧ ❖	٠.٧٠١ ❖❖	٠.٦٣٧ ❖❖	٠.٥٦١ ❖❖	

دال ر تشير إلى معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد عند مستوى (٠.٠١)

- **ثانيًا: صدق المقياس**:

قام (Zimmerman & Kitsantas, 2007) بالكشف عن البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وقد تشبعت عبارات المقياس بعامل كامن واحد حيث كانت قيم تشبعات جميع العبارات أعلى من ٠.٧٠ وكان التباين الكلي للمقياس ٦٧٪. كما تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس فعالية الذات للتعلم باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وقد وجد أن فعالية الذات للتعلم عبارة عن عامل كامن واحد ينتظم حوله العبارات البالغ عددها ١٩ عبارة. وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس فعالية الذات للتعلم على مؤشرات حسن مطابقة جيدة. كما قام معدا المقياس بالتحقق من صدق المقياس (الصدق التلازمي) من خلال حساب الارتباط بين مقياس فعالية الذات للتعلم وكل من كم وكيف الواجبات المنزلية والمسئولية المدركة ومقياس المعلم لتقدير التعلم المنظم ذاتيًا، وقد معاملات الارتباط ٠.٥٥ و٠.٥٨ و٠.٥٠ و٠.٤٩ على الترتيب.

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس (الصدق التلازمي) باستخدام مقياس فعالية الذات العامة إعداد كمال إسماعيل (٢٠٠٤)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على المقياسين ٠.٧٢ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١.

- **إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة** :

اتبعت الباحثة في الدراسة الإجراءات التالية:

- ترجمة مقياس فعالية الذات للتعلم إعداد (Zimmerman & Kitsantas, 2007) إلى اللغة العربية، وعرض الترجمة على إثنين من المتخصصين في طرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية ببنها للتحقق من سلامة الترجمة ودقة التعبير، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.
- تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة للتحقق من صدقها وثباتها على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة عام بكلية

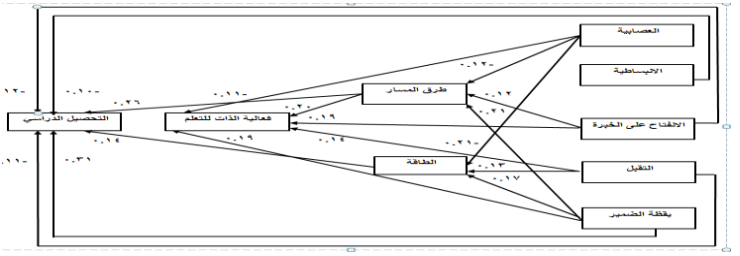
التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ م بالتخصصات الدراسية المختلفة.

- تطبيق المقاييس المستخدمة على عينة الدراسة النهائية (٣٠٧) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ م بالتخصصات الدراسية المختلفة.
- الحصول على نسخة من نتيجة الفصل الدراسي الأول لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها (جميع الشعب).
- تحويل درجات التحصيل الخام إلى درجات تائية نظرًا لاختلاف أسقف الدرجات النهائية للشعب المختلفة.
- التحليل الاحصائي للبيانات: استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المسار Path Analysis لمعالجة بيانات الدراسة باستخدام برنامج ليزرل LISREL ٨.٨ كأسلوب إحصائي يستخدم لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات وإن كان لا يدل على السببية المؤكدة (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦ ، ١٨٣).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis الموجود ببرنامج ليزرل LISREL8.8، للتوصل إلى أفضل نموذج سببي يحدد علاقات التأثير والتأثر بين متغيرات هذه الدراسة تم استخدام موقف توليد النموذج Model Generating Situation وفي هذا الموقف يكون لدى الباحث نموذجًا تجريبيًا أوليًا محددًا، فإذا كان النموذج الأولى لا يطابق البيانات المعطاة، يجب أن يُعدَّل ويُختبَر مرة ثانية باستخدام نفس البيانات. وهنا قد يتم اختبار عدة نماذج في هذه العملية، والهدف قد يكون إيجاد نموذج ليس فقط أن يطابق البيانات بطريقة جيدة من الناحية الإحصائية، ولكن أيضًا أن يتميز هذا النموذج بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن إعطاءه تفسيرًا ومعنى حقيقيًا وإعادة تحديد أو تعيين كل نموذج قد يقود النظرية أو البيانات نحو اتجاه معين ورغم أنه قد يتم اختبار نموذج في كل مرة إلا أن الهدف النهائى هو توليد نموذج بدلاً من اختبار نموذج. وفي الواقع أن موقف توليد النموذج هو الموقف الأكثر شيوعًا، أما موقف التوكيد الصارم فهو نادر جدًا لأن عددًا قليلاً من الباحثين يكتفي برفض النموذج المعطى دون اقتراح نموذج بديل، وكذلك موقف النماذج البديلة نادرًا أيضًا لأن الباحثين نادرًا ما يستطيعون تحديد أولوية النماذج البديلة (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٢٥٥ ـ ٢٥٦).

وباستخدام موقف توليد نموذج تم تجريب عدة نماذج وإجراء التعديلات الممكنة التي تشتمل على حذف مسارات معينة بين متغيرات هذه الدراسة، حتى تم التوصل إلى أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة وهو النموذج الموضح بالشكل رقم (٢) وهو النموذج الذي يتضمن ١٧ مسارًا دالة إحصائيًا(التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط).



شكل (٢): نموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية

- **المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج** :

تنقسم المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات هذه الدراسة (الموضح بالشكل رقم ٢) إلى ثلاثة أنواع هي:

- **متغيرات مستقلة:** وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير).
- **متغيرات وسيطة:** وهي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا، وتتمثل في أبعاد الرجاء (طرق المسار، والطاقة) وفعالية الذات للتعلم.
- **متغيرات تابعة:** وهي المتغيرات المتأثرة بكل من: المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وتتمثل في التحصيل الدراسي.

وقد حظي نموذج تحليل المسار البنائي الموضح بالشكل رقم (٢) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول رقم (٥) حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٣٧٤ ـ ٣٧٥).

جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٥.٢٢ ٧ ٠.٦٣	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	٠.٧٥	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٠٢	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٠٠	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٢٨ ٠.٣١	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)

جدول (٦)التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير ئية للتأثير.

المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير		المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)						
			العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	التقبل	يقظة الضمير	طرق المسار	الطاقة	فعالية الذات للتعلم
التحصيل الدراسي	مباشر	التأثير	–	-٠.١٠	-٠.١٢	-٠.١١	٠.٣١	٠.٢٦	٠.١٤	٠.٠٩
		خ	–	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٥٥
		قيمة (ت)	–	-٢.٠١❖	-٢.٢٣❖	-٢.٠٨❖	❖❖٥.٧٧	❖٤.٠٨❖	❖٢.٢٤	١.٦١
	غير مباشر	التأثير	-٠.٠٧	–	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.١٠	٠.٠٢	–	–
		خ	٠.٠٣	–	٠.٠٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٠١	–	–
		قيمة (ت)	-٢.٨٩❖❖	–	❖❖٢.٦٨	❖٢.٢٣	❖❖٣.٦٣	١.٤٨	–	–
	كلي	التأثير	-٠.٠٧	-٠.١٠	-٠.٠٧	-٠.٠٨	٠.٤١	٠.٢٧	٠.١٤	٠.٠٩
		خ	٠.٠٣	٠.٠٥	-٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٥٥
		قيمة (ت)	-٢.٨٩❖❖	-٢.٠١❖	١.٢٦-	١.٥٣-	❖❖٧.٤٣	❖٤.٤٢❖	❖٢.٢٤	١.٦١
فعالية الذات للتعلم	مباشر	التأثير	-٠.١١	–	٠.١٩	٠.١٤	٠.١٩	٠.٢٠	–	
		خ	٠.٠٥	–	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٥٧	٠.٠٥	–	
		قيمة (ت)	❖٢.٠٥-	–	❖❖٣.٦٤	❖٢.٦٥❖	❖❖٣.٣٤	❖٣.٧٤❖	–	
	غير مباشر	التأثير	-٠.٠٢	–	٠.٠٢	–	٠.٠٤	–	–	
		خ	٠.٠١	–	٠.٠١	–	٠.٠٢	–	–	
		قيمة (ت)	١.٨٤-	–	❖٢.١٤	–	❖٢.٥٦	–	–	
	كلي	التأثير	-٠.١٤	–	٠.٢٢	٠.١٤	٠.٢٣	٠.٢٠	–	
		خ	٠.٠٦	–	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٦	٠.٠٥	–	
		قيمة (ت)	❖٢.٤٦-	–	❖❖٤.٠٧	❖٢.٦٥❖	❖❖٤.٠٦	❖٣.٧٤❖	–	
طرق المسار	مباشر	التأثير	-٠.١٢	–	٠.١٢	–	٠.٢١	–	–	
		خ	٠.٠٥٨	–	٠.٠٤٧	–	٠.٠٥٩	–	–	
		قيمة (ت)	❖٢.١٢-	–	❖❖٢.٦١	–	❖❖٣.٥٠	–	–	
	كلي	التأثير	-٠.١٢	–	٠.١٢	–	٠.٢١	–	–	
		خ	٠.٠٦	–	٠.٠٥	–	٠.٠٦	–	–	
		قيمة (ت)	❖٢.١٢-	–	❖❖٢.٦١	–	❖❖٣.٥٠	–	–	
الطاقة	مباشر	التأثير	-٠.٢١	–	–	٠.١٣	٠.١٧	–	–	
		خ	٠.٠٥٧	–	–	٠.٠٤٧	٠.٠٥٨	–	–	
		قيمة (ت)	-٣.٦٣❖❖	–	–	❖٢.٧٨❖	❖❖٢.٩٥	–	–	
	كلي	التأثير	-٠.٢١	–	–	٠.١٣	٠.١٧	–	–	
		خ	٠.٠٥٧	–	–	٠.٠٥	٠.٠٦	–	–	
		قيمة (ت)	-٣.٦٣❖❖	–	–	❖٢.٧٨❖	❖❖٢.٩٥	–	–	

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير ❖ دال عند مستوى (٠.٠٥) ❖❖ دال عند مستوى (٠.٠١)

ويوضح الجدول رقم (٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها النموذج البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية.

- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في التحصيل الدراسي**".

يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير سالب غير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) للعصابية في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق بعدى طرق المسار والطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات العصابية انخفضت درجات الرجاء (طرق المسار والطاقة) مما ينعكس بدوره على انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠٥) للانبساطية في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات الانبساطية انخفضت درجات التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠٥) للانفتاح على الخبرة في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة انخفضت درجات التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١) للانفتاح على الخبرة في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق بعد طرق المسار). أي أنه كلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة ارتفعت درجات طرق المسار مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي.
- لا يوجد تأثير كلي دال إحصائيّا للانفتاح على الخبرة في التحصيل الدراسي .
- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠٥) للتقبل في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات التقبل انخفضت درجات التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠٥) للتقبل في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق بعد الطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات التقبل ارتفعت درجات الطاقة مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي.
- لا يوجد تأثير كلي دال إحصائيّا للتقبل في التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١) ليقظة الضمير في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق بعدى طرق المسار والطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات يقظة

الضمير ارتفعت درجات التحصيل الدراسي بشكل مباشر فضلاً عن زيادة مستوى الرجاء مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى تحقق الفرض الأول جزئيًا.

يمكن تفسير التأثير السالب للعصابية في التحصيل الدراسي في ضوء طبيعة الشخص العصابي وخصائصه، فالقلق يعد مكونًا ثابتًا للعصابية، وفي السياق التعليمي تبدو مشاعر القلق في هيئة الخوف من الفشل أو قلق الاختبار، والقلق المرتفع يؤدي إلى التوتر وعدم القدرة على تحمل الضغوط والشعور بالعجز واليأس والاتكال وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة وبالتالي الانسحاب من المواقف التي تمثل ضغوطًا على الشخص العصابي مثل مواقف التقويم المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (De Fruyt & Mervielde, 1996; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a,b; Lounsbury et al., 2003a; Bidjerano & Dai, 2007; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Furnham & Monsen, 2009; Tok & Morali, 2009; Lubbers et al., 2010; Ciorben & Pasarica, 2013) (أمنية حسن، ٢٠١١)، وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Nye et al., 2013) (كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥).

وفيما يخص التأثير السالب للانبساطية في التحصيل الدراسي، فإنه يمكن تفسير ذلك في ضوء أن الشخص المنبسط شخص اجتماعي يميل إلى التجمعات وتكوين الصداقات بدلاً من التركيز في العمل، فالأعمال والمهام الأكاديمية لاتمثل ضغوطًا له بقدر ما يهتم بنجاح العلاقات الاجتماعية وتدعيمها وتتضمن سمة الانبساط كل من الاندفاع وتشتت الانتباه مما يؤثر على قدرة الشخص المنبسط على تنظيم الوقت وتركيز الجهد في المهام الأكاديمية التي تحتاج إلى جهد ومهارات دراسية جيدة لإتمامها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Busato et al., 1999, 2000; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Furnham et al., 2003; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Nguyen et al., 2005; Bratko et al., 2006; Hair & Hampson, 2006; Furnham & Monsen, 2009; Lubbers et al., 2010; Mammadov, 2016) وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Ciorbea & Pasarica, 2013; Al-Naggar et al., 2015) (كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥).

ويمكن تفسير التأثير السالب للانفتاح على الخبرة في التحصيل الدراسي في ضوء خصائص المنفتحين، فمرتفعو الانفتاح على الخبرة لديهم خيال نشط ويقدرون الفن والجمال والأدب والشعر والموسيقى، كما أن لديهم مدى واسع

من الاهتمامت والميول وتجديد النشاط والمغامرة وتجنب الروتين والأفكار التقليدية. وعند النظر للوضع الحالي لمنظومة التعليم، نجد أنها تعاني من الأعمال الروتينية وطرق التعلم التقليدية، كما أن المواقف الأكاديمية تتطلب تكرار المعلومات وإعادة انتاج المحتوى وليس توليد الاستجابات الجديدة وحلولاً مبدعة للمشكلات، وعلى ذلك فإن الطبيعة الابداعية والتخيلية للمنفتحين قد تكون عائقاً في مواقف التعلم، هذا بالإضافة إلى أن بيئة الفصل ونظم التقويم بوضعها الراهن لا تتيح الفرصة للتخيل وتقديم أفكر جديدة ومبدعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (De Fruyt & Mervielde, 1996) وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Paunonen & Ashton, 2001; Diseth, 2003; Farsides & Woodfield, 2003; Hair & Graziano, 2003 ; Lounsbury et al., 2003a,b; Phillips et al., 2003; Nguyen et al., 2005; Bidjerano & Dai, 2007; Fabio & Busoni, 2007; Laidra et al., 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ahadi & Narimani, 2009; Komarraju et al, 2009; Tok & Morali, 2009; Mammadov, 2016)

وتجدر الإشارة أن وجود طرق المسار (كمتغير وسيط بين الانفتاح على الخبرة والتحصيل) يسهم في التقليل من الدور السالب للانفتاح على الخبرة في التحصيل، حيث يجعل التأثير الغير مباشر للانفتاح على الخبرة موجبًا والتأثير الكلي غير دال إحصائيًا، فكلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة ارتفعت درجات طرق المسار مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي. ويظهر هنا أن المتحكم في العلاقة هو المتغير الوسيط حيث يؤدي إلى تغيير نوع التأثير من كونه تأثيراً سالبًا إلى تأثير موجب، ومن ثم فإن طرق المسار يعد الأكثر تأثيراً في التحصيل الدراسي، وهو ما سيتم توضيحه في نتائج الفرض الثاني.

وفيما يخص التأثير السالب للتقبل في التحصيل الدراسي فإنه يمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص بعد التقبل، فالتقبل يعكس كفاءة الفرد الاجتماعية والقدرة على التكيف في المواقف الاجتماعية، وبالنظر إلى السمات الفرعية نجد "الإيثار" وهو الاهتمام بالآخرين والرغبة في مساعدتهم والتعاون معهم ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم، و"التعاطف" الذي يعني تعاطف الفرد مع الآخرين والاهتمام بهم والدفاع عن حقوقهم، فالأفراد المرتفعون في بعد التقبل محبون للغير ومهتمون بشئونهم ومنشغلون بمظهرهم الاجتماعي أمام الآخرين والحفاظ على العلاقات الشخصية مما يجعلهم أقل اهتمامًا بالدراسة، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون العمل في مجموعات أكثر من مواقف التقييم الفردية والتنافسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Paunonen, 1998; Diseth, 2003; Mammadov, 2016) ، (أمنية حسن،٢٠١١) ، وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; Farsides &

Woodfield, 2003; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a; Nguyen et al., 2005; Conard, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Eilam et al., 2009; Komarraju et al. 2009; Lubbers et al., 2010; Karatas, 2015)

وجدير بالذكر أن وجود الطاقة (كمتغير وسيط) يسهم في التقليل من الدور السالب للتقبل في التحصيل، حيث يجعل التأثير الغير مباشر للتقبل تأثيرًا موجبًا والتأثير الكلي غير دال إحصائيًا، فكلما ارتفعت درجات التقبل ارتفعت درجات الطاقة مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي. وبالتالي فإن المتحكم في العلاقة هو المتغير الوسيط حيث يؤدي إلى تغيير نوع التأثير من كونه تأثيرًا سالبًا إلى تأثير موجب، ومن ثم فإن الطاقة تعد الأكثر تأثيرًا في التحصيل الدراسي.

وبالنسبة للتأثير الموجب ليقظة الضمير في التحصيل الدراسي، فإنه يمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص هذا البعد، فيقظة الضمير من أكثر سمات الشخصية ارتباطا بالتعليم والتعلم، حيث يتميز أصحاب هذه السمة بخصائص تساعدهم على تحقيق النجاح مثل الكفاءة والتنظيم والالتزام بالواجب وضبط الذات، ويتميز مرتفعو يقظة الضمير بالرغبة في تحقيق الكفاءة والاتقان ويظهر ذلك من خلال المحاولة الجادة لتطوير المهارة والمعرفة والحرص وتحمل المسئولية، فهم يعتبرون الاتقان والتمكن غاية الفرد ويسعون لتحقيقه باستخدام الاستراتيجات العميقة والتفكير المنهجي، وترتبط السمات الأساسية ليقظة الضمير بقدرة الفرد على التنظيم الذاتي من حيث إدارة الوقت وبيئة التعلم والتعاون مع الأقران والذي ينعكس إيجابيًا على التحصيل الدراسي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (De Fruyt & Mervielde, 1996; Busato et al., 1999, 2000; Paunonen & Ashton, 2001; Lievens et al., 2002; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a,b; Furnham et al., 2003; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a,b; Phillips et al., 2003; Duff et al., 2004; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Nguyen et al., 2005; Bratko et al., 2006; Conard, 2006; Hair & Hampson, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Fabio & Busoni, 2007; Laidra et al, 2007; Wagerman & Funder, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ahadi & Narimani, 2009; Eilam et al., 2009; Furnham & Monsen, 2009; Kommaraju et al., 2009; Tok & Morali, 2009; Kappe & Flier, 2010; Lubbers et al., 2010; Al-Naggar et al., 2015; Karatas, 2015; Mammadov, 2016) (أمنية حسن، ٢٠١١؛ كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥).

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في التحصيل الدراسي**".

يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠١) لطرق المسار في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات طرق المسار ارتفعت درجات التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) للطاقة في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات طاقة الأفكار ارتفعت درجات التحصيل الدراسي. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى تحقق الفرض الثاني جزئيًا.

يؤدي الرجاء دورًا مهمًا في عملية التعلم بصفة عامة وفي التحصيل الدراسي بصفة خاصة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص النفسية المميزة لذوي الرجاء المرتفع، فهم يسعون وراء تحقيق الأهداف غير مقيدين بأية عوائق، كما أن لديهم طاقة عقلية للمثابرة ومواصلة السعي ووسائل متعددة لتحقيق أهدافهم، ويتميز مرتفعو الرجاء بالقدرة على مواجهة الصعوبات وخبرات الفشل والنظر إليها كتحديات، حيث يشير (Kwon, 2000) إلى أن الرجاء توافق عام يتحدد بنشاط مواجهة العقبات، كما أن مرتفعي الرجاء يتمتعون بانفعالات موجبة تقترن بالشعور بمتعة عاطفية أثناء السعي لتحقيق أهدافهم في حين يتسم ذوي الرجاء المنخفض بانفعالات سلبية مقترنة بالشعور باللامبالاة والفتور أثناء تحقيق الأهداف. إن ذوي الرجاء المرتفع لديهم قدرة على حل المشكلات مقارنة بذوي الرجاء المنخفض، حيث يقومون بتوظيف الاستراتيجيات المناسبة للتغلب على الضغوط الأكاديمية فينخفض الشعور بقلق الاختبار وبالتالي يؤدي إلى أداء أفضل في المواقف الاختبارية وزيادة التحصيل الدراسي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Curry et al., 1997; Lesson et al., 2008; Rand, 2009; Day et al., 2010; Rand et al., 2011; Seirup & Rose, 2011; Yoon et al., 2015) (كمال اسماعيل، ٢٠١٦) وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Jooste, 2012; Buric & Soric, 2012; Aydin et al., 2014; Yager-Elorriaga et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015)

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه "**يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لفعالية الذات للتعلم في التحصيل الدراسي**".يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي ولكنه غير دال إحصائيًّا لفعالية الذات للتعلم في التحصيل الدراسي. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث جزئيًا.

- تعد فعالية الذات عاملاً مهمًا في تفسير سلوك الأفراد، فالأفراد ذوي الشعور المرتفع بفعالية الذات يركزون على تحليل المشكلات للوصول إلى حلول مناسبة لها، وذلك على عكس الأفراد ذوي الشعور المنخفض بفعالية الذات. وتشير فعالية الذات للتعلم إلى معتقدات الطلاب حول استخدام عمليات التنظيم الذاتي، وعليه فإن فعالية الذات للتعلم تحدد ميل الأفراد للاندماج المعرفي في المهام والأنشطة التعليمية ومقدار الجهد المبذول والمثابرة في مواجهة المشكلات الأكاديمية وبالتالي تؤثر إيجابيًا في التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Zimmerman & Kitsantas, 2005, 2007; Caprara et al., 2008, 2011; Hsieh & Schallert, 2008; Shams et al., 2011; De Feyter et al., 2012; Zuffianò et al., 2013; Goulao, 2014; Yui & Hassan, 2015; Zarrin et al., 2017)، وعلى الرغم أن تأثير فعالية الذات للتعلم كان غير دال إحصائيًا إلا أنه اقترب إلى حدود الدلالة الإحصائية مما يشير إلى إسهام فعالية الذات للتعلم في التحصيل ولو بقدر محدود، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن فعالية الذات للتعلم قد تيسر الاستخدام الفعلي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي أي أنها تعد مؤشرًا للاندماج المعرفي في المهام التعليمية أكثر من كونها مؤشرًا للتحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي.

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في الرجاء (طرق المسار، الطاقة)**". يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥ أو ٠.٠١) للعصابية في كل من بعدى الرجاء (طرق المسار، والطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات العصابية انخفضت درجات بعدى الرجاء (طرق المسار والطاقة).
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للانبساطية في أى من بعدى الرجاء (طرق المسار والطاقة).
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للانفتاح على الخبرة في مكون الطاقة.
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتقبل في طرق المسار.
- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للانفتاح على الخبرة في طرق المسار. أي أنه كلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة ارتفعت درجات مكون طرق المسار.
- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للتقبل في مكون الطاقة. أي أنه كلما ارتفعت درجات التقبل ارتفعت درجات مكون الطاقة.

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠١) ليقظة الضمير في بعدى الرجاء (طرق المسار، والطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات يقظة الضمير ارتفعت درجات مكونى طرق المسار والطاقة. وتشير هذه النتائج إجمالا إلى تحقق الفرض الرابع جزئيًا.

يمكن تفسير التأثير السالب للعصابية في بعدي الرجاء (طرق المسار والطاقة) في ضوء أن العصابية تشير إلى ميل الفرد إلى المشاعر السلبية التي تؤدي إلى التفكير السلبي تجاه الأهداف المستقبلية والقدرة على تحقيقها، فمرتفعو العصابية يمرون بخبرة المشاعر السلبية وهم أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والتوتر العصبي والاكتئاب وتقدير الذات المنخفض، وتسيطر عليهم حالة التشاؤم والاحباط تجاه المستقبل، وهذه النظرة التشاؤمية تؤثر على طريقة معالجة المواقف المختلفة، حيث يتم معالجة الأمور بطريقة سطحية وعدم الاهتمام بالتفاصيل وعدم تقدير الصعوبات الناتج عن عدم وضوح الأهداف كما أن هؤلاء الأفراد تنقصهم الإرادة والعزيمة لتوليد طرق فعالة للوصول للأهداف وخاصة عند ظهور العوائق أو المشكلات، فمن السهل أن يصل الفرد لحالة اليأس والاستسلام وعدم القدرة على معالجة الضغوط بطريقة جيدة أو اتخاذ القرارات المناسبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Day et al., 2010; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Mutla et al., 2010; Singh et al., 2012; Ghoolamipoor et al., 2015)

ويمكن تفسير عدم دلالة العلاقة بين الانبساطية وبعدي الرجاء في ضوء أن الشخص الانبساطي غالبًا ما لا يشعر بالمشكلات الأكاديمية نتيجة لاهتمامه بدرجة كبيرة بالعلاقات الاجتماعية، وبالتالي لا تمثل العقبات ضغوطا عليه أثناء تحقيق أهدافه ولا ينشغل بالتفكير في خطط بديلة، ويتميز المنبسطون بأنهم بشوشون ومتحمسون ويميلون إلى النظرة الإيجابية المتفائلة تجاه الحياة إلا أن هذه النظرة المتفائلة لا تعني بالضرورة أن يكون التفاؤل مدفوعًا بالفعل والسعي تجاه تحقيق الغايات، أما الرجاء فيتعدى حدود التفاؤل إلى السعي بطرق مسار محققة للأهداف وطاقة تدفع إلى مواصلة استخدام هذه الطرق للوصول إلى الأهداف، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Day et al., 2010; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Mutla et al., 2010; Ghoolamipoor et al., 2015).

وفيما يخص التأثير الموجب للانفتاح على الخبرة في طرق المسار، فإنه يمكن تفسيرها في ضوء أن الانفتاح على الخبرة يتضمن الفضول والسعي للخبرات وأفكار جديدة والابتكار وسعة العقل، فالمرتفعون في الانفتاح يقبلون التحديات ويفكرون بشكل غير تقليدي ويقدرون مزايا الخطط الجديدة ولديهم رغبة

كافية لتحسين وتغيير الحالة الراهنة مما يؤدي إلى حلول جديدة وابداعية للمشكلات، وهذه الخصائص تتفق مع وصف طرق المسار بأنها قدرة الفرد على إيجاد وسائل متعددة لتحقيق الأهداف خاصة عند ظهور المعوقات التي تحول دون تحقيق الهدف، فالمرونة العقلية التي يتمتع بها الشخص المنفتح تسهم في تعديل الخطط والتنازل عن الطريق الرئيس المحقق للهدف، فالانفتاح على الخبرة يعد مصدرًا لتوليد استجابات ومسارات جديدة ومبتكرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Klockner & Hicks, 2008; Keller & Siegrist, 2010).

ويمكن تفسير التأثير الموجب للتقبل في بعد الطاقة للرجاء في ضوء ما يتميز به أصحاب هذه السمة من مرونة في التعامل والتعاون والثقة في الآخرين فالشخص المرتفع في بعد التقبل يتمتع بعلاقات اجتماعية جيدة عن طريق الاهتمام بالآخرين ومجاملتهم والسماحة والتعاطف معهم، لذا فإنه لا يتردد في طلب المساعدة والعون عند مواجهة أية صعوبات أو مشكلات مما يجعله على ثقة أنه سيجد من يساعده على تخطي تلك الصعوبات، وربما هذه الثقة بالآخر هي التي تبعث لدى الفرد الطاقة بأنه يستطيع التغلب على المعوقات بنجاح، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Mascaro & Rosen, 2005; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Ghoolamipoor et al., 2015)

يمكن تفسير التأثير الموجب ليقظة الضمير في بعدي الرجاء من خلال ما يتسم به أصحاب هذه السمة، فالمرتفعون في يقظة الضمير يضعون أهداف ذاتية تتحدى قدراتهم ويعملون بجد لتحقيق النجاح والتفوق، ويتضمن بعد يقظة الضمير "التأني" وهو الميل للتفكير بعمق والتخطيط والحذر قبل اتخاذ القرار كما يتضمن "الالتزام بالواجب" وهو التزام الفرد بما يمليه عليه ضميره، فهم يلزمون أنفسهم بأهداف محددة ويضعون الخطط المناسبة لتحقيقها ويراقبون التقدم تجاه تلك الأهداف ويعدلون خططهم عند الضرورة، كما يتميز يقظو الضمير "بالمثابرة من أجل الانجاز" وهي الشعور بالطموح والقدرة على العمل الجاد للوصول للأهداف، وكذلك "ضبط الذات" فهؤلاء الأفراد لديهم القدرة على البدء في العمل والاستمرار في انجاز الأعمال من خلال قوة الإرادة والدافعية المرتفعة، ويرفضون الاستسلام عند مواجهة العقبات، فالمواقف الصعبة لا تمثل تهديدات لهم وإنما لديهم القدرة على السيطرة على الموقف والبحث عن خطط بديلة للتغلب على الصعوبات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Mutla et al., 2010; Hutz et al., 2014; Ghoolamipoor et al., 2015).

- **نتائج الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح**

على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في فعالية الذات للتعلم". يتضح من جدول (٦):

- **وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) للعصابية في فعالية الذات للتعلم. أي أنه كلما ارتفعت درجات العصابية انخفضت درجات فعالية الذات للتعلم.**
- **لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للانبساطية في فعالية الذات للتعلم.**
- **وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى٠.٠١ أو ٠.٠٥) للانفتاح على الخبرة في فعالية الذات للتعلم (حيث التأثير غير المباشر من خلال طرق المسار). أي أنه كلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة ارتفعت درجات فعالية الذات للتعلم بشكل مباشر فضلاً عن أن المستوى المرتفع من الانفتاح على الخبرة يسهم في زيادة مستوى طرق المسار مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى فعالية الذات.**
- **وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى٠.٠١) للتقبل في فعالية الذات للتعلم. أي أنه كلما ارتفعت درجات التقبل ارتفعت درجات فعالية الذات للتعلم.**
- **وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى٠.٠١ أو ٠.٠٥) ليقظة الضمير في فعالية الذات للتعلم (حيث التأثير غير المباشر من خلال طرق المسار). أي أنه كلما ارتفعت درجات يقظة الضمير على الخبرة ارتفعت درجات فعالية الذات للتعلم بشكل مباشر فضلاً عن أن المستوى المرتفع من يقظة الضمير يسهم في زيادة مستوى طرق المسار مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى فعالية الذات. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى تحقق الفرض الخامس جزئيًا.**

ويمكن تفسير التأثير السالب للعصابية في فعالية الذات للتعلم حيث إن الشخص العصابي يرتفع لديه مستوى القلق وضعف الثقة بالنفس، فهو لا يثق في قدرته على فهم المواد الدراسية واتقانها لذا فإنه ينسحب من المواقف التي يعتقد أنها تمثل صعوبة له وذلك خوفا من الظهور بالعجز، وهو لا يثق أنه قادر على تخطي الصعوبات أو استخدام الاستراتيجيات المناسبة للمهام واللأنشطة التعليمية بسبب اعتقاده في تدني قدراته، فالتوتر والقلق والخوف من الفشل الذي يشعر بها الشخص العصابي تجعله يتبنى ردود أفعال وجدانية سلبية تجاه المهام المطلوبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Mc Geown et al., 2014; Abuari-Idri & Abood, 2016; Mammadov, 2016; Strobel et al., 2016)

يمكن تفسير عدم دلالة تأثير الانبساطية في فعالية الذات للتعلم في ضوء زيادة الاهتمامات الاجتماعية للفرد الانبساطي وبالتالي لا يتوافر لديه الوقت

الكافي والظروف المناسبة للتعلم واتقان مهارات التنظيم الذاتي، فغالبًا ما يكون الانبساطي غير متقن للمادة الدراسية لذا يلجأ إلى أسلوب التعلم السطحي لاجتياز موقف الاختبار وبالتالي يقل لديه الاعتقاد في فعالية الذات للتعلم وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Strobel et al., 2011; Golestaneh, 2014; McGeown et al., 2014; Saboor et al., 2015; Abuari-Idri & Abood, 2016; Mammadov, 2016)

وفيما يتعلق التأثير الموجب للانفتاح على الخبرة في فعالية الذات للتعلم فيرجع ذلك إلى ما يتميز به المرتفعون في الانفتاح من التفتح العقلي والسيطرة والطموح، مما يجعلهم أكثر ثقة في قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات المتنوعة في المواقف الأكاديمية، كما أن قدرة المنفتحين على حل المشكلات وتجاوز العقبات من خلال الحلول غير التلقيدية يزيد من الاعتقاد في فعالية الذات للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Caprara et al., 2011; Shams et al., 2011; Golestaneh, 2014; McGeown et al., 2014; Saboor et al., 2015; Mammadov, 2016; Strobel et al., 2016)

ويمكن تفسير التأثير الموجب للتقبل في فعالية الذات للتعلم في ضوء أن الطبيعة السمحة للمرتفعين في بعد التقبل تكسبهم مرونة في التعامل مع التحديات الأكاديمية، كما أن الكفاءة الاجتماعية للفرد والقدرة على التكيف مع متطلبات الموقف تجعله أكثر ثقة في قدراته حيث تشير فعالية الذات للتعلم إلى المعتقدات حول قدرة الفرد على التكيف مع السياق التعليمي أو المشكلات الأكاديمية، والمرتفعون في التقبل يتمتعون بالقدرة على التكيف مع المشكلات تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Shams et al., 2011; Golestaneh, 2014; Mammadov, 2016) وتختلف مع نتائج دراسة (Lawler, 2012).

يرجع التأثير الموجب ليقظة الضمير في فعالية الذات للتعلم إلى خبرات النجاح المتكررة لمرتفعو يقظة الضمير واتقان المواد الدراسية والكفاءة في استخدام الاستراتيجيات المحققة للأهداف، والقدرة على التعامل مع الصعوبات والمشكلات ومواجهة الفشل واعتباره دليلاً على نقص الجهد وليس نقصًا في القدرة، وهو ما ينعكس بدوره على معتقدات الفرد في فعالية الذات للتعلم، حيث يشعر الفرد بكفاءة قدراته والثقة بها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Lee & Klein, 2002; McIlory & Bunting, 2002; Tabak et al., 2009; Caprara et al., 2011; Strobel et al., 2011; Conrad & Party, 2012; De Feyter et al., 2012; Golestaneh, 2014; McGeown et al., 2014; Mammadov, 2016)

- **نتائج الفرض السادس** :

ينص الفرض السادس للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في فعالية الذات للتعلم**". يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) لطرق المسار في فعالية الذات للتعلم. أي أنه كلما ارتفعت درجات طرق المسار ارتفعت درجات فعالية الذات.
- لا يوجد تأثيرٍ دال إحصائيًا للطاقة في فعالية الذات للتعلم. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى تحقق الفرض السادس جزئيًا.

يمكن تفسير التأثير الموجب لطرق المسار في فعالية الذات للتعلم حيث يوصف التفكير في طرق المسار بأنه قدرة الفرد المدركة على انتاج واحد أو أكثر من الطرق الممكنة للوصول إلى الأهداف المرغوبة، أي القدرة على التخطيط وتوليد المسارات تجاه تحقيق الأهداف ومراقبة الأداء وتغيير الخطط عند الحاجة لذلك، فالرجاء يعد أساسًا للتنظيم الذاتي من خلال توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل فعال لانجاز الأهداف، فقدرة الفرد المدركة على توليد طرق مسار متنوعة فضلاً عن المرونة المعرفية التي تظهر من خلال انتاج مسارات بديلة إذا ما فشلت الطرق الأصلية للوصول للهدف ينعكس بشكل إيجابي في توقعات فعالية الذات للتعلم، فالفرد يسعى إلى تحقيق أهدافه من خلال تقييم المهارات والاستراتيجيات التي يمتلكها بالفعل والتي تساعده على انجاز المهام المرتبطة بالهدف، وهذا التقييم يزيد من معتقدات الفرد حول استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والتكيف مع المواقف الاكاديمية أي يؤدي إلى مستويات مرتفعة من فعالية الذات للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع (Gariglietti et al., 1997; Magaletta & Oliver, 1999; Landeen, 2000; Magnano, 2003; Lackaye et al., 2006; Lackaye & Margalite, 2006, 2008; Atic & Erkan, 2009; Duggleby et al., 2009; Sieben, 2013; Levi et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015; Feldman et al., 2016) (كمال اسماعيل، ٢٠٠٤؛ أميرة أحمد، ٢٠١٠).

ومن الشكل (٢) والجدول (٦) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية:

- طرق المسار= ـ٠.١٢ (العصابية)+ ٠.١٢(الانفتاح على الخبرة)+ ٠.٢١ (يقظة الضمير) (١)
- الطاقة= -٠.٢١ (العصابية) + ٠.١٣ (التقبل) + ٠.١٧ (يقظة الضمير) (٢)
- فعالية الذات للتعلم= -٠.١١ (العصابية) + ٠.١٩ (الانفتاح على الخبرة) ٠.١٤ (التقبل)+ ٠.١٩ (يقظة الضمير) + ٠.٢٠ (طرق المسار) (٣)

- التحصيل الدراسي = -٠.١٠(الانبساطية) - ٠.١٢ (الانفتاح على الخبرة) – ٠.١١ (التقبل) + ٠.٣١ (يقظة الضمير) + ٠.٢٦ (طرق المسار) + ٠.١٤ (الطاقة) + ٠.٠٨٨ (فعالية الذات للتعلم) (٤)

وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد للمعادلات البنائية السابقة: ٠.٠٩٧، ٠.١٣، ٠.٢٣، ٠.٣٠ على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة نسبيًا (باستثناء معامل المعادلة البنائية الأولى) مما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في هذه المعادلات البنائية.

ومن العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن الإشارة إجمالاً إلى تحقق الجانب الأكبر من فروضها، حيث أمكن توليد نموذج يفسر العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي.

- **مراجع الدراسة** :

- أمنية حسن محمد حلمي (٢٠١١). النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة بنها.
- أمنية حسن محمد حلمي (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على الرجاء في تحسين التنظيم الذاتي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.
- أميرة أحمد عبد المعطي (٢٠١٠). الرجاء: دراسة نظرية تحليلية إمبريقية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي، دراسات نفسية، ٧(٢)، ١٧٧ -٣٠٩.
- سيد أحمد عثمان (١٩٨٩). التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد أحمد عثمان (١٩٩٦). التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، مجلة كلية التربية ببنها ١٧(٧٠)، ٢١١ -٢٧٤.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). علم النفس المعرفي (الجزء الثاني) - مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء مجلة كلية التربية ببنها، ١٤(٥٨)، ٣١ -٧٤.
- كمال إسماعيل عطية (٢٠١٦). أثر الرجاء وضبط الفعل (توجه الحركة -السكون) في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ببنها، مجلة كلية التربية ببنها، ٢٧(١٠٦) ٣٧٧ - ٤١٥.
- كمال اسماعيل عطية، وهناء محمد زكي (٢٠١٥). الاسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبري للشخصية والإرجاء الأكاديمي (إيجابي – سلبي) والرجاء في الضغوط

- Ahadi, A. & Narimani, M. (2010). Study of relationships between personality traits and education. Trakia Journal of Sciences, 8(3), 53-60.
- Ahouari-Idri, N. & Abood, M. H. (2016). The relationship between personality styles and academic self- efficacy among Jordanian EFL learners. Journal of Global Management Research, 9-13.
- Aiken, L. R. (1993). Personality: Theories, Research and Applications. London: Prentice-Hall.
- Al-Naggar, R. A.; Osman, M. T.; Ismail, Z.; Bobryshev, Y. V.; Ali, M. S. & Menendez-Gonzalez, M. (2015). Relation between type of personality and academic performance among Malaysian health sciences students. International Archives of Medicine, 8 (128), 1-8.
- Atik, G. & Erkan, Z. (2009). Academic self-efficacy and problem solving as predictors of hope levels of Turkish high school students. The European Conference on Educational Research, 25-26 September.
- Averill, J. R.; Catlin, G. & Chon, K.K. (1990). Rules of Hope. New York: Springer-Verlag.
- Aydin B.; Sarl, S. V. & Shahin, M. (2014). Parental acceptance involvement, self- esteem and academic Achievement: The Role of Hope as a Mediator. Cumhuriyet International Journal of Education, 3(4), 37-48.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. The American Psychologist, 44, 1175-1184.
- Bidjerano, T. & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning. Learning and Individual Differences, 17, 69-81.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning Strategies and performance. European Journal of Personality, 10, 337-352.
- Bratko, D.; Chamorro-Premuzic, T. & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-rating over intelligence. Learning and Individual Differences, 41, 131-142.

- Breznitz, S. (1986). The effect of hope on coping with stress. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), Dynamics of Stress: Physiological, Psychological and Social Perspectives (pp. 295-307). New York: Plenum Press.
- Buric, I. & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. Learning and Individual Differences, 22, 523-529.
- Busato, V. V.; Prins, F. J.; Elshout, J. J. & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the big five personality traits and achievement motivation in higher education. Personality and Individual Differences, 26, 129-140.
- Busato, V. V.; Prins, F. J.; Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and Individual Differences, 29, 1057-1068.
- Caprara, G. V.; Fida, R.; Vecchione, M.; Del Bove, G.; Vecchio, G. M.; Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. Journal of Educational Psychology, 100(3), 525-534.
- Caprara, G. V.; Vecchione, M.; Alessandri, G.; Gerbino, M. & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 81(1), 78-96.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. Journal of Research in Personality, 37, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic achievement performance. European Journal of Personality, 17, 237-250.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. Personality and Individual Differences, 44, 1596-1603.
- Cheavens, J. S.; Feldman, D. B. & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: on working with client strengths. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20(2), 135-145.

- Ciorbea, I. and Pasarica, F. (2013). The study of the relationship between personality and academic performance. Social and Behavioral Sciences, 78, 400 – 404.
- Clark, N. & Zimmerman, B. J. (1990). A social cognitive view of self-regulated learning about health. Health Educational Research: Theory and Practice, 5(3), 371-379.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. Journal of Research in Personality, 40, 339-346.
- Conrad, N. & Patry, M. W. (2012). Conscientiousness and academic performance: A mediational analysis. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6(1), 1-14.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Curry, L. A.; Snyder, C. R.; Cook, D. L.; Ruby, B. C. & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 1257–1267.
- Day, I.; Hanson, K.; Maltby, J.; Proctor, G. & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. Journal of Research in Personality, 44(4), 550–553.
- De Feyter, T.; Caers, R.; Vigna, C. & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. Learning and Individual Differences, 22(4), 439-448.
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. European Journal of Personality, 10, 405-425.
- De Raad, B. & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. European Journal of Personality, 10, 303-336.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. Annual Review Psychology, 42, 417-440.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. European Journal of Personality, 17, 143 -155.

- Duff, A.; Boyle, E.; Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The relationship between personalities, approach to learning and academic performance. Personality and Individual Differences, 36, 1907-1920.
- Duggleby, W.; Cooper, D. & Penz, K. (2009). Hope, self-efficacy, spiritual wellbeing and job satisfaction. Journal of Advanced Nursing, 65(11), 2376-2385.
- Eilam, B.; Zeidner, M.; & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self regulated learning and science achievement: An explorative field study. Psychology in the Schools, 46(5), 420-432.
- Elliott, T. R.; Witty, T. E.; Herrick, S. & Hoffman, J. T. (1991). Negotiating reality after physical loss :Hope, depression, and disability. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 608-613.
- Fabio, A. D. & Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. Personality and Individual Differences, 43, 2095-2104.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence and application. Personality and Individual Differences, 34, 1225-1243.
- Feldman, D. B. & Kubota, K. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. Learning and Individual Differences, 37, 210–216.
- Feldman, D. B. & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. Learning and Individual Differences, 37, 210–216.
- Feldman, D. F.; Davidson, O. B.; Ben-Naim, S.; Maza, E. & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self- efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. Learning Disabilities Research and Practice, 31(2), 63-74.
- Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. Personality and Individual Differences, 37, 943-955.

- Furnham, A. & Monsen, J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. Learning and Individual Differences, 19, 28-33.
- Furnham, A.; Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. Learning and Individual Differences, 14, 49-66.
- Gariglietti, K. P.; McDermott, D.; Gingerich, K. & Hastings, S. (1997). Hope and its relationship to self-efficacy in adolescent girls, educational resources information center. Available at: www.eric.com
- Ghoolamipoor, A.; Jembari, A. K. & Ferdowsipoor A. (2015). The role of five major factors of personality in predicting the hope in students of Ahwaz and Shiraz University. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, 5 (S1), 2449-2453.
- Gilles, P. & Bailleux, C. (2001). Personality traits and abilities as predictors of academic achievement. European Journal of Psychology of Education, 14(1), 3-15.
- Golestaneh, S. M. (2014). A study of the relationship of self-regulated learning strategies, self-esteem and personality traits with self-efficacy. Journal of Life Science and Biomedicine, 4(4), 268-272.
- Gottschalk, L. A. (1974). A hope scale applicable to verbal samples. Archives of General Psychiatry, 30, 779-785.
- Goulão, M. D. F. (2014). The relationship between self-efficacy and academic achievement in adults' learners. Athens Journal of Education, 1(3), 237-246.
- Hair, E. C. & Graziano, W. G. (2003). Self esteem personality and achievement in high school: a prospective longitudinal study in Texas. Journal of Personality, 71(6), 971-994.
- Hair, P. & Hampson, S. E. (2006). The role of impulsivity in predicting maladaptive behaviour among female students. Personality and Individual Differences, 40, 943-952.
- Halama, P. & Dedová, M. (2007). Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: do they explain residual variance not predicted by personality traits? Studia psychological, 49(3). 191-200.
- Halama, P. (2010). Hope as a mediator between personality traits and life satisfaction. Studia Psychologica, 52(4), 309-314.

- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduate are motivation in a foreign language course. Contemporary Educational Psychology, 33, 513–532.
- Hutz, C. H.; Midgett, A.; Pacico, J. C.; Bastianello, M. R. & Zanon, C. (2014). The relationship of hope, optimism, self-esteem, subjective well-being, and personality in Brazilians and Americans. Psychology, 5, 514-522.
- Jooste, K. (2012). Hope, social support, intelligence, and academic performance of first year students at a higher education institution, available at: https://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/10284.
- Kappe, R. & Flier, H. (2010). Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the Big-Five personality factors on academic performance. Journal of Research in Personality, 44, 142-145.
- Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. Anthropologist, 20 (1,2), 243-255.
- Keller, C. & Siegrist, M. (2010). Psychological resources and attitudes toward people with physical disabilities. Journal of Applied Social Psychology, 40(2), 389–401.
- Klockner, K. D. & Hicks, R. (2008). My next client: Understanding the Big Five and positive personality dispositions of those seeking psychosocial support interventions. International coaching psychology review, 3(2), 148-163.
- Komarraju, M.; Karau, S. J. & Schemeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. Learning and Individual Differences, 19, 47-52.
- Kwon, P. (2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms. Journal of Personality, 68(2), 199-221.
- Lackaye, T. & Margalite, M. (2006). Comparison of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. Journal of Learning Disabilities, 39 (5), 432-446.
- Lackaye, T. & Margalite, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort and hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6(2), 1-20.

- Lackaye, T.; Margalite, M.; Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. Learning Disabilities Research & Practice, 21(2), 111-121.
- Laidra, K.; Pullmann, H. & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. Personality and Individual Differences, 42, 441-451.
- Landeen, J. (2000). Recovery in schizophrenia, hope, self-efficacy, and illness intrusiveness, Ph.D. Thesis, University of Toronto.
- Lawler, B. (2012) Academic performance beyond cognitive ability: personality, emotional intelligence and self-efficacy – a mixed cross-sectional and longitudinal study. Manchester Metropolitan University's Research Repository, 1-27.
- Lee, S. & Klein, H. (2002). Relationships between conscientiousness, self-efficacy, self-deception, and learning over time. Journal of Applied Psychology, 87(6), 1175-1182
- Leeson, P.; Ciarrochi, J. & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. Personality and Individual Differences, 45(7), 630–635.
- Levi, U.; Einav, M.; Raskind, I.; Ziv, O. & Margalit, M. (2014). Academic expectations and actual achievements: The roles of hope and effort. European Journal of Psychology of Education, 29, 367–386.
- Lievens, F.; Coetsier, P.; De Fruyt, F. & Maeseneer, J. (2002). Medical students' personality characteristics and academic performance: a five factor model perspective. Medical Education, 36, 1050-1056.
- Lopez, S. J.; Snyder, C. R.; Magyar-Moe, J.; Edwards, L. M.; Pedrotti, J. T.; Janowski, K.; Turner, J. L. & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. In P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), Positive Psychology in Practice (pp. 388-404). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lounsbury, J. W.; Sundstrom, E.; Loveland, J. L. & Gibson, L. W. (2003a). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. Learning and Individual Differences, 14, 67-77.
- Lubbers, M. J.; Van Der Werf, M. P. C.; Kuyper, H. & Hendriks, A. A. J. (2010). Does homework behavior mediate the relation

between personality and academic performance? Learning and Individual Differences, 20, 203-208.

- Magaletta, R. R. & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. Journal of Clinical Psychology, 55(5), 539-551.
- Magnano, P.A. (2003). Hope: Building a schema, Ph.D. Thesis, University of Washington.
- Mammadov, S. (2016). Personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by socio-cognitive and motivational variables, M.A. Thesis, College of William and Mary.
- Mascaro, N. & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. Journal of personality, 73(4), 985-1013.
- Matthews, G.; Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2005). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In: P.A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of Educational Psychology, 2nd. Ed.. (pp: 163-186). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. Journal of Personality and Social Psychology, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R. & John, O. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. Journal of Personality, 60(2), 175-215.
- McCrae, R. R. (1994). Openness to experience: Expanding boundaries of factor V. European Journal of Personality, 8, 251-272.
- McGeown, S. P.; Putwain, D.; Simpson, E. G.; Boffey, E.; Markhamc, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. Learning and Individual Differences, 32, 278–286.
- McIlory, D. & Bunting, B. (2002). Personality, behavior and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. Contemporary Educational Psychology, 27, 326-337.
- Mutlu, T.; Balbag, Z. & Cemrek, F. (2010). The role of self-esteem, locus of control and big five personality traits in predicting hopelessness. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1788-1792.

- Nguyen, N. T.; Allen, L. C. & Fraccastoro, K. (2005). Personality predicts academic performance: Exploring the moderating role of gender. Journal of Higher Education Policy and Management, 27(1), 105-116.
- Nye, J. V.; Orel, E. & Kochergina, E. (2013). Big five personality traits and academic performance in Russian universities. Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 10/PSY/2013.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. Theory into Practice, 41, 116-125.
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big five predictors of academic achievement. Journal of Research in Personality, 35, 78-90.
- Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 74(2), 538-556.
- Phillips, P.; Abraham, C. & Bond, R. (2003). Personality, cognition and university students' examination performance. European Journal of Personality, 17, 435-448.
- Rand, K. L. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance. Journal of Personality, 77(1), 231–260.
- Rand, K. L.; Martin, A. D.; Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. Journal of Research in Personality, 45 (6), 683–686.
- Saboor, A.; Arfeen, I. U. & Mohti, W. (2015). Comparison of self-efficacy and its impact on personality between classroom based and web-based learners. City University Research Journal, 5(2), 359-371.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 207-231.
- Seibert, S. & Kraimer, M. (2001). The five-factor model of personality and career success. Journal of Vocational Behavior, 58, 1-21.
- Seirup, H. & Rose, S. (2011). Exploring the effects of hope on GPA and retention among college undergraduate students on academic probation. Education Research International, 1, 1-7.
- Shams, F.; Mooghali, A. R.; Tabebordbar, F. & Soleimanpour, N. (2011). The mediating role of academic self-efficacy in the

relationship between personality traits and mathematics performance. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 29, 1689-1692.

- Sieben, N. (2013). Writing hope, self-regulation and self-efficacy as predictors of writing ability in first-year college students, Ph.D. Thesis, University of Hofastra.
- Singh, A. K.; Singh, S. & Singh, A. P. (2012). Does trait predict psychological well-being among students of professional courses? Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 38(2), 234-241.
- Snyder, C. R. (1994). The Psychology of Hope: You Can Get There from Here. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. Journal of Counseling and Development, 73, 355–359.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In Snyder, C. R. (Ed.), Handbook of Hope: Theory, Measures & Applications (pp. 3-21). New York: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R.; Cheavens, J. S. & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), Coping: The Psychology of What Works (pp. 205-251). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R.; Cheavens, J. S. & Michael, S. T. (2005). Hope theory: History and elaborated model. In J. Elliot (Ed.), Interdisciplinary Perspective on Hope (pp. 101-118). New York: Nova Science.
- Snyder, C. R.; Harris, C.; Anderson, J. R.; Holleran, S. A.; Irving, L. M.; Sigmon, S. T.; Yoshinobu, L.; Gibb, J.; Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R.; Irving, L. & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), Handbook of Social and Clinical Psychology: The Health Perspective, (pp. 285–305). Elmsford, New York: Pergamon.
- Snyder, C. R.; McDermott, D.; Cook, W. & Rapoff, M. A. (1997). Hope for the Journey: Helping Children through Good Times and Bad. Boulder, CO: Westview Press.

- Staats, S. R. & Stassen, M. A. (1985). Hope: An affective cognition. Journal of Social Indicators Research, 17(3), 235-242.
- Staats, S. R. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. Journal of Personality Assessment, 53(2), 366-375.
- Stotland, E. (1969). The Psychology of Hope. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strobel, M.; Tumasjan, A. & Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. Scandinavian Journal of Psychology, 52, 43-48.
- Tabak, F.; Nguyen, N.; Basuray, T. & Darrow, W. (2009). Exploring the impact of personality on performance: How time-on-task moderates the mediation by self-efficacy. Personality and Individual Differences, 47, 823-828.
- Tok, S. & Morali, S. L. (2009). Trait emotional intelligence, the big five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates. Social Behavior and Personality, 37(7), 921-932.
- Vermetten, Y. J.; Lodwijiks, H. G. & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. Contemporary Educational Psychology, 26, 149-170.
- Viswesvaran, C. & Ones, D. (2000). Measurement error in "Big Five Factor" personality assessment: Reliability and generalization across studies and measures. Educational and Psychological Measurement, 60(2), 224-235.
- Wagerman, S. A. & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: a case for conscientiousness. Journal of Research in Personality, 41, 221-229.
- Yager-Elorriaga, D.; Berenson, K. & McWhirter, P. (2014). Hope, ethnic pride, and academic achievement: Positive psychology and Latino youth. Psychology, 5, 1206-1214.
- Yoon, H. J.; Niles, S. G.; Amundson, N. A.; Smith, B. A.; Mills, L. (2011). The Effects of Hope on Student Engagement, Academic Performance, and Vocational Identity. The Canadian Journal of Career Development, 14, 34-45.
- Yui, L. M. & Hassan, N. C. (2015). Self-efficacy, learning strategies, and academic achievement among Malaysian future educators. Jurnal Pemikir Pendidikan, 6, 31-48.

- Zarrin, S. A. A.; Paixão, M. P.; Panahandeh, A. (2017). Predicting of academic performance by identity styles and self-efficacy beliefs (personal and collective) in Iranian high school students. World Scientific News, 61(2), 186-191.
- Zhang, L. F. (2003). Does the big five predict learning approaches? Personality and Individual Differences, 34, 1431-1446.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. Journal of Psychology, 215(3), 157-163.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. Contemporary Educational Psychology, 30, 397-417.
- Zimmerman, B. J.; Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29(3), 663-676.
- Zuffianò, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B. P. L.; Di Giunta, L.; Milioni, M. & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. Learning and Individual Differences, 23, 158-162.

****

البحث الثالث :

" فاعلية برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي على أدائهم التدريسي ودافعيتهم للتدريس"

إعداد :

د/ محمد عبد الرحمن السعدني

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية النوعية جامعة بورسعيد

" فاعلية برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي على أدائهم التدريسي ودافعيتهم للتدريس "

د/ محمد عبد الرحمن السعدني

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة إلي قياس فاعلية برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي أدائهم التدريسي ودافعيتهم للتدريس ، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما فاعلية برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي أدائهم التدريسي ودافعيتهم للتدريس ؟ وتتفرع منه الأسئلة البحثية التالية التي تمثل تساؤلات الدراسة: ما مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي الواجب توافرها لدى المعلمين المبتدئين؟ ، ما واقع ممارسة المعلمون المبتدئون لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ؟ ، ما البرنامج المقترح لإكساب مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي للمعلمين المبتدئين؟ ، ما فاعلية البرنامج المقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي أدائهم التدريسي ؟ ما فاعلية البرنامج المقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي دافعيتهم للتدريس؟ ، اجريت الدراسة باستخدام المنهج شبه التجريبي ، القائم علي تصميم المجموعة الواحدة (التطبيق القبلي ـ المعالجة التجريبية ـ التطبيق البعدي) وتكونت عينة الدراسة من ٢٥ طالبا من المسجلين في دبلوم التربية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ في مركز التدريب وخدمة المجتمع جامعة الملك سعود طبقت عليهم الأدوات التالية: قائمة بمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي الواجب توافرها لدى المعلمين المبتدئين ، استبيان للتعرف على واقع ممارسة المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ، برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين ، اختبار تحصيلي لقياس مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين ، بطاقة ملاحظة الأداء العملي لقياس مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين ، مقياس دافعية المعلمين للتدريس من تعريب الباحث ، حيث اظهرت النتائج أن المعلمين المبتدئين يعانون نقص في مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي بشكل كبير حيث تشير النتائج الأولية إلى عدم امتلاك ٦٧٪ من المعلمين المبتدئين عينة الدراسة مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ،وهو ما أمكن التغلب عليه عقب خضوعهم للبرنامج التدريبي

الكلمات المفتاحية : الإدارة الإلكترونية ، الصف الدراسي ، المعلمين المبتدئين ، الأداء التدريسي الدافعية للتدريس

The Effectiveness of a Suggested Program in Acquiring the Classroom e- Management Skills for to Novice Teachers on their Performance and Motivation to Teach

Dr. Mohammed Abdul Rahman Al-Saadani

Abstract:

The present study aimed to measure the effectiveness of a suggested program in acquiring of classroom e-management skills to novice teachers on their performance and motivation to teach, by Answering the following question: What is the effectiveness of a suggested program in acquiring of classroom e-management skills to novice teachers on their performance and motivation to teach? and branching out from it the following research

questions which are questions of the study:What are the classroom e-management skills that should be met by the novice teachers? , What is the reality practice gurus freshmen of the classroom e-management skills? , What is the Suggested Program for Acquiring of classroom e-management skills to novice teachers? , What is the effectiveness of a suggested program in acquiring of classroom e-management skills to novice teachers on their performance? , What is the effectiveness of a suggested program in acquiring of classroom e-management skills to novice teachers on Motivation to Teach? The study was conducted using a Quazi-experimental method, based on the design of one group (Pretest - experimental treatment - Posttest) The study sample consisted of 25 students enrolled in a Diploma of Education during the second semester of the academic year 2015/2016 in the Training and Community Service Center, King Saud University, The following tools were applied on them: a list of classroom e- management skills for Novice Teachers, a questionnaire to know the reality of the practice of novice teachers of the classroom e-management skills , a suggested training program for the development of the classroom e-management skills to the novice teachers , achievement test to measure classroom e-management skills to the novice teachers , practical performance note card to measure classroom e-management skills to the novice teachers , Measure of Motivation to teach (my arabization), where results showed that novice teachers suffer a big shortage of the classroom e-management skills, The Preliminary results indicate that the novice teachers lack classroom e-management skills (67%),This lack(weakness) has been overcome by attending the suggested training program

Key words: Electronic Management (e-managment), Classroom, Novice Teachers, Teaching Performance, Motivation to Teach

- **مقدمة** :

يتوقف نجاح العملية التعليمية بكافة ابعادها علي عدة أركان يأتي في طلعيتها المعلم الكفء المتمع بالكفاءات والقدرات والمهارات والدافعية للتدريس التي تؤهله لقيادة العملية التعليمية والإرتقاء بها وتسمح له بتحسين بيئتي التعليم والتعلم لتكون جاذبة تحقق أهدافها ، وهو ما يتحقق من خلال تمتع المعلم بقدر عال من كفاءات وقدرات ومهارات إدرة الصف الدراسي التي تعد عملا يجمع بين الفن الذي يعتمد علي شخصية المعلم وقدراته واسلوبه في التعامل مع الطلاب داخل الصف وخارجه وبين العلم المتمثل في النظريات والقوانين والإجراءات المنظمة لادارة الصف ، وبالتالي فهي مفهوم مركب يجمع بين عالمين يتفقان في وحدة الاهتمام هما : عالم التربية والتعليم المتسم بخصوصية المجال وشمولية التطبيق وتطلعات المجتمع ، وعالم الإدارة المتسم بالشمولية والعمومية وخصوصية الاتصال بحقل الإدراة العامة وإدارة الأعمال ، فكلاهما يهتم ببناء الانسان وإدارته وتوجيهه.

ويؤدي إفتقاد المعلم لمثل هذه المهارات بشكل كبير إلى تعطيل فرص النجاح الأمر الذي يتطلب منه مواكبة التطور الكبير في المنظومة التربوية التي تحيا في ظل محيط يشهد تطورات عميقة وتغيرات واسعة النطاق في مختلف المجالات المعرفية والتقنية والإدارية ، فتتسارع وتيرة التقدم في كافة المجالات التعليمية

بمستويات مذهلة ، الأمر الذي دفع بالتقنية أن تكون من أهم سمات التربية ومتطلباتها ؛ بسبب اقترانها بمختلف جوانب المنظومة التربوية ، سواء من حيث رؤيتها ورسالتها ، أو من حيث عملياتها ومهامها ، أو من حيث هياكلها التنظيمية ، وسلوك الأفراد العاملين بها والمستفيدين منها واتجاهاتهم وإجراءاتها التنظيمية وتقنياتها المستخدمة.

فالتقنية ضرورة تفرضها متطلبات التطوير ومواكبة مستجدات العصر وبدونها تتوقف حركة المنظومة التربوية ولا تساير ركب التنمية ، وبالتالي تفقد العملية التربوية قيمتها المادية والمعنوية في المجتمعات بسبب عدم قدرتها علي تلبية احتياجات مجتمعاتها المتمثلة في خريج متميز قادر علي قيادة مجتمعه بكفاءة وفاعلية ، فالتعليم الذي تسعي إليه دول العالم المتقدمة والنامية ـ ونحن منها ـ هو التعليم من أجل المعرفة ـ التعليم من أجل العمل ـ التعليم من اجل تحقيق الذات ــ التعليم من أجل مشاركة الأخرين (نبيل علي ، ٢٠٠١ ،ص ص ٣١٣ ــ ٣٢٧) ، التعليم الذي صدر بشأنه تقرير اليونسكو (١٩٩٩) بعنوان " التعليم ذلك الكنز المكنون " وهو ايضا التعليم العصري الذي يعتمد علي تكنولوجيا المعلومات

لم تعد قضية الإرتقاء بالتعليم قضية جدلية في أي من المجتمعات المتقدمة أو النامية علي السواء ، حيث أشارت التجارب العالمية أن بوابة التعليم هي المدخل إلى التقدم والتميز ، وأن الصراع العالمي إنتقل من حالة الصراع العسكري والإقتصادي إلى الصراع التعليمي الذي يمثل فيه تطوير التعليم والإرتقاء بمنظومته أداته الفاعلة ، وبالتالي أصبح التخلف عن مواكبة التقدم العلمي والتطوير التعليمي طرفاً لا تقدر المجتمعات علي تحمل تبعاته ، الأمر الذي يجعل من تطبيق التقنية في مجال التعليم واقعاً ملحا تفرضه متطلبات التطوير واللحاق بركب التقدم الذي تطور بشكل مذهل خلال العقد الأخير من هذا القرن ، الذي شهد نقله نوعية تجاه التحول نحو نظم التعلم الإلكتروني والتعلم عبر الشبكات والتعلم الإفتراضي .

من هذا المنطلق ينبغي علي القائمين علي منظومة التربية بشقيها الفني والإداري الخروج عن المألوف في تفعيل التقنية وتوظيفها في الموقف التعليمي بشكل ابداعي يسهم في الارتقاء بالمنظومة التعليمية ككل ، سعياً لتحقيق هدفها الأساسي المتمثل في خريج متميز يلبي احتياجات سوق العمل ، وهذا لا يتأتي دون وجود معلم يمتلك قدرات إبداعية تمكنه من إدارة الصف الدراسي والأداء بإقتدار ، وهو ما يطرح تساؤل ماذا يتوجب علي المعلم أن يقوم به وما يجب ان يمتلكه من مهارات كي يكون قادرا علي القيام بدوره كمدير للصف الدراسي وكقائد ومحرك للنقاشات الصفية كي يساير متطلبات العصر ، الذي فرضت الإدارة الإلكترونية نفسها علي واقع العمل في مؤسساته التي تعد التعليمية منها

احوج ماتكون للتطوير ، وبالتالي أصبح تفعيل تطبيقات الإدارة الإلكترونية في إدارة العملية التعليمية والصف الدراسي ، وتطوير الموارد البشرية والإرتقاء الفعال بمستواها بمثابة قاطرة التطوير التي تقود إلى تحسين أداء المنظومة التربوية علي المدى البعيد.

من هذا المنطلق تعيش المنظمات التربوية الحديثة صراع تقني ، هدفه البحث عن تناغم دائم بين نظم المنظمة وتغييرات المحيط ، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال تطوير نظم الإدارة التربوية بشكل عام ونظم إدارة الصف الدراسي بشكل خاص لتصبح نظم إدارة إلكترونية الأمر الذي يتيح لها أن تكون أكثر قدرة علي تلبية احتياجات النظام والمستفيدين ، ويسمح لها بنوع من الديناميكية في مواكبة متغيرات البيئة التعليمية وموازناتها مع متطلبات المجتمع وإحتياجاته.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

أتي الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال الملاحظة المباشرة لواقع ممارسة المعلمين المبتدئين لمهارات إدارة الصف الدراسي أثناء إشراف الباحث ميدانيا علي مجموعة مكونة من خمسة وعشرين معلما مبتدأ من المعلمين المبتدئين سواء القائمين علي رأس العمل أو الساعين للحصول علي عمل من الملتحقين بالدبلوم العام في التربية ، حيث لاحظ وجود تدني في مهارات إدارة الصف الدراسي نتيجة ضعف مواجهة عديد من المشكلات والتحديات التي تواجههم أثناء الموقف التعليمي والمتعلقة بالتفاعل مع الطلاب والبيئة التعليمية وبرنامج العمل وإدارة الوقت ، الأمر الذي يعيق لحد كبير تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .

وهو ما تشير إليه نتائج الدراسات والبحوث المجراه من قبل البنك الدولي لتقييم مردود القروض والمنح التعليمية المقدمة للدول النامية ، والتي أشارت أن أزمة التعليم هي أزمة إدارة في المقام الأول وليست أزمة نقص موارد أو إمكانات مادية أو بشرية ، حيث تمثل المشكلات الإدرايية وسوء الإدراة قمة الأزمات التعليمية الناتجة عن ضعف كفاءة الضبط الإداري وفاعليته.(أدم ، ٢٠٠٦ ٢٣١) ، وخلصت اليه نتائج الدراسات العربية لكل من: (الشرقاوي ،٢٠٠٠) ؛(نصر ٢٠٠٩) (الفقعاوي ،٢٠١١)؛(فارس ،٢٠١١)(عياد ،٢٠١٣)؛(الصعيدي ٢٠١٣)؛(الطاهر؛الهادي ،٢٠١٣) ، والدراسات الأجنبية لكل من : (Yirci;Kocabaş;Karaköse,2012);(Sobel;Taylor,2015);(Russell,2015); Wolffetal.,2016);(Cuesta;Azcárate;Cardeñoso,2016);(Zakeri;Rahmany ;Labone,2016);(Glennie;Mason;Edmunds,2016);(Jetha;Boschma;Clau son,2016);(Dillard,2016);(Akcan,2016) ، التي توصلت إلى وجود ضعف واضح في مهارات إدارة الصف الدراسي لدى المعلمين بصفة عامة والمعلمين المبتدئين بصفة خاصة ، وعدم القدرة علي التكيف السريع داخل الفصول ، وعدم

القدرة علي إدارة كثير من الأعمال الموكلة لهم ، وتدني قدراتهم علي إدارة الصف وإدارة مصادر التعلم ، وعدم وجود آلية موحدة متفق عليها بين الجامعات العربية في طرق إعداد المعلم المبتدئ ومدة التربية العملية وكيفية تنفيذها.

و انطلاقاً مما أحدثته التطبيقات المتجددة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات خلال العقد الحالي من تأثيرات مباشرة للثورة الرقيمة علي نمط الحياة الانسانية علي كافة الاصعدة التي يأتي في طليعتها الصعيد التعليمي ، فُرِض واقع إداري جديد ينبغي التعامل معه من قبل معلمي القرن الواحد والعشرين يختلف تماما عما إعتادو عليه من أساليب إدارية عتيقة ، وبالتالي أصبح تطبيق الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ضرورة ملحة لتكيف المعلم مع متغيرات العصر ، وعنصر تميز للمعلم ذاته وللمدرسة والإدارة التعليمية ، بل والمنظومة التعليمية ككل.

و بالتالي برزت مشكلة الدراسة في كيفية إكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي وقياس فاعليتها.

من هذا المنطلق تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي على أدائهم التدريسي ودافعيتهم للتدريس؟

و تتفرع منه الأسئلة البحثية التالية التي تمثل تساؤلات الدراسة:

- ما مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي الواجب توافرها لدى المعلمين المبتدئين؟
- ما واقع ممارسة المعلمون المبتدئون لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي؟
- ما البرنامج المقترح لإكساب مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي للمعلمين المبتدئين؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي أدائهم التدريسي ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي دافعيتهم للتدريس؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى :

- إكساب المعلمون المبتدئون مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي.
- قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح علي أداء المعلمين المبتدئين ودافعيتهم للتدريس.

- **أهمية الدراسة** :
- **الأهمية النظرية** :

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناولة من حيث حيويته وندرة الدراسات والبحوث التي تناولت الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي وفق علم الباحث.
- إن اتباع أساليب جديدة لإدارة الصف الدراسي تعمد على استخدام التقنيات الحديثة المتاحة يصبح وسيلة لتطويرعملية التعلم ذاتها
- يأمل الباحث أن تضيف الدراسة معرفة جديدة من خلال التعامل مع موضوع توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير العمل الإداري في إدارة الصف الدراسي .
- يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في اثراء المكتبة العربية في مجال الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي والمشاريع التعليمية بشكل عام بسبب نقص الدراسات والبحوث في مجال البحوث وإدارة المشاريع إلكترونيا
- يأمل الباحث أن تلقي الدراسة الضوء على أهمية الإدارة الإلكترونية وفاعلياتها وأن تسهم في تغيير أنماط الإدارة الخاصة بالصف الدراسي.

- **الأهمية التطبيقية** :

- توظيف خدمات جديدة لتكون أداوات لإدارة الصف الدراسي ؛ حيث إنها لم تصمم لذلك .
- الاعتماد على الإدرة الالكترونية سيزيد من دقة عمليات الإدارة الصفية ومعياريتها وسهولة تداول بيانات الطلاب ونتائجهم .
- تركز علي حالة التطوير والتحسين المستمرة في مجال تقنيات التعليم والمعلومات وربطها بعمليات إدرة الصف الدراسي
- يأمل الباحث أن توفر الدراسة مدخلا عمليا لتطوير عمليات إدارة الصف الدراسي بالإعتماد علي تقنيات التعليم والمعلومات الحديثة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الإدارة الإلكترونية**:

يعرفها عبد الله المنديل ١٤٣٠ بأنها " الاستخدام الفعال لتقنية المعلومات الإدارية في توجيه عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها بيسر وسهولة وبوقت وجهد اقل "(المنديل ، ١٤٣٠ ، ص ٢٧).

ويعرفها شقة والغامدي ٢٠١٦ بأنها " الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتكاملة لإنجاز المعاملات وتقديم أفضل الخدمات بسهولة وبسرعة وبدقة عالية ، لتحقيق أهداف المنظمة وتوفير الجهد والمال"
(Shakkah ; AlGamdi,2016,p3)

ويعرفها محمد الخوالدة ٢٠١٥ بأنها " استخدام التقنية الحديثة المماثلة فى الحاسب االآلى والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) في أداء الأعمال الإدارية

من تخطيط ، وتنظيم وتنسيق ، وإشراف ، متابعة ورقابة" (الخوالدة ، ٢٠١٥ ص ١٠٤٤)

ويعرفها محمد جاد :أشرف محمود بأنها "مدي استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تبسيط الإجراءات الإدارية وتسيير الأعمال اليومية وتقديم الخدمات وانجاز كافة انشتطها عبر وسائل إلكترونية ؛ بقصد تحسين وتطوير خدماتها وعملياتها ورفع كفاءة الأداء وفاعليته " (جاد؛ محمود ،٢٠١٠ ، ص٤٨)

ويعرفها كلثم الكبيسي بأنها " منظومة الكترونية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة باستخدام الحاسب وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف. (الكبيسي ، ٢٠٠٨ ،ص ٢٩)

- **الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي** :

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها : منظومة إلكترونية تهدف لتنفيذ كافة عمليات الإدارة الصفية بشكل إلكتروني قائم بشكل رئيس علي توظيف نظم المعلومات الإلكترونية وتطبيقات الحاسب والإنترنت ، مما يسهم في معيارية التطبيق وسرعة اتخاذ القرار وخفض التكاليف وتوفير الوقت.

- **المعلم المبتدئ** :

يعرفه الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنه" المعلم حديث العهد بمهنة التدريس والذي لا تتجاوز خبرته التدريسية مدة الثلاث سنوات "

- **الدّافعيّة للتدريس**:

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية للتدريس المستخدم من قبل الباحث وتوضح مستواه (عالي ـ متوسط ـ منخفض).

تعرفها فاطمة الصالحي وريا المنزيري بأنها : تلك القوى الداخلية التي يشعر بها الفرد وتدفعه إلى توظيف الكفايات والمعارف والمهارات والطاقة التي يمتلكها في محيط ومجال مهنته. (الصالحي؛ المنذري ، ٢٠١٣ ، ص ٧٩).

وتعرفها ياسمين الفضلي بأنها : قوى داخلية تحرك السلوك المهني للمعلمة نحو القيام بواجباتها الوظيفية والمهنية. (الفضلي ، ٢٠١٣ ، ص ١٥).

ويعرفها عبد الرحمن الأزرق٢٠٠٠ بأنها " حالة داخليّة وشعور يدفع المعلم ويوجّهه نحو التفكير بعمله المتمثل في التدريس والتخطيط له وتنفيذه بدرجة يحقق فيها التفوّق والرضا النّفسي ، ويشعر بتحمّل المسؤوليّة ، ويدرك دور مهمّته ومدى أدائه واتقانه لعمله ، ومدى نزاهته فيه ، وموّاصلة الجهد لبلوغ الهدف دون الشّعور بالملل واليأس ، وتحمّل المهام الصّعبة التي تعترضه في كلّ الظروف ، دون تهاون أو رجوع إلى الوارء ، يسعى للتفوّق على الآخرين وانجاز

الأحسن دائمًا بصمود وتحدّي لكلّ ما يعترض طريقه من معوقات ومشكلات ومثبّطات ، ويقاس بأداة أعدّها) (الأزرق ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٦)

- **الأداء التدريسي**:

يعرفه اللقاني والجمل بأنه " بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري ، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة ، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما (اللقاني والجمل ، ١٩٩٩ ، ٣٠)

ويعرفه عبد العزيز الزنيدي بأنه مجموعة الخطوات التي يقوم بها المعلم من الإعداد والتنفيذ والتخطيط والتقويم لتحقيق أهداف معينة. (الزنيدي ٢٠١٤ ، ١٤)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه "مجموعة الأداءات الإدارية والفنية التي يمارسها المعلم لادارة الصف الدراسي"

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة على مهارات الإدارة الالكترونية للصف الدراسي الواردة بالبرنامج التدريبي المقترح.

- **الإطار النظري** :

قسم الإطار النظري لهذه الدراسة وفق أربعة محاور هي : الإدارة الإلكترونية إدارة الصف الدراسي ، المعلمون المبتدئون ، الدافعية للتدريس.

- **أولا : الإدارة الإلكترونية** :

انتجت ثورة المعلومات والاتصالات الحديثة عديد من التطبيقات التي أوجدت مفاهيم جديدة تمثل الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة المعاصرة ، حيث يسود العالم اليوم توجه محمود نحو توظيف كل ما هو متاح من تقنيات معلوماتية واتصالية حديثة واستثمارها لتطويرالأعمال والإنتقال بها نحو العالم الرقمي من خلال ما يعرف بالادارة الإلكترونية ، التي تقوم بشكل رئيس علي تفعيل استخدام تطبيقات الانترنت وبرمجيات الحاسبات المتطورة في إنجاز جميع أعمال المنظمة ومعاملاتها الإدارية من تخطيط وتوجيه وتنظيم ورقابة وإنجاز.

- **مفهوم الإدارة الإلكترونية** :

يتجاوز مفهوم الإدارة الإلكترونية بكثير مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل المؤسسة ، إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة عمل المؤسسة وإجراءاتها نحو تحقيق أهدافها وتوفيرالمرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواء الداخلية أو الخارجية.

وتشمل الإدارة الإلكترونية جميع مكونات الإدارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتحفيز إلا إنها تتميز بقدرتها على تخليق المعرفة بصورة مستمرة

وتوظيفها من أجل تحقيق الأهداف ، معتمدة في ذلك على تطوير البنية المعلوماتية داخل المؤسسة بصورة تحقق تكامل الرؤية ومن ثم أداء الأعمال وبالتالي يعد الانتقال من العمل الإداري التقليدي إلى تطبيق تقنيات المعلومات والاتصالات في البناء التنظيمي واستخدام التقنية الحديثة بما فيها شبكات الحاسب وتطبيقات الويب باجياله المتعددة لربط الوحدات التنظيمية مع بعضها لتسهيل الحصول على البيانات والمعلومات لاتخاذ القرارات المناسبة وانجاز الأعمال وتقديم الخدمات للمستفيدين بكفاءة وبأقل تكلفة وأسرع وقت ممكن هو تحول الإدارة من إدارة عادية إلى إدارة الكترونية.

- **أهمية الإدارة الإلكترونية** :

تعد الإدارة الإلكترونية احد النتاجات المتميزة لثورة المعلومات والاتصالات التي تسود العالم حاليا ، والتي تتضح أهميتها في قدرتها علي التعامل بفاعلية مع متغيرات العصر ومواكبة التطور النوعي والكيفي في تقنيات الاتصالات والمعلومات متجاوزة بذلك الأزمات الخانقة الناتجة عن اساليب الإدارة التقليدية ، فهي البديل العصري الملبي لتطلعات الإنسان في الحصول علي قدرات أعلي وأيسر في إدارة شئونه وكافة مناحي حياته ، لذا اصبحت الإدارة الالكترونية ركيزة التقدم واللحاق بركب التنمية.

و هو ما ينوه اليه سعد ياسين بإشارته إلى أن أهمية الإدارة الإلكترونية تتجلي في قدرتها علي التعامل بفاعلية وكفاءة مع متغيرات العصر الحالي كالعولمة والفضاء الرقمي واقتصاديات المعلومات والمعرفة والأجيال الجديدة من تطبيقات الويب والإنترنت ، وفي قدرتها علي مواكبة التطور النوعي والكمي الهائل في مجال تطبيقات تقنيات ونظم المعلومات وفي كونها استجابة قوية لتحديات العصر (ياسين ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٧) ، ويؤكده محمد حسن حميد بإشارته إلى أن أهمية الإدارة الإكترونية تنبع من قدرتها علي تقديم واستقبال الخدمات في وقت واحد وبسرعة فائقة ، مما يحسن فاعلية الأداء واتخاذ القرار ، بالاضافة لبعدها عن المعاملات الشخصية والوساطة ، ويقلل من تكلفة الإجراءات والمعاملات (حميد ، ٢٠١٣ ، ص ٧٩٤) ، وهو ما يتوافق معه تحديد أحمد غنيم لأهمية الإدارة الإلكترونية في كونها تسهم في تحسين مستوي أداء المنظمة عبر تحسين إجراءات تقديم الخدمات ، وتخفيض تكاليف الإنتاج وزيادة ربحية المنظمة ، و المساهمية في اتساع نطاق الاسواق التي تتعامل معها المنظمة ، وتوجيه الإنتاج وفقا لاحتياجات سوق العمل ، وتحسين جودة المنتجات والخدمات وزيادة درجة التنافسية ، وتلافي مخاطر التعامل الورقي. (غنيم ، ٢٠٠٤ ، ص ص ٤٥ ـ ٤٦)

- **أهداف الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي** :

تهدف الإدارة الإلكترونية بشكل عام إلى تحسين المخرجات التعليمية من خلال التأكد من جودة العمليات التعليمية ، ويتفق الباحث مع كل من (بكري

٢٠٠١ ، ص٤٦) ، (حجـــازي ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٩٩ -١٠٣) ، (رضـــوان ، ٢٠٠٤ ص٣) (القحطـاني ، ٢٠٠٦ ، ص٢١) ، (الضـافي ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٢) ، (عـامر ، ٢٠٠٧ ص٣٣) (الصـيرفي ، ٢٠٠٨ ، ص ٩٢) ، (محمـد مـاهر ؛ خمـيس عقـيلان ، ٢٠١٠ ، ص ٣) (حميـد ، ٢٠١٣ ، ص ٧٩٦) ، (الرفـاعي ، ٢٠١٣ ، ص ٧٦) ـــ في أن أهـداف الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي بشكل خاص والعملية التعليمية بشكل عام يمكن صياغتها وفق خمسة محاور هي :

- **أهداف تتعلق بالجوانب العلمية والمعرفية وتتضمن** :التعلم المستمر وبناء المعرفة ، والتطوير الذاتي المستمر ، والتنمية المهنية المستدامة ، وتوظيف التقنية من أجل دعم وبناء ثقافة مؤسسية ايجابية لدى كافة العاملين والمستفيدين .
- **أهداف تتعلق بفائدة المستفيدين:** (الطلاب) والعملاء الداخليين (المعلمين أولياء الأمور ، المدارس المناظرة) والخارجيين (الشركاء من مؤسسات المجتمع المدني والعسكري): التقليل من التعقديات الإدراية وتحقيق الافادة القصوي لعملاء المنظمة والاستفادة القصوي من الموارد المتاحة ، وتحسين الاستجابة لاحتياجات المستفيدين (الطلاب ـ أولياء الأمور ـ أفراد المجتمع) من خلال تزويدهم بالمعلومات الوافية والكافية وتحقيق الكفاءة والفاعلية في تقديم الخدمات للمستفيدين وسرعة توفير المعلومات والبيانات الدقيقة للمستفيد.
- **أهداف تتعلق بكفاءة العمل الإداري:**الإنجاز السريع للأعمال واختصار زمن تنفيذ الإجراءات ، واستمرارية العمل علي مدار الساعة وأداءه عن بعد وتوحيد اساليب جمع ومعالجة المعلومات من مصادرها الأصلية ، وتقليل معوقات اتخاذ القرار ، وتقليل الموارد البشرية الزائدة عن الحاجة ، وتحسين مستوي الخدمات وجودتها ، وتخفيض تكاليف العمل وسهولة متابعة الأداء من قبل جهات الاختصاص ، وتحقيق الترابط وزيادة الفهم المتبادل بين العاملين والإدارة العليا مما يسمح بمعيارية تقويم الأداء ، وسرعة توفير المعلومات والبيانات الدقيقة لمتخذ القرار ، وتسهيل الحصول علي الخدمات في أي زمان ومكان وبشكل آلي ، وتقليل تأثير التعاملات الشخصية ، ومحاربة البيروقراطية والقضاء علي تعقيدات العمل اليومية ، وتحقيق المساواه في التعامل مع المستفيدين عبر اتباع اسلوب موحد في تقديم الخدمات ، وتقليل تكاليف التشغيل من خلال خفض كميات القرطسيات المستخدمة وعمليات تشغيلها (الحفظ والتخزين والتداول).
- **أهداف تتعلق بالجوانب الإجتماعية:** إنشاء تأثير ايجابي في المجتمع من خلال نشر تطبيقات التقنية وتنمية معارف ومهارات توظيف تقنيات المعلومات ، وتعزيز الشفافية من خلال تقديم معلومات ذات درجة عالية من المؤثوقية والإلتزام بنشر وتداول هذه المعلومات وإنشاء تأثير ايجابي في المجتمع نحو المؤسسة التعليمية والعاملين بها

- **أهداف تتعلق بزيادة القدرة التنافسية للمنظمة محليا وعالميا:** التوافق مع مختلف المنظمات المحلية والعالمية التي تستخدم نظم الإدارة الإلكترونية وتعزيز القدرات التنافسية للمنظمة ، والإرتقاء بمستوي الخريجين والعاملين بالمؤسسة بما يحقق لهم الإنتقال السلس من مؤسسة لاخري.

- **مبررات تطبيق الإدارة الإلكترونية** :

يتفق كلا من كلثم الكبيسي ، ونائل العوالمة ، ودينا منصور في وجود مبررات رئيسة تدعو لتطبيق الإدارة الإلكترونية هي: تسارع التقدم التكنولوجي ، وترابط المجتمعات الإنسانية ، والاستجابة لمتطلبات البيئة المحيطة والتكيف معها والتنافس في تقديم الخدمات والسلع بناء على المعايير ، والسهولة والفعالية والكفاية والنوعية الملائمة ، والتحولات الديمقراطية وما رافقتها من متغيرات وتوقعات اجتماعية ، ويضيف إليهم الباحث المشاركة في الموارد وحسن إدارة المصادر المتاحة. (الكبيسي ، ٢٠٠٨ ، ص١) ؛ (العوالمة ، ٢٠٠٣ ، ص٢٥) ؛ (منصور ٢٠١٥ ، ص ١٥).

- **متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية**:

يتطلب تطبيق الإدارة الإلكترونية في أي مؤسسة ثورة إدارية شاملة تسهم في التخلص من الأساليب الروتينية والبيروقراطية المتبعة ، وكوادر بشرية ذات خبرات ومهارات متميزة ودافعية عالية للتحول نحو نظم الإدارة الإلكترونية وسعيا إلى تلبية الإحتياجات الحالية والمستقبلية للمستفيدين من خدمات المؤسسة والعاملين بها ،الأمرالذي يستوجب توافر مجموعة من المتطلبات والعناصر والمستلزمات الإدارية والتشريعية والبشرية والمالية والتقنية التي اتفق عليها كل من: (Venter, 2002, p21) ؛ (الريامي ، ٢٠٠٣ ، ص٤٠) ؛ (غنيم ، ٢٠٠٤ ص٣٤٧) ؛ (العلاق ، ٢٠٠٥ ، ص٢١٧) ؛ (الصيرفي ، ٢٠٠٦ ، ص٧٢) ؛ (باكير ، ٢٠٠٦ ص٣) ، (السالمي ؛ السليطي ، ٢٠٠٨ ، ص١٧) ؛ (الداياني ، ٢٠١٠ ، ص ص٢٢ ـ ٢٤) (المغيرة ، ٢٠١٠ ، ص٣٧) ؛ (حميد ، ٢٠١٣ ، ص٨٠٠) التي يصيغها الباحث وفقا للمحاور التالية:

- **المتطلبات الإدارية والتشريعية:** توافر إرادة التطوير لدى متخذي القرار من القيادات السياسية والتربوية ، ونشر الوعي بأهمية الإدارة الإلكترونية وفاعليها في انجاز الأعمال لدى كافة العاملين بالمؤسسة التربوية بكافة مستوياتهم الإدارية والوظيفية ، وإصدارتشريعات تفعل الإدارة الإلكترونية وتنظم عملها ، وتحليل نقاط القوة والضعف الموجودة حاليا بالمؤسسات التربوية ودراسة فرص التميز للاستفادة منها في تطبيق الإدارة الإلكترونية وتبسيط وتطوير إجراءات العمل .
- **المتطلبات البشرية:** تطوير وتنمية العناصرالبشرية الحالية مهنيا بما يلبي احتياجات التعامل مع نظم الإدارة الإلكترونية الحديثة (استخدام الحاسب إدارة الشبكات ، بناء وإدارة قواعد البيانات ، التعامل مع المستفيدين من

الخدمة إلكترونيا) ، وإيجاد نظم فاعلة لتحفيز المعلمين والإداريين والطلاب علي تفعيل نظم الإدارة الإلكترونية ، وتمكين الأفراد إداريا من اجل اتاحة الفرصة أمامهم للتعامل السريع مع المتغيرات في البيئة التكنولوجية .

- المتطلبات المالية : توافر دعم مادي كبير في البداية لتوفير متطلبات البنية التحتية وتدريب العاملين وغيرها يتحول فيما بعد إلى توفير كبير في النفقات وزيادة في جودة أداء الخدمات.
- المتطلبات التقنية: توفير البنية الأساسية لتفعيل الإدراة الإلكترونية (البنية التحتية للاتصالات والشبكات) ، وإعداد نظام معلومات متكامل يضم كافة عناصر المنظومة ، وتوافر عدد من مزودي خدمة الإنترنت ، وتوافر البر مجيات وقواعد البيانات التي تسهم في تفعيل الإدارة الإلكترونية

- **معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية** :

يواجه تفعيل الإدراة الإلكترونية عديد من المعوقات التي تحول دون تفعليها بالشكل المطلوب ، فلا يعني وجود استراتيجية متكاملة لتفعيل الإدارة الإلكترونية أن الطريق ممهد لذلك ، الأمر الذي يتطلب تضافر جهود كافة العاملين في المؤسسة والمسئولين عن وضع وتنفيذ مشاريع الإدارة الإلكترونية وتمتعهم بفكر شامل ومحيط بكافة المتغيرات التي تطرأ وتعيق تنفيذ خطط تفعيل الإدارة الإلكترونية سعيا لتفاديها أو التغلب عليها ، ويمكن تصنيف المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية ، والتي اتفق عليها كل من (العمار ، ٢٠٠٨ ، ص١٨٨) ؛ (مطر ، ٢٠٠٨ ، ص٥٢) ؛ (السكارنة ، ٢٠٠٩ ، ص٣٠٦) (أحمد ، ٢٠٠٩ ، ص٧٤) ؛ (المغيرة ، ٢٠١٠ ، ص٣٩) وفقاً للمحاور التالية :

- **المعوقات الإدارية والتشريعية:** الإفتقار للوائح والتشريعات المنظمة لعمل الإدارة الإلكترونية ، والتخبط وعدم التخطيط الإدراي ، وغياب التنسيق بين الأجهزة والإدارات ، وعدم الإهتمام الكافي من الإدراة العليا ، والتمسك بالمركزية وعدم الرضا بالتغيير الإدراي ، واختلاف نظم العمل والإدارة المتبعة داخل المؤسسة الواحدة وبين المؤسسات المختلفة ، وتعقيد الإجراءات الإدارية وعدم توافر المرونة الكافية.
- **المعوقات البشرية:** مقاومة التغيير التي يبديها بعض العاملين نتيجة عدم القدرة علي تفعيل التقنية أو التخوف علي عملهم المستقبلي نتيجة تطبيق الإدارة الإلكترونية ، والنظرة السلبية تجاه الإدارة الإلكترونية ، وضعف التدريب والتنمية المهنية في المجالات المرتبطة بتفعيل الإدارة الإلكترونية (استخدام الحاسب ـ الشبكات) ، وعدم توافر الحافز المادي والمعنوي المحفز لتفعيل الإدارة الإلكترونية ، وضعف أو انعدام الوعي بأهمية تفعيل التقنية وتطبيقاتها والفقر المعلوماتي والمعرفي باللغات المختلفة.
- **المعوقات المالية:** عدم توافر الموارد المالية الكافية الداعمة للتحول نحو نظم الإدارة الإلكترونية ، وارتفاع تكاليف إنشاء البنية الاساسية المكونة لنظم

الإدارة الإلكترونية (الأجهزة ،المعدات ،البر مجيات ،نظم الاتصالات) ، وارتفاع تكاليف عمليات صيانة نظم الإدارة الإلكترونية المركزية.

- **المعوقات التقنية:** عدم توافر البنية الأساسية لتفعيل الإدراة الإلكترونية (البنية التحتية للاتصالات والشبكات)، وسرعة معدلات التغيير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأجهزة بشكل متلاحق ؛ مما يشكل عبئًا علي المستخدمين الباحثين عن استقرار نسبي ، وعدم توافر مواصفات ومعايير موحدة للاجهزة والبر مجيات المستخدمة في الإدارة الإلكترونية ، وعدم توافر البر مجيات وقواعد البيانات التي تسهم في تفعيل الإدارة الإلكترونية.

- **ثانياً : إدارة الصف الدراسي :**

- **مفهوم إدارة الصف الدراسي :**

تعددت مفاهيم إدارة الصف ـ التي اختلفت الدراسات التربوية والنفسية في أثبات أفضليه احدها عن غيره ـ وفقا للإطار الفلسفي الذي تتبناه المداخل المختلفة للتدريس كالمدخل التاريخي الذي يعتبر أن إدارة الصف ما هي إلا امتداد لممارسات السلف المتميز من المعلمين الأكفاء ، والمدخل التسلطي الذي يعتبر إدارة الصف عملية ضبط لسلوك المتعلمين والمدخل التسامحي الذي يري في إدارة الصف فرصة للسماح للطلاب بأقصي قدر ممكن من الحرية المنظمة داخل الصف ، والمدخل الفكاهي الذي يعتمد في إدارة المعلم للصف على النكتة الظريفة المهذبة عنصرا لجذاب واستثارة اهتمام الطلاب ، والمدخل السلوكي القائم علي تعديل السلوك الغير مرغوب وتنمية السلوكيات الايجابية المرغوبة والمنهج الإنساني القائم علي تنمية علاقات إنسانية جيدة داخل بيئة الصف الدراسي بين كل من المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض ، والمنهج الإجتماعي القائم علي اعتبار الصف الدراسي نسقا إجتماعيا يتعلم أفراده من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تحدث داخله ، والمنهج التكاملي الذي يستخدم الأنشطة المتنوعة لتنمية الأنماط السلوكية الملائمة لطبيعة الموقف التعليمي والمدخل الأكاديمي الذي يري في إدارة الصف فرصة لنقل أفضل ما أنتجه الذكاء الإنساني إلى عقل الطالب ، والمدخل المنظومي الذي يري أن إدارة الصف تقوم بشكل رئيس علي مساعدة الطلاب على إمتلاك مهارات التعامل مع المتغيرات وان يكونوا من صناع المعرفة وتخليقها لتحقيق تعايش كامل مع البيئة المحيطة ، وهوالمنهج الذي تتبناه الدراسة. (عبيد ، ٢٠٠٣ ، ص١٢٤) (عبدالحميد ، ٢٠٠٢ ، ص٣١١) ؛ (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص٥١٠) ؛ (الحيله ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٦٩) ؛ (الصعيدي ، ٢٠١٣ ، ص ٢٩٦) .

- **أهمية إدارة الصف الدراسي:**

تنبع أهمية إدارة الصف الدراسي من كونها العملية الفاعلة التي تكون تفاعل إيجابي بين المعلم وطلابه ، من خلال ممارسته لنشاطات منظمة تتم وفق

ظروف مهيئة تؤثر وتتأثر بالبيئة الصفية واللاصفية وبالمجتمع المحيط وبالصحة النفسية للطلاب وتكون شخصياتهم المستقبلية عبر تعرضهم لخبرات وممارسات أكاديمية وغير أكاديمية تكسبهم سلوكيات الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام ، وتحمل المسؤولية ، والثقة بالنفس ، وأساليب العمل التعاوني ، وطرق التعامل مع الآخرين ، واحترام آراءهم ومشاعرهم ، وهوما اتفق علي تحديده عديد من التربوين منهم العرب: (نصر ، ٢٠٠٩) ، (بو جمعة ؛ لخضر ٢٠١٥) ، (المهوس ، ٢٠١٥) ، (الياسين ؛ الميسيليم ، ٢٠١٤) ، وغير العرب (Kessler, 2007) ; (Stewart, 2008) ; (Oliver; othors, 2011) ; (Adeyemo, 2012) ; (Keohan, 2013) ; (Aldossari, 2013) ; (Oliver; Reschly, 2007) ـ فيرون أنها: تسهم في تحديد توصيف دقيق لأدوار كل أطراف العملية التعليمية ـ المعلم ، المتعلم ، الإداريون ، أولياء الأمور ـ الأمر الذي يسمح بتحرير أقصي طاقات العمل الممكنة لدى كافة الأطراف ، وفي ايجاد تنظيم فعال يحقق عمليات التعليم والتعلم داخل الصف الدراسي بكفاءة ، وفي جعل عمليات التعليم والتعلم المتحققة داخل الصف الدراسي تتسم بالتشويق والإثارة ، وفي تحفيز دافعية المتعلمين للتعلم وممارسة انشطة التعلم الصفية واللاصفية بقدر من الإتزان الإنفعالي والنفسي وفي تعزيز انتاجية المتعلمين وانخفاض معدلات انحرافهم عن الموقف التعليمي ،وفي ترشيد الموارد التعليمية وتنظيم استخدام مصادر التعلم ، وفي إدارة وقت التعلم وحفظ النظام خلال ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية وفي تفعيل عمليات التعلم بتقليل الإعتماد علي المعلم كمصدر وحيد للمعرفة وتوجيه المتعلمين نحو استخدام مصادر تعلم متنوعة وفي تنفيذ استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة داخل الموقف التعليمي ، وفي تنظيم عمليات التفاعل بين أطراف العملية التعليمية وتعزز انماط السلوك الإيجابية المتعلقة بها .

- **اهداف إدارة الصف الدراسي**:

يتفق كل من (الصعيدي ، ٢٠١٣ ، ص٢٩٧)؛ (شرف الدين ، ٢٠١١ ، ص٣٤) علي أن الإدارة الفاعلة للصف الدراسي تهدف إلى : حفظ النظام ، وتوفير مناخ تعليمي مناسب يسمح بإتاحة وقت أطول لممارسة أنشطة التعلم ، وتوفير مناخ عاطفي واجتماعي يشجع علي التعلم ، وممارسة مداخل متنوعة للتعليم تتوافق مع طبيعة المادة وخصائص المتعلمين وقدراتهم ، وتوفير البيئة التعليمية الأمنة ورفع مستوي التحصيل الدراسي بشقيه المعرفي والمهاري لدى المتعلمين ، وترسيخ المبادئ والقيم والاتجاهات ، ومراعاة نموهم المتكامل ، وملاحظة ومتابعة تقدمهم وتقويمهم.

- **مشكلات إدارة الصف الدراسي** :

يعد المعلم هو القائد المتحكم والمحدد للسلوكيات المقبولة من قبل المتعلمين داخل الصف الدراسي وخارجه وفقا لمعطيات الموقف التعليمي الذي تتنوع

مشكلات متعلميه ، التي أمكن للباحث تصنيفها وفقاً لأراء: (الديحان ، ١٩٩٩ ص٣٧ ـ ٤٢) ؛ (نبهان ، ٢٠٠٨ ، ص٢٧) ؛ (غانم ، ٢٠٠٩ ، ص٥) ؛ (العمايرة ، ٢٠١٠ ص ٥٨) ؛ (الخزاعلة ومشاركوه ، ٢٠١٢ ، ص٤) إلى ثلاثة تصنيفات هي :

- **المشكلات المتعلقة بالمتعلم وتتضمن:** الملل والضجر ، والإحباط والتوتر والسلوك العدواني ، والصياح والشغب ، وميل المتعلمين إلى جذب الإنتباه وضعف دافعية المعلمين نحو التعلم ، والظروف الاجتماعية والاقتصادية وضعف الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم
- **المشكلات المتعلقة بالمعلم خاصة المبتدئ وتتضمن :** كثرة أعداد المتعلمين داخل الصف الدراسي ، وعدم القدرة على الموازنة بين تلبية حاجات المتعلمين المختلفة سواءالاكاديمية أوالاجتماعية أوالعاطفية ، وضعف القدرة علي ضبط سلوكيات المتعلمين ، وصعوبة التخطيط للنشاطات المرافقة للمناهج وإعداد الخطط العلاجية المناسبة ، وضعف القدرة على بناء الاختبارات التشخيصية المناسبة ، والاستخدام غير الفعال لطرق التدريس ، وتقويم أعمال الطلبة التحريرية والشفوية ، وضعف برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلم.
- **المشكلات المتعلقة بالمحتوي التعليمي وتتضمن :** ضعف توافر تقنيات التعليم ومصادر التعلم الداعمة للمناهج الدراسية ، وعدم ترابط المقررات وتكاملها وعدم مراعاة المقررات الدراسية للفروق الفردية بين المتعلمين ، والتغير المستمر في محتوي المقررات الدراسية ، وضعف تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية المرتبطة بالمناهج الدراسية .

- **ثالثاً : المعلمون المبتدئون :**

لا يمكن أن تؤتي أي محاولات للتطوير التربوي ثمارها المرجوة دون وجود إدارة فاعلة واعية بمتطلبات النجاح ، التي يعد اهم عناصرها علي الإطلاق المعلم المتمكن من أدواته التدريسية علي الوجه الأمثل ، فنجاح المؤسسة التعليمية يعتمد بشكل رئيس علي معليميها ويتوقف علي مستوياتهم وخبراتهم وكفاياتهم ومدى إنتمائهم لمجتمعهم وحبهم لمهنتهم وقدرتهم علي القيام بها والتفاني في سبيلها والتزامهم بالواجبات والمهام المنوط بهم القيام بها ، حيث يتباين أداء المعلم سلبا وايجابا نتيجة تأثره بمعتقداته وتأهيله ودافعيته للتدريس.

الأمر الذي أوجد إهتماما كبيرا بعمليات إعداد المعلم قبل الخدمة واثناءها من خلال الشراكات التي تعقد بين وزارات التربية والتعليم ومؤسسات إعداد المعلم ، وعمليات التنمية المهنية المستمرة الهادفة لتلبية احتياجات المعلمين بشكل عام والمبتدئين بشكل خاص وتنمية مهاراتهم وإكسابهم مهارات التعامل مع مشكلات الميدان التربوي الإدارية والفنية .

ومما لاشك فيه ان المعلم المبتدئ هو الأكثر إحتياجا لتنمية قدراته الإدارية والفنية وهو ما قامت به الدول الصناعية الكبري في ثمانينات القرن العشرين التي رفعت شعارت عديدة لاصلاح نظمها التعليمية؛ قامت بشكل رئيس علي تفعيل برامج خاصة لتأهيل معلميها المبتدئين (مسمار، ٢٠٠١ ، ص١٤٧) للتغلب علي المشكلات التي تواجههم ، تلك التي يتفق علي تحديدها عديد من التربويين أمثال : (الفالح ، ٢٠٠٩ ، ص٧٨) ؛ (غانم ، ٢٠٠٨ ، ص٢١٤) ؛ (عبدالقادر ٢٠٠٩ ، ص٣١٥)؛ (اللحياني ، ١٤١٤ ، ص١٦٨) ؛ (الحربي ، ١٤٢٩، ص٤٥) التي أمكن للباحث ايجازها وفقا للتصنيفات التالية :

- **المشكلات الإدارية :** وهي ما يتعلق بالتعامل مع الجهاز الإدري والزملاء من المعلمين مثل: عدم معرفة المعلم المبتدئ بنظام المدرسة الداخلي والتعليميات الإدراية والفنية ، والشعور بالغربة والحاجة إلى بناء علاقات جيدة مع الزملاء وعدم الثقة في المعلم المبتدئ ، وتكليف المعلم المبتدئ بأعباء قد تفوق قدراته وما تسمح به خبراته ، وقلة تقبل المديرين للافكار التربوية الجديدة.
- **المشكلات الفنية :** وهي ما يتعلق بالتعامل مع المناهج والطلاب مثل :الفجوة بين النظرية والتطبيق الناتجة عن الخبرة العملية البسيطة بأساليب التدريس وتوظيف تقنيات التعليم ، وانصراف المتعلمين عن الدرس نتيجة عدم قدرة المعلم المبتدئ علي مواكبة تنوع الفروق الفردية بينهم ، وعدم انضباطهم داخل الصف وتوجيههم عديد من الأسئلة المحرجة.
- **المشكلات المهنية :** وهي ما يتعلق بالعمل اليومي مثل:التحضير اليومي المكتوب الملزم به المعلم بشكل يومي من قبل إدارة المدرسة ، وعدم القدرة علي استخدام تقنيات التعليم المتاحة بالمدرسة ، وضعف الدافعية تجاه مهنة التدريس لدى بعض المعلمين الجدد نتيجة النظرة المجتمعية الخاطئة للمعلم ، وروتينيات التدريس وطول المناهج الدراسية التي تحد من الابداع التدريسي ، وضعف ثقة المعلم في نفسه خاصة عند التدريس في وجود زائر.

- **رابعاً : الدافعية للتدريس :**

مما لا شك فيه أن أن مستوي الدافعية للتدريس يمثل أحد أخطر التحديات التي تواجه مهنة التعليم كونها تمثل الضلع الأكثر تأثيرا لمثلث الرضا الوظيفي وضغوط العمل والتي تعبر عن انعكاسات مجتمعية وإقتصادية تتعلق بالإختيار الصحيح للمهنة والرضا عنها (Davies; Wilson, 2000, 350) ، حيث يعد حفز الطلاب واستثارة دافعيتهم للتعلم الفعال هو المهمة الاساسية للمعلم العصري التي يحققها عن طريق تفعيل وتنويع اساليب متعددة وفاعلة من الاسئلة والمناقشات والأنشطة الصفية واللاصفية التي تنمي فرص إبداء الرأي والاستنتاج وإصدارالأحكام والنقد البناء والتقويم المستند لمحكات مرجعية لدى المتعلم ، وتكسبه الشجاعة والصراحة والقدرة علي المواجهة الفكرية في حدود الحرية الملتزمة التي تخضع لأطر وقواعد المجتمع وتلتزم بإحترام الأخرين.

فالمعلم حجز الزاوية في العملية التعليمية والتربوية كونه مبادرا ومنميا ومديرا وموجها لعملية التعلم وما يتعلق بها ، وموجها نفسيا واجتماعيا وناقلا للتراث الثقافي وعضو في جماعة المدرسة وفوق كل هذا مواطنا صالحا ، يتفاعل مع كافة الظروف المحيطة داخل المدرسة وخارجها ، مما يتطلب توافر دافعية عالية واتجاه إيجابي لديه نحو مهنة التدريس ليتوافق مع كل هذه المتغيرات الداخلية والخارجية ، الأمر الذي يمكنه من تحقيق تواصل فعال ومثمر مع متعلميه حتي يحدث التغيرات المطلوبة والمتوقعة منه ، ويتضطلع بأدوراه ومسؤولياته العلمية والمجتمعية خاصة في ظل التحولات التي يمر بها العالم والمنطقة العربية عموما والمنظومة التربوية خصوصا .(لبوز؛حجاج ،٢٠١١ ص٤٣٥)

فإشكالية الدافعية للتدريس تتضمن عومل عدة داخلية وخارجية ذات تفاعلات ديناميكية تنعكس علي الأداء التدريسي للمعلم وتتطلب درايته الكاملة بفلسفة النظام التربوي الذي ينتمي له ويعمل ضمن نطاقة ، لتتحقق له القدرة علي رفع روحه المعنوية واستثارة حماسه وبالتالي زيادة دافعيته للتدريس ، الأمر الذي يمكنه من تطوير أدائه التدريسي وتنمية باستمرار ، وهو ما تشير اليه الدراسات التي تؤكد أن دافعية المعلم نحو عملية التدريس ترتبط بصورة أو بأخرى بمدى الكفاية الذاتية للمعلم ولها علاقة بمؤهلاته الدراسية والأكاديمية وخبراته السابقة وما تلقى من برامج تدريبية تحسن من مستوى أدائه ، وكذلك سلوك المعلم ضمن البيئة الصفية والاتجاه نحو المادة التعليمية التي يدرسها ، ونوع البيئة التعليمية والرغبة في التخصص في مجال معين وتوقعات النجاح وتنوع النشاطات والتغذية الراجعة المباشرة ، وتقبل الأصدقاء والزملاء والحوافز. (العويسي ، رجب بن علي عبيد ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٦).

ويتفق الباحث مع كل من رايت ؛كستر ، وأليت ومشاركوه على وجود ارتباط قوي بين الكفاءة التدريسية للمعلم وعمليات التنمية المهنية المستمرة وكفاءة نظم الإدارة المدرسية ، وعلى وجود علاقة طردية بين المناخ المدرسي والإهتمام الفردي والدافعية ، ويضيف اليهم ضرورة توافر رؤية واضحة لدى المعلم للمناهج الدراسية وقدرة كبيرة علي تطويعها وفقا لحاجات ومتطلبات الموقف التعليمي المتغيرة بتغير خصائص المتعلمين وحاجاتهم المرتبطة بتغير المجتمع وتطوره ، الأمر الذي يسهم بشكل جلي في خلق دافعية المعلم تجاه عملية التدريس وتنميتها ، وهو ما ينعكس على دافعية المتعلم للتعلم التي تعد شرطا للنجاح والتفوق. (Wright & Custer, 1998, p2) ; (Ellett, et all, 1997, p15)

من هذا المنطلق يعد أي خلل أو نقص في دافعية المعلم من شأنه أن يؤثر سلبا علي عملية التدريس ككل ويشكل عائقا أمام تحقيق أهدافها المنشودة؛ ويؤثر

في توافق المعلم نفسيا واجتماعيا ، وهو ما تتفق عليه الأدبيات التي تشير إلى أن أهم العوامل التي تؤثر علي دافعية المعلم للتدريس يمكن تحديدها في: الطموح المثابرة ـ سلوك الإنجاز ـ المخاطرة ـ التنافس ـ حب التفوق ـ إدراك الزمن ـ الإهتمام بالتميز ـ إنجاز العمل بسرعة ودقة ـ تحقيق مكانة مرتفعة بين الأخرين ـ عدم الإحساس بالملل ـ الرغبة في التغلب علي الصعوبات ـ وضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتية ـ الإقدام علي الأعمال الصعبة في مقابل الأعمال الروتينية ـ بذل الجهد والصبر عليه . الإصرارعلي انجازالأهداف البعيدة. (أبوزيد ، ٢٠٠٥ ص١٠٠)؛ (Topkaya; Uztosun, 2012, p134) ; (Wright; Custer, 1998, p2) ; (Ellett. Etall, 1997, p15)

- **الدراسات السابقة** :

تم تناول الدراسات والبحوث السابقة وفقاً لخمسة محاور:

- **المحور الأول**: **دراسات وبحوث إعداد المعلمين المبتدئين**:

١. **دراسة رمضان يرجي؛ إبراهيم كوجاباشتور؛ تورغوت كراكوسي ٢٠١٢** :

التي هدفت إلى تعرف المشاكل التي تواجه المعلمين المبتدين خلال السنةٍ الأولي من حياتهم المهنية وأسبابها من خلال مقابلة اربعة وتسعون معلما مبتدأ ممن لا تزيد خبرتهم التدريسية عن عامين من العاملين في محافظتي الازيج وكهرمان ماراس في تركيا ، حيث اشارات النتائج إلى مواجهة غالبية المعلمين مشكلات نتيجة عدم كفاية برامج التعليم المقدمة لهم في كليات إعداد المعلم ومواقف مديري المدارس السلبية تجاههم ، وعدم وجود برامج للتوجيه تدعمهم وتمدهم بالخبرات المفقودة ، وأوصت الدراسة بضرروة تطوير اساليب إعداد المعلمين في كليات ومعاهد إعداد المعلمين. (Yirci; Kocabaş; Karaköse, 2012, p2)

٢. **دراسة فيليس راسيل ٢٠١٥** :

التي سعت إلى تعرف آلية تعليم معلمي الإنجليزية المبتدئين ليتمكنوا من تعليم طلابهم ، ودعمهم تعليميا بالتطبيق علي عينة من المعلمين المبتدئين القائمين بتدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لثلاثمائة وخمسة وعشرون طالبا من الناطقين بلغات غيرالأنجليزية (الأسبانية ـ الأمهرية) المقيدين بالمدارس المهنية بالمناطق الحضرية في شمال غرب المحيط الهادئ في الولايات المتحدة ، وتوصلت الدراسة إلى إحتياج معلمي الإنجليزية المبتدئين عينة الدراسة لتنمية مهارات إدارة الصف ، وقيادة الطلاب والتعامل معهم ، وأنه يمكن للمشاركات المجتمعية والتعاون بين المعلم المبتدئ والمعلم ذو الخبرة" الميسير التعليمي" ان تزيد بدرجة كبيرة قدرات وخبرات المعلم المبتدئ التدريسية وتلبية احتياجاته التعليمية مما يحسن من النتائج الأكاديمية ، وأصت الدراسة بضرورة بحث العلاقة بين عمليات التنمية المهنية للمعلمين ونوعية التعليم المقدم لطلابهم في المدارس الأخري التي تضم طلاب متنوعي اللغات والأعراق. (Russell, 2015, pp27 - 48)

٣. **دراسة دونا سوبل ؛ شيريل تايلور ٢٠١٥ :**

التي سعت إلى استكشاف قدرات معلمي التربية الخاصة المبتدئين علي تنفيذ الممارسات التعليمية والتدابير المستخدمة لتنميتهم مهنيا بالتطبيق علي خمسة معلمين من الملتحقين حديثا بالعمل في مجال التربية الخاصة ، وثلاثة وعشرون طالبا من الطلاب الخريجين بقسم التربية الخاصة تم تدريبهم لمدة تسعة أشهر علي إدارة الفصول الدراسية وإنشائها وتخطيط المواد التعليمية وتقييم الطلاب والتفاعل مع الاسر وأولياء الأمور ، توصلت نتائج الدراسة إلى حاجة معلمي التربية الخاصة المبتدئين إلى تنمية مهارات إدارة الصف الدراسي والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور وطالبت الدراسة بإجراء بحوث في مجال الأنشطة المدرسية المرتبطة بالممارسات التعليمية المتعلقة بالتدريس لطلاب ذوي ثقافات متنوعة . (Sobel; Taylor, 2015, pp33 - 42)

٤. **دراسة ووالف ومشاركوه ٢٠١٦ :**

التي سعت إلى تعرف روئ المعلمين المبتدئين تجاه مواقف الإدارة الصفية المقدمة لهم من خلال عروض الفيديو بتطبيق بطاقة ملاحظة علي عينة من المعلمين قوامها سبعة وستون معلم مبتدئ لمواد اللغة والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والاحياء والاقتصاد وتكنولوجيا المعلومات ، مقسمين وفقا لعامل الخبرة التدريسية إلى مجموعتين ، خمسة وثلاثون يمتلكون خبرة العمل في ستة مدارس ثانوية بهولندا ، واثنان وثلاثون بدون خبرات تدريسية ، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى احتياج المعلمين ذوي الخبرة التدريسية لتطوير مهارات إدارة الصف لديهم ، واحتياج من لا تتوافرخبرة تدريسية لديهم بشكل أكبر لمهارات المعالجة المتكاملة لادارة الصف الدراسي. (Wolff et al., 2016, pp243 - 265)

٥. **دراسة جوزيفا كويستا ؛ بيلارد اسكورت ؛ خوسيه كاردنيسو ٢٠١٦ :**

التي هدفت إلى تعرف التغيرات التي طرأت علي ممارسات ، وأفكار ، ومواقف مجموعة من معلمي العلوم المبتدئين في تخصصات الفيزياء والكمياء والأحياء والجولوجيا القائمين بالتدريس لطلاب المرحلة الثانوية عقب خضوعهم لبرنامج تدريبي للتنمية المهنية المستمرة لمدة عام دراسي كامل صمم من قبل نخبة من التربوين والأكاديميين ، كنوع من دراسة الحالة التي اجريت وفق سناريوهين شارك فيها عينة من اثنتا عشر معلما مقسمين لمجموعتين قوام الاولي اربعة معلمين يدرسون الاحياء والجولوجيا ، وقوام الثانية ثمانية معلمين يدرسون الفيزياء والكمياء ، حيث تم جمع المعلومات باستخدام الملاحظات والتسجيلات والملاحظات الميدانية ، واليوميات ، والوثائق ، والمقابلات والاستبيانات التي اجريت خارج اوقات التدريب بمساعدة المدربين وتحليلها وتنفيذ مقترحات المعلمين المبتدئين وما تم التوصل اليه من حلول مقترحة للتغلب علي المشكلات التي تمثل أهمية قصوي من وجهة نظر المعلمين المبتدئين كمشكلات عدم انضباط المتعلمين وعدم إهتمامهم ، حيث توصلت الدراسة إلى

وجود احتياج كبير لدى المعلمين المبتدئين لتنمية مهاراتهم علي إدارة الصف الدراسي وضبطه. (Cuesta; Azcárate; Cardeñoso, 2016, pp135 - 152)

٦. **دراسة آزاده ذاكري؛ رامين رحماني ؛ اليزابيث ابون ٢٠١٦ :**

التي هدفت إلى تعرف كفاءة معلمي اللغة الإنجليزية المبتدئين الذاتية ومدى تأثرها بالكفاءة الجماعية بتطبيق مقياس (تشانين ـ موران وولفولك هوي ، ٢٠٠١) ، علي خمسة وخمسون معلما مبتدئا من الملتحقين بمعهد ميلاد للغات في طهران ـ ايران ممن تتوافر لديهم خبرة تدريسية ستة أشهر أو اقل حيث اشارت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين فاعلية المعلمين الذاتية والفاعلية الجماعية ، إلى أنه يجب تزويد المعلمين المبتدئين بالمهارات والخبرات التي تمكنهم من إدارة الصف الدراسي بكفاءة ، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية البيئة المدرسية في تعزيز فاعلية المعلمين . (Zakeri; Rahmany; Labone, 2016, pp158 - 167)

٧. **دراسة اليزبث غليني ؛ مارسيندا ميسون ؛ جولي ادموند ٢٠١٦ :**

التي سعت إلى تعرف مدى رضا المعلمين المبتدئين عن العمل ومدى احتفاظهم به ، ومدى ارتياحهم للعمل مع إدارة المدرسة والزملاء الأقدم ، ومدى استفادتهم من عمليات الإصلاح المدرسي ، وإذا ما كانت البيئة المدرسية تساعدهم علي ذلك ، من خلال فحص بيانات ما يزيد علي ثلاثون الف معلم مبتدئ من المؤهلين للعمل في الفترة من ٢٠٠٩ : ٢٠١١ ، ومتابعة استمرارهم في العمل في نفس المدرسة أو انتقالهم للعمل في مدارس اخري او تركهم مهنة التدريس حيث اشارت النتائج إلى ان المعلمين المبتدئين هم أكثر عرضة لترك مهنتهم مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة مما يحدث اضراب في المدارس قد تنجو منه المدارس القائمة علي نماذج الإصلاح المدرسي الحديثة ،و إلى أن المعلمين المبتدئين اللذين تلقوا دروس توعيوية بأهمية دور المعلم في المجتمع أثناء دراسته بالكلية هم أقل ترك للعمل مقارنة بالمعلمين الاخرين الذين دروسوا بالطريقة التقليدية ، وإلي العلاقة الطردية بين مناسبة بيئة العمل والتألف مع الزملاء والاستمرار فيه. (Glennie; Mason; Edmunds, 2016, pp244 - 258)

٨. **دراسة فرح جيدا؛جريتجي بوشما ؛ ماريون كلاوسن ٢٠١٦ :**

التي سعت لتعرف اساليب الدعم المهني التي يحتاجها معلمو التمريض المبتدئين عقب انتقالهم من ممارسة المهنة إلى التدريس ، عبر تحليل نتائج الدراسات السابق إجرائها في هذا الميدان ، حيث اشارت نتائج الدراسة إلى إتفاق معظم الدراسات المحللة لحاجة معلمي التمريض المبتدئين الماسة لاكتساب مهارات التدرب الذاتي وبناء الثقة مع الطلاب وإدارة الصف الدراسي وأوصت الدراسة بضرورة تطوير اساليب التنمية المهنية المقدمة لمعلمي التمريض المبتدئين بالتعاون مع المؤسسات الأكاديمية وضخ مزيد من الاستثمارات التي تحقق إنشاء شراكات قوية تسهم في الإرتقاء بمهنة التمريض. (Jetha; Boschma; Clauson, 2016, pp1 - 11)

٩. **دراسة هيذر ديلارد ٢٠١٦** :

التي سعت إلى تعرف العلاقة بين تدريب المعلمين المبتدئين قبل الخدمة في المجتمعات المهنية وكفاءة المعلم عقب التحاقة بالعمل وما الخبرات التي يمكن أن يوفرها المجتمع المهني للمعلمين المبتدئين بالتطبيق علي ثلاثة عشر معلما مبتدئا خضعوا لاشراف الباحث ميدانيا لمدة فصل دراسي كامل ، انسحب ستة منهم من فترة التدريب الميداني لظروف العمل خارج الولاية أو الالتحاق بالجيش ، وتوصلت الدراسة إحتياج المعلمين المبتدئين عينة الدراسة لمهارات إدارة الصف وإلى فاعلية التدرب قبل الخدمة في اكساب المعلمين مهارات التواصل مع الطلاب والتفاعل مع الزملاء. (Dillard, 2016, pp1 - 13)

١٠. **دراسة سومرا اكان ٢٠١٦** :

التي سعت إلى تعرف أراء معلمي اللغة الانجليزية المبتدئين غير الناطقين بها حول فاعلية برامج إعدادهم في الكليات والمعاهد والتحديات التي تواجههم خلال سنوات تدريسهم الأولي من خلال استطلاع رأي ومقابلة خمسة وخمسين معلما مبتدئا ، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات كبيرة بين محتوي المقررات الدراسية المقدمة لاعداد معلمي اللغة الانجليزية ، وبين ما يواجهونه من تحديات وصعوبات في مجال العمل خلال سنوات تدريسهم الأولي نتيجة افتقادهم لخبرة إدارة الصف الدراسي والتعامل مع الطلاب وإدارة سلوكهم وإعداد المادة التعليمية وتحضير الدروس ، وأوصت الدراسة بإتباع اسلوب تدريب الأقران لنقل الخبرات التدريسية من المعلمين ذوي الخبرات التدريسية العالية إلى المعلمين المبتدئين. (Akcan, 2016, pp55 - 70)

- **التعقيب علي دراسات هذا المحور** :

تتفق دراسات هذا المحور في مدي التقارب الزمني لفترة الإجراء حيث إجريت جميعها في الفترة من عام ٢٠١٢ : ٢٠١٦ ، في مجتمعات متنوعة (الولايات المتحدة الأمريكية ـ تركيا ـ ايران ـ هولندا) علي عينة من المعلمين المبتدئين القائمين بتدريس مواد (اللغة الإنجليزية ـ العلوم ـ الفيزياء ـ الكمياء ـ الجولوجيا ـ الأحياء ـ التربية الخاصة) لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من التعليم العام والخاص ، الذين تتراوح خبرتهم التدريسية بين العدم والثلاث سنوات وتتفق جميعها ايضا في تأكيدها وجود قصور لدى المعلم المبتدئ في مهارات إدارة الصف الدراسي نتيجة عدم كفاية برامج التعليم المقدمة في كليات إعداد المعلم ، ومواقف مديري المدارس السلبية تجاههم ، وعدم وجود دعم مجتمعي وضعف برامج التنمية المهنية ، وتتوافق مع الدراسة في وحدة الهدف العام من إجرائها: بحث حالة المعلمين المبتدئين ، وفي تقارب الفترة الزمنية للإجراء وفي تنوع تخصصات عينة الدراسة (دراسات إسلامية وقرانية ـ لغة عربية ـ لغة انجليزية ـ رياضيات ـ علوم) ، وفي المراحل التعليمية التي يدرسون لها (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي) ، وفي مدة خبرتهم التدريسية أقصاها ٣ سنوات وتختلف عنها في مجتمع التطبيق(المملكة العربية السعودية).

- **المحور الثاني: دراسات وبحوث إدارة الصف الدراسي:**

١١. دراسة كمال مخامرة ٢٠١٢ :

التي هدفت إلى تعرف مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية بمحافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين ، وبيان مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة والمديرية التعليمية من خلال جمع بيانات عينة عشوائية قوامها ١٨٦٠ معلمًا من المنتمين لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل: شمال الخليل ، ووسط الخليل ، وجنوب الخليل ، وأوضحت نتائج الدارسة أن أسباب مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين مصدرها المتعلمين في المقام الأول ، تليها المشكلات التي مصدرها الأهل ثم المنهج ثم المعلم وأخيرا المشكلات التي مصدرها المدرسة وأوصت الدراسة بضرورة تخفيض عدد المتعلمين في الفصل الدراسي ، وتدريب معلمي المدارس على كيفية تحفيز واثارة دافعية المتعلمين للتعلم ، ونشر الوعي في المجتمع حول فاعلية العلاقة بين الأسرة والمدرسية (مخامرة ،٢٠١٢ ،ص ص١٣٢- ١٦٣)

١٢. دراسة عباس أحمد ٢٠١٢ :

التي هدفت إلى إبراز أهمية إدارة الصف الجيدة في العملية التعليمية وتحديد المهارات الضرورية اللازمة للمعلم عند إدارته لصفه ، ومدي توافر ، وافتقاد مهارات إدارة الصف لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي ، بتطبيق استبيان علي عينة عشوائية بسيطة قوامها اربعون مشرف ومشرفة تربوية بمحلية أم درمان بولاية الخرطوم حيث اشارات النتائج إلى احتياج المعلمين وفقا لاراء المشرفين عينة الدراسة إلى مهارة التخطيط بشكل اكبر من باقي المهارات (حل المشكلات ـ القيادة ــ إدارة الإجتماعات) ، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين علي مهارات التعامل مع الطلاب الخجولين والمشاغبين لتشجيعهم علي المشاركة (أحمد ٢٠١٢ ، ٢٢٩ ـ ٢٨٩)

١٣. دراسة عمرالصعيدي ٢٠١٣ :

التي هدفت إلى تعرف فاعلية المدونة التعليمية المصممة من قبل الباحث في تنيمة التحصيل المعرفي لمهارات إدارة الصف الدراسي لدى عينة من طالبات مادة التربية الميدانية الفرقة الرابعة تخصص الدراسات الاسلامية بجامعة الأزهر مقسمة لمجموعتين ضابطة وتجريبية قوام كل منهما خمسة وعشرين طالبة طبق عليهما اختبار تحصيلي قبليا وبعديا ؛ حيث اشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة ، وأوصت الدراسة بضرورة الاستعانة بتقنيات الجيل الثاني للويب في تقديم مهارات إدارة الصف وغيرها من المهارات التي يحتاجها الطلاب المعلمين (الصعيدي ، ٢٠١٣ ، ص ص ٢٨٤ ـ ٣١٤)

١٤. دراسة ميسون الزعبي ٢٠١٤ :

التي هدفت إلى معرفة مستوى السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدى معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميزفي المملكة الأردنية الهاشمية بالتطبيق علي

عينة عشوائية طبقية قوامها مائة وتسعة وخمسون معلما ومعلمة ، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني يتمتعون بمستوى عالي من السلوك الإبداعي في إدارة الصف نتيجة عمليات التنمية المهنية المقدمة لهم وأنه لا توجد فروق بين المعلمين عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس ، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات على مدارس مديريات التربية والتعليم المختلفة في الأردن للكشف عن مستوى السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدى معلمي المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية . (الزعبي ، ٢٠١٤ ، ص ص ١٤٢ ـ ١٦٠)

١٥. **دراسة عبد الكريم المكصوصي ٢٠١٤ :**

التي هدفت إلى التحقق من إمتلاك عينة الدراسة لمهارات إدارة الصف وضبطه وتقويم أداء طلاب قسم التاريخ لهذه المهارات عبر ملاحظة أداء ثمانون طالبا من طلاب قسم التاريخ بكلية التربية بالجامعة المستنصرية ، حيث توصلت الدراسة إلى وجود ضعف عام في مهارات إدارة الصف وضبطه لدى الطلاب عينة الدراسة نتيجة ضعف الإعداد المهني في مجالات المهارات التدريسية وضعف طرق التدريس المستخدمة في الكلية والتي تقوم علي الحفظ والتلقين وليس علي التطبيق ، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير طرق إعداد المعلم والتركيز علي التطبيق العملي ودعم قيام المشرفين التربوين بتطوير اداء المعلمين. (المكصوصي ٢٠١٤ ، ص ص ٤٩٥ ـ ٥٢٤)

١٦. **دراسة دييغو ماسياس ؛ خيسوس سانشيز ٢٠١٥ :**

التي هدفت إلى التأكد من مدي توافر مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل التحاقهم بالخدمة ضمن برنامج إعداد المعلمين بإحدي جامعات منطقة كولومبيا الحكومية بتطبيق استبيان إلكتروني ومقابلة شخصية علي عينة قوامها اربعة وثلاثون طالب معلم قبل التحاقهم بالخدمة وعشرة من المشرفين الميدانين وسبعة عشر معلما من المتعاونني مع برنامج تدريب المعلمين EFL ، حيث توصلت الدراسة إلى إحتلال مشكلات ادارة الصف الدراسي الترتيب الاول في المشكلات التي تواجه المعلمين وأنها ليست حكرا علي المعلم المبتدئ فقط وانما يعاني منها المعلمين علي رأس العمل من ذوي الخبرة التدريسية الأقل من ٧ سنوات ، تليها مشكلات تشجيع التعلم الذاتي ، واستخدام مصادر التعلم المتاحة وتوافرها ، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة المناهج الدراسة واستحداث مبادرات بحثية تسهم في دمج التعليم النظري والعملي في إطار يعزز إنتاج معلم متميز. (Macías; Sánchez, 2015, pp81 - 99)

١٧. **دراسة سلمي اكالين ؛ بولين ساكيواجلو ٢٠١٥ :**

التي سعت إلى دراسة الاثار المترتبة علي نتائج تطبيق برنامج التدخل في إدارة الصف المطبق من قبل الباحث لدمج معلمي التعليم العام للتدريس في الفصول الدراسية الشاملة التي تتضمن الطلاب الاسوياء والطلاب ذوي الاحتياجات

الخاصة ، بالتطبيق علي ثلاثة من معلمي التعليم العام الذين يتواجد طلاب ذوي احتياجات خاصة في فصولهم تتوافر بهم الشروط التالية (يدرسون للصف الثاني أوالثالث ـ وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل ـ وجود صعوبات تتعلق بالإدارة الصفية ـ عدم وجود خبرة سابقة باستراتيجيات ادارة الصف ـ عدم وجود تغذية راجعة مرتبطة باستراتيجيات إدارة الصف) وثلاثة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة اللذين تتراوح أعمارهم بين ثمانية وتسعة سنوات حيث تم تطبيق استراتيجية إدارة الصف بالاهداف لابرتو وتروتمان حيث أكدت نتائج الدراسة حاجة المعلمين لتعلم استراتيجيات إدارة الصف الدراسي ، وإلي تحقيق برنامج التدخل النتائج المرجوة منه ، وأوصت الدراسة بتطبيق برنامج التدخل علي المعلمين اثناء الخدمة ، ودمجه في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة. (Akalin; Sucuoglu, 2015, pp739 - 758)

١٨. **دراسة فان تران ٢٠١٦** :

التي هدفت إلى تعرف كيفية استخدام المعلمين لأساليب التعامل مع مختلف سلوكيات الطلاب السيئة ، ومدى تأثيراساليب :العقاب ، الاعتراف المكافأة ، التلميح ، المناقشة ، العدوان في فاعلية إدارة الفصول الدراسية من خلال فحص سجلات الأداء الوظيفي وبيانات ٣٩٧ من معلمي المدارس الثانوية في فيتنام ، حيث اشارت النتائج إلى ان المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات والاسترخاء والاستراتيجيات الأكثراجتماعية مثل: التقدير والمكافأة والمناقشة ، والتلميح قد حققوا نتائج أكثر ايجابية في إدارة الصف الدراسي وأوصت الدراسة بتجنب استخدام استراتيجيات العنف والعقاب والعدوان وزيادة استرتيجيات مناقشة الطلاب. (Tran, 2016, pp1 - 10)

١٩. **دراسة كاترينا ناقلر٢٠١٦** :

التي هدفت إلى تعرف العوامل المؤثرة في إدرة الصف الدراسي بفاعلية وكيف يمكن للمعلمين تحفيز الطلاب بالتطبيق علي ثلاثة عشر معلما من القائمين بالتدريس للصفوف الاربعة الاولي باحدي المدارس الابتدائية التابعة لاشراف معهد تدريب المعلمين بكلية تيرول بالنمسا حيث توصلت الدراسة إلى إحتياج المعلمين لطرق مبتكرة لتحويل صراع الإدارة الصفية المشترك مع التلاميذ إلى فرص للتغيير الإيجابي ولتغيير سلوكيات التلاميذ السلبية إلى تفاعلات إيجابية وإلي تفعيل العلاقة الجيدة مع أولياء الأمور (Nagler, 2016, pp163 - 172)

٢٠. **دراسة يوردال دكمنل ؛ تانر شفشه ٢٠١٦** :

التي هدفت إلى تعرف مواقف ومعتقدات معلمي الجغرافيا بشأن الإدارة الصفية من خلال الدراسة المسحية لعينة من معلمي الجغرافيا بمحافظة سيواس التركية قوامها ثمانية وخمسون معلما طبق عليهم مقياس مارتن يين وبالدوين للاتجاهات ، حيث اشارت نتائج الدراسة إلى توافر اتجاهات ومعتقدات إيجابية لدى المعلمين عينة الدراسة نحو الإدارة الصفية وعن وجود علاقة سلبية

ذات دلالة إحصائية بين سنوات خبرة المعلمين في التدريس وإدارة الموارد البشرية إدارة السلوك ، الاتجاه نحو الإدارة الصفية ، وأوصت الدراسة بوضع ترتيبات ودراسات للمعلمين لتطوير المواقف والمعتقدات التي من شأنها تنعكس علي أداء الطلاب وتسمح لهم بمعرفة أنفسهم واتخاذ قرارات ، وتنفيذ المهام إما بشكل فردي أو جماعي (Dikmenli; Çifçi, 2016, pp283 - 291)

٢١. **دراسة جينفر بينكوسكي ؛جون ووكر ٢٠١٦** :

التي هدفت إلى تطوير مهارات المعلمين المبتدئين المعرفية والعقلية المتعلقة بعمليات الإدارة الصفية بالتطبيق علي عينة من المعلمين ذوي الاصول العرقية المختلفة (قوقاز ـ اسيان ـ افارقه ـ لاتنيون) المقسمين لمجموعتين ضابطة قوامها اثنتا عشر معلما من الملتحقين ببرنامج إعداد المعلمين التقليدي ، ومجموعة تجريبية قوامها اربعة عشر معلما من المنتمين لبرنامج إعداد المعلمين البديل خضعوا جميعا للتعلم باستخدام ثلاثة طرق للمحاكاة ثم طبق عليهم استبيان حيث اشارات النتائج إلى أن الحاجة للسيطرة علي سلوك المتعلمين كانت تشغل النسبة الاكبر من اهتمام المعلمين المبتدئين عينة الدراسة ، تليها مهارات التنظيم الذاتي للصف ، وأوصت الدراسة بضرورة تزويد المعليمين المبتدئين بالمهارات والتكتيكات والاستراتيجيات التي تركز علي التعامل مع الطالب والسيطره علي السلوك المضطرب. (Pankowski; Walker, 2016, pp2 - 20)

- **التعقيب علي دراسات هذا المحور** :

تتفق دراسات هذا المحور في مدي التقارب الزمني لفترة الإجراء حيث إجريت جميعها في الفترة من عام ٢٠١٢ : ٢٠١٦ ، في مجتمعات متنوعة (الاردن ـ تركيا ـ السعودية ـ فلسطين ـ فيتنام ـ النمسا ـ الولايات المتحدة الأمريكية) علي عينة من المعلمين المبتدئين القائمين بتدريس مواد دراسية متنوعة لطلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية من التعليم العام ، وفق متغيرات (النوع ـ المؤهل الدراسي ـ سنوات الخبرة) والذين لا تزيد خبرتهم التدريسية عن الثلاث سنوات ، وتتفق جميعها ايضا في تأكيدها علي وجود قصور لدى المعلم المبتدئ في مهارات إدارة الصف الدراسي وإدارة سلوك الطلاب ، وافتقادهم لمهارات حل المشكلات الصفية وتتوافق مع الدراسة في وحدة الهدف العام من إجرائها: بحث قدرة المعلمين المبتدئين علي إدارة الصف ، وفي تقارب الفترة الزمنية للإجراء ، وفي تنوع تخصصات عينة الدراسة ، وفي المراحل التعليمية التي يدرسون لها (ابتدائي ـ ثانوي) ، وفي مدة خبرة عيناتها التدريسية التي لا تزيد عن الثلاث سنوات و في مجتمع التطبيق(المملكة العربية السعودية).

- **المحور الثالث** : **دراسات وبحوث الإدارة الإلكترونية** :

لم يتمكن الباحث وفقا لحدود علمه من التوصل إلى دراسات وبحوث تتعلق بشكل مباشر بموضوع الإدراة الإلكترونية للصف الدراسي ولكن أمكنه التوصل

إلى دراسات وبحوث تتناول موضوع الإدارة الإلكترونية لابعاد أخري من العملية التعليمية بشكل مقارب يخدم اهداف الدراسة والتي أمكن استعراضها كما يلي :

٢٢. **دراسة حيدر العميد؛ شيخة الكتبي ٢٠٠٦** :

التي سعت إلى عرض نظام الإدارة الإلكتروني المصمم لمدرسة العين النموذجية والمبني وفق قاعدة بيانات أوركل بهدف اتاحة سهولة الوصول والاتصال الفعال وتوفير الخدمات الإلكترونية ومرافق الاتصالات عبر الإنترنت لجميع المستفيدين من خدمات المدرسة (الطلاب ــ المعلمين ــ أولياء الأمور ــ شركاء المجتمع) وتسهيل التواصل بين معلمي وإداريي المدرسة وطلابها وأولياء أمورهم لعرض غياب الطلاب ودرجات الاختبارت وجداول الحصص والجداول الزمنية للانشطة والفاعليات المدرسية التي أكدت فاعلية النظام في تحقيق عمليات إدارة تعليمية فاعلة . (Al Ameed; Al-Ketbi, 2006, pp49 - 58)

٢٣. **دراسة فاطمة هاشم ؛ غازي علام ؛ سعيدة سراج ٢٠١٠** :

التي سعت إلى التحقق من فعالية الاستخدام الاستراتيجي لتكنولوجيات الإدارة الإلكترونية علي اساس تشاركي بالتطبيق علي عينة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين المنتمين لمؤسسات التعليم العالي بأندونسيا الذين تم تدريبهم علي استخدام تكنولوجيا الإدارة الإلكترونية في إدارة عمليات تعلم طلابهم إلكترونيا ، حيث اظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نظم الإدارة الإلكترونية قد اسهم بشكل كبير في صنع القرار التشاركي الميسر لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين ، وتمتعه بدرجة عالية من ضمان مراقبة الجودة وخضوعه للمعايير الاخلاقية والسرية ، وارتقي بمستوى أداء الخدمة التعليمية المقدمة للمتعلمين إلى مستويات اعلي مما سبق تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية وأدي إلى تقليل الفاقد في الموارد ، و إلى إدارة وقت العاملين في مؤسسات التعليم العالي بشكل افضل وقلل من أعباء العمل عليهم واوصت الدراسة واضعي السياسيات التعليمية بالسعي لتطوير نظم الإدارة الحالية وتحويلها إلى نظم إلكترونية . (Hashim; Alam; Siraj, 2010, pp72 - 82)

٢٤. **دراسة ايدن اوزاوش ٢٠١١** :

التي سعت إلى تعرف اثار تدريب الطلاب المعلمين قبل الخدمة علي نظم تصميم وتنفيذ وإدارة ملفات الإنجاز الإلكتروني للطلاب وتوظيفها كأداة للتقييم بالتطبيق علي ١٢٠٠ طالب معلم بجامعة الأناضول التركية ، حيث اشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريب اثمر عن تطور أداءات الطلاب عينة الدراسة بشكل ايجابي وطورت قدراتهم علي تطبيق التعلم عن بعد وتوافقهم مع نظم التعليم الحديثة التي لم تكن ضمن مناهج دارستهم ، وأوصت الدراسة بتعميم تجربة تدريس استخدام ملفات الانجاز الإلكترونية علي جميع المعلمين في التخصصات المختلفة ، وإجراء مزيد من الدراسات حول تقييم وتحليل عيوب ومزايا التقييم المستمر باستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية (ÖZGÜR, 2011, pp296 - 304)

٢٥. **دراسة اياد غاني ؛ دينا ميخائيل ٢٠١١ :**

التي هدفت إلى تصميم وتنفيذ موقع إلكتروني محلي يتم من خلاله تنفيذ عمليات الإدارة الإلكترونية لهيئة التعليم الفني ، اطلق عليه DLMS4TEF ،قائم علي لغة PHP للبر مجة ، وديناميكية قواعد البيانات العلائقية ، ونظم تأمين البيانات القائمة علي برنامج HTAccessible ، وتم تطبيق الموقع بعدة إدارات ومديريات تابعة لمؤسسة التعليم الفني الكردية الأمر الذي اسهم في تقاسم الموارد وانخفاض تكاليف الإدارة وتحقيق مستويات أمان عالية ، وإلتزام وظيفي والحد من الروتين الوظيفي وتقليل متطلبات الحفظ والتخزين مقارنة بطرق الإدارة التقليدية. (Ghany; Mikhail, 2011, pp41 - 52)

٢٦. **دراسة محمد اشتيوي ٢٠١٣ :**

التي هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة الإلكترونية في تفعيل عمليات الاتصال الإداري داخل جامعة القدس المفتوحة ـ فرع غزة ومعوقات تطبيقها باستطلاع أراء عينة من العاملين قوامها سبعة وثمانون موظفا حيث توصلت الدراسة إلى فاعلية نظم الإدارة الإلكترونية في التغلب علي مشكلات البعد المكاني والتكاليف المادية وإلى استعداد العاملين بالجامعة عينة الدراسة لتقبل تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية بشكل كبير ، وإلى وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون التطبيق الأمثل لنظام الإدارة الإلكتروني اهمها ضعف مهارات العاملين في استخدام برمجيات ونظم الإدارة الإلكترونية وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مهارات العاملين علي استخدام برمجيات ونظم الإدارة الإلكترونية ، وتوضيح اسس وقواعد الاتصال الإداري الإلكتروني للهم. (أشتيوي ، ٢٠١٣ ، ص ص ٢١٨ ـ ٢٤٨)

٢٧. **دراسة عبد الله بازهيل ٢٠١٥ :**

التي هدفت إلى تصميم وتنفيذ واستخدام نظام إدارة إلكترونية محوسب (راصد) بهدف إدارة وقياس الأداء في الدورات التعليمية والتدريبية ، سعيا لتحقيق الدقة والمرونة في إدارة الدورات التي من شأنها مساعدة منسوبي الكليات الأكاديمية من أعضاء هيئة التدريس والإداريين لمتابعة واجبات وأنشطة الطلاب والمتدربين ، حيث اشارات النتائج إلى فاعلية النظام في توفير وقت تقييم أعضاء هيئة التدريس للبر امج التدريسية والتدريبية وإلي دقته ومعياريته في تقييم أداء الطلاب والمتدربين واكتشاف الأخطاء الروتينية ومعالجتها وأوصت الدراسة بتطوير النسخة الحالية من النظام بالاعتماد علي الردود والمقترحات التي جمعت من مستخدمي النظام عينة الدراسة ، ونشر ثقافة التحول محو المجتمع الرقمي بين أعضاء المجتمع التعليمي . (Basuhail, 2015, pp1 - 12)

٢٨. **دراسة محمد الخوالدة ٢٠١٥ :**

التي هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية فى المدارس الثانوية الخاصة فى محافظة العاصمة بالأردن من وجهة نظر المديرين أنفسهم وفيما إذا كان ذلك يختلق تبعا لمتغيرات : الجنس وسنوات الخبرة ، والمؤهل

العلمى بتطبيق استبانة مكونة من اربعة محاور هي (البنية التحتية ـ التجهيزات التعليمية ـ الخدمات الإدارية ـ خدمات المستفيدين) من إعداد الباحث علي عينة عشوائية قوامها مائة واربعون مديرا حيث اشارت نتائج الدراسةإلى أن تصورات المديرين كانت عالية لجميع المجالات وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزي لمغيرالجنس لصالح لذكور وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى ، وللمؤهل العلمى لصالح درجة الدبلوم إلى بكالوريوس فأعلى (الخوالدة ، ٢٠١٥ ، ص ص ١٠٤٣ ـ ١٠٦٢)

٢٩. **دراسة محمد شقه ؛ سعيد الغامدي ٢٠١٦ :**

التي سعت إلى تعرف امكانية التحول في إدارة المشاريع التربوية إلى نظم الإدارة الإلكترونية في منطقة الباحة من خلال تطبيق استنبيان علي عينة قوامها اربعة وسبعون مفحوص من المنتمين للإدارات التعليمية المسؤولة عن متابعة المشاريع التربوية ، والمكاتب الهندسية ، والشركات والمؤسسات التي تقوم بالإشراف على تنفيذ المشاريع التعليمية الباحة بإدارتي تعليم الباحة (الباحة والمخواة) ، حيث اظهرت النتائج الحاجة الملحة لتوفير تطبيق للإدارة الإلكترونية يذلل العقبات التي قد تحدث نتيجة نظم الإدارة التقليدية ، وأوصت الدراسة بإطلاق خطة إستراتيجية لإدارة المشاريع التربوية بشكل إلكتروني مطالبة بدعم القيادة العليا في وزارة التعليم توفير الاحتياجات المالية؛ توفير خدمات الإنترنت لجميع مواقع تنفيذ المشاريع ، إعداد دورات تدريبية وورش العمل والاجتماعات لنشر ثقافة الإدارة الإلكترونية بين الموظفين ورفع وعيهم حول الإدارة الإلكترونية. (Shakkah; AlGamdi, 2016, pp1 - 8)

٣٠. **دراسة العياشي زرزار ٢٠١٦ :**

التي هدفت إلى معرفة متطلبات التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية و اثر ذلك علي كفاءة العمليات الإدارية حيث خلصت الدراسة إلى أن تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية في إدارة المؤسسات له أثار في المجالات الإدارية والاجتماعية والاقتصادية ، ويتطلب نجاح تطبيقها تنفيذ اربعة عمليات وظيفية هي: التخطيط – التنظيم – القيادة – الرقابة ، وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الإدارة الإلكترونية وتوفير البنية التحتية لتنفيذها وبمطالبة الجامعات بتطوير مناهجها واضافة مقررات تتعلق بنظم الإدراة الإلكترونية (زرزار ، ٢٠١٦ ص ص ١٨٥ ـ ٢٠٨)

- **التعقيب علي الدراسات السابقة لهذا المحور:**

إجريت الدراسات المستعرضة في هذا المحور خلال الفترة من عام ٢٠٠٦ : ٢٠١٦ في مجتمعات متنوعة (الاردن ـ الامارات ـ اندونسيا ـ تركيا ـ السعودية ـ العراق ـ فلسطين) بهدف تعرف فاعلية نظم الإدارة الإلكترونية للمؤسسات التعليمية المنتمية للتعليم قبل الجامعي بشقيها العام والفني ، والتعليم الجامعي من خلال استعراض أراء القائمين علي إدارتها من مديري المدارس والمنتمين لها من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس بإستخدام الاستبانات والمقابلات الشخصية

وبطاقات ملاحظة أداء طلابها وسجلاتهم الأكاديمية حيث اشارت النتائج إلى فاعلية تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية وأثارها الإيجابية في المجالات الإدارية والإقتصادية والاجتماعية وتتوافق مع الدراسة في وحدة الهدف ، وتتفق مع الدراسة في النطاق الزمني ومكان التطبيق ، ووحدة الهدف.

- **المحور الرابع: دراسات وبحوث تناولت الأداء التدريسي :**

٣١. دراسة غازي رواقه؛ يوسف محمود؛ عبد الله الشبلي ٢٠٠٥ :

التي هدفت إلى تقويم أداء المعلمين المبتدئين خريجي كليات التربية ممن يعملون في منطقة شمال الباطنة وذلك من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي كلية التربية بصحاربالتطبيق علي ثمانية واربعون معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات بسيطة في نتائج تقويم الموجهين والمشرفين للأداء التدريسي للمعلمين عينة الدراسة ترجع إلى مستوي التوقعات المحدد من كلاهما واوصت الدراسة بضروة زيادة التنسيق والتعاون بين القائمين علي برامج التربية العملية في كليات التربية للمعلمين والمعلمات واقسام التوجيه التربوي (رواقه ؛ محمود؛ الشبلي ، ٢٠٠٥ ، ص ص ١٣١ ـ ١٥٨)

٣٢. دراسة ريم العلي ٢٠٠٧ :

التي هدفت إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية وتقويم أدائهم التدريسي بالتطبيق علي عينة مكونة من ثلاثة وثلاثين معلمة من القائمات علي رأس العمل بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج ، وتوصلت الدراسة إلى اختلاف مستوي الأداء التدريسي للمعلمات عينة الدراسة باختلاف معايير جودة الأداء حيث كان كبير في حالة معيار (امتلاك السمات الشخصية وإدارة الذات) ، ومتوسطا في حالة معايير (القدرة على التواصل الاجتماعي ـ التمكن من المادة العلمية . الكفاءة في التدريس) وقليلا في حالة معيار (القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات) ، واوصت الدراسة بوضع السبل الكفيلة كالبرامج التدريبية وغيرها لزيادة قدرة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة علي التواصل الاجتماعي ، وتنمية القدرات الإبداعية. (العلي ،٢٠٠٧)

٣٣. دراسة حازم عيسي؛ رفيق محسن٢٠١٠ :

التي قدمت تصور مقترح لتطوير الاداء التدريسي لمعلمي علوم المرحلة الاساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة قائم علي مجموعة من معايير تطوير الأداء المعدة من قبل الباحثين والمتمثلة في استبانة لتعرف وجهات نظرمائة وستة معلم حول معايير الجودة وبطاقة ملاحظة لتقويم الأداء التدريسي لثلاثين معلم وفق معايير الجودة ، اسفرت نتائجها عن تقديم الباحثين لتصور مقترح لتطوير الاداء التدريسي ابرز ملامحه الإجرائية مطالبة وزارة التربية والتعليم ببذل جهود اكبر نحو التعريف بالجودة الشاملة لرفع أداء معلمي وموجهي العلوم من قبل وزارة التربية والتعليم عن طريق الحاقهم

ببرامج تدريبية مخصصة لرفع الأداء التدريسي (عيسي؛محسن ، ٢٠١٠ ، ص ص ١٤٧ـ ١٨٩)

٣٤. **دراسة سلطان المغيره ١٤٣٢** :

التي هدفت إلى تعرف معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة ، وتحديد مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير الجودة الشاملة بالتطبيق علي خمسين معلما حيث توصلت الدراسة إلى تميز مستوي الأداء التدريسي للمعلمين عينة الدراسة بدرجة عالية في جميع محاور الدراسة عدا محوري الاستراتيجيات التدريسية والتقويم اللتان تحققتا بدرجة متوسطة ، واوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من قائمة معايير الجودة الشاملة التي توصلت اليها الدراسة في تصميم وإعداد البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات ، وبضرورة نشر ثقافة معايير الجودة الشاملة لمعلمي الرياضيات من خلال عقد الندوات والمؤتمرات.(المغيره ، ١٤٣٢)

٣٥. **دراسة مرزوقة البلوي ٢٠١١**

التي هدفت إلى تعرف مدي اسهام المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد في مجالات التخطيط ومهارات التدريس ، وإدارة الصف والتقييم والمنهاج بالتطبيق علي عينة عشوائية من المعلمين الجدد قوامها ستمائة واثنتا عشر معلما ، حيث احتل تطوير الاداء التدريسي للمعلمين الجدد في مجال المنهاج الترتيب الاول تلاه إدارة الصف ثم مهارات التدريس والتقويم واخيرا التخطيط ، وأوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بضرورة تبني برنامج تدريب للمشرفين التربوين يمكنهم من مساعدة المعلم الجديد لينمو مهنيا في مجالات الإدارة الصفية والتخطيط والتمكين بشكل رئيس بالاضافة إلى مجالات التقويم ومهارات التدريس.(البلوي ، ٢٠١١)

٣٦. **دراسة رشيد يحيي ٢٠١٣**

التي هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التدريس الفعال في أدائهم التدريسي وفقا لمتغيرات: النوع ، والعمر ، ومدة الخدمة في التعليم والمؤهل الدراسي ، بالتطبيق علي عينة قوامها مائة وثلاثة واربعون معلم ومعلمة علوم من القائمين علي رأس العمل بمديرتي التربية الشرقية والغربية بمحافظة دهوك بإقليم كردستان العراق ، حيث اشارت النتائج إلى ضعف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء مباديء التدريس الفعال وإلي ضآلة الفروق وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل الدراسي ، والي وجود فروق في الأداء التدريسي وفق متغيري العمر ومدة الخدمة ، واوصت الدراسة بضرورة قيام بتقديم دورات تدريبية لتطويرأداء المعلمين وتزيدهم بالمستحدثات التربوية الجديدة خاصة في مجال استراتيجيات التدريس الفعال ، وتفعيل توظيف استراتيجيات التدريس الفعال في التدريس من قبل المشرفين. (يحيي ، ٢٠١٣)

٣٧. **دراسة فهد الشهراني ٢٠١٣** :

التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين

العلوم والرياضيات والتقنية بالتطبيق علي مجموعة تجريبية واحدة من معلمي الفيزياء للصف الأول الثانوي بمحافظة خميس مشيط قوامها ست واربعون معلما ، حيث اشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الأداء التدريسي للمعلمين عينة الدراسة في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية ، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين علي استخدام مدخل التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية ، وإعداد البرامج والمشروعات التي تتضمن الجوانب الأكاديمية والتربوية التي تمكنهم من ذلك. (الشهراني ، ٢٠١٣)

٣٨. **دراسة علي سرور ٢٠١٣** :

التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام نظام Web2 في ضوء نموذج" Marzano" لأبعاد التعلم فى تنمية الأداء التدريسى للمعلمين الملتحقين ضمن برنامج التأهيل التربوي التابع لجامعة الأزهر بمصر بالتطبيق علي عينة قوامها خمسة وأربعون طالب معلم رياضيات ، حيث اشارات النتائج لفاعلية البرنامج المقترح ، واوصت بضرورة عمل برامج لتدريب للمعلمين علي كيفية الافادة من تطبيقات الويب ٢.٠ في التدريس.(سرور ، ٢٠١٣ ، ص ص ٢ - ٢٤)

٣٩. **دراسة عدنان الحباشنة ٢٠١٣** :

التي هدفت إلى تعرف مستوي الأداء التدريسي لمعلمي رياضيات الصف العاشر بمحافظة الكرك ومجالاته (التنظيم التعامل مع الطلاب ، التقويم التعليم ، الأنشطة المدرسية ، إدارة الصف) من وجهة نظر طلابهم تعزي لمتغيرات (الجنس ، المعدل الفصلي ، مكان السكن ، المستوي التعليمي للاب ، المستوي التعليمي للام) بالتطبيق علي مائة وستة وتسعون طالبا وطالبة وتوصلت الدراسة إلى احتلال مجال التعليمي المركز الأول في ترتيب مستوي الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات مقارنة مع مجال الانشطة المدرسية الذي احتل المركز الأخير ، وأوصت الدراسة بضرورة تحفيز المعلمين لضمان استمرار أدائهم المرتفع وتوفير برامج تدريبية مكثفة ومستمرة لزيادة مهاراتهم وقدراتهم التدريسية . (الحباشنة ، ٢٠١٣)

٤٠. **دراسة عبد العزيز الزنيدي ٢٠١٤** :

التي هدفت إلى مقارنة الأداء التدريسى لمعلمى التربية الإسلامية الملتحقين بالدورات الشرعية وغير الملتحقين فى محافظة عنيزة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم بالتطبيق علي عينة مكونة من ست وثمانون معلم مقسمة لمجموعتين ضابطة ممن لم يحضروا الدورات الشرعية ، وتجريبية ممن حضروا الدورات الشرعية قوام كلا منهما ثلاثة واربعون معلما ، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستويات الاداء التدريسي بمجالاته الثلاث موضوع الدراسة لصالح المعلمين الملتحقين بالدورات الشرعية ، واوصت الدراسة بضرورة مطالبة

وزارة التربية والتعليم بتقديم حوافز لتشجيع معلمي التربية الاسلامية علي حضور الدورات الشرعية ، وزيادة عدد الدورات وورش العمل المقدمة للمعلمين وتشجيعهم علي تبادل الزيارات الصفية بينهم لتبادل الخبرات التدريسية. (الزنيدي ،٢٠١٤)

٤١. **دراسة محمد الربعي ٢٠١٤** :

التي سعت إلى دراسة العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بالتطبيق علي عينة من معلمي اللغة العربية بالمدارس المتوسطة الحكومية بمنطقة القصيم قوامها احدي وثمانين معلما مقسمة إلى مجموعتين وفقا لعدد سنوات الخبرة ، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الملتحقين بالدورات وغير الملتحقين في الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس ونحو بيئة العمل ، واوصت الدراسة بضرورة مراجعة وتحسين النظم الإدارية المتعلقة باختيار وتعيين معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة بالمملكة لضمان اختيار أفضل العناصر وأكثرها رغبة في العمل والاستمراروالتطوير فيه خلال فترة خدمتهم كمعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ، وعقد ورش عمل لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على تطبيق النظريات الأكاديمية والتربوية والسيكولوجية. (الربعي ، ٢٠١٤ ، ص ص ١٦ ـ ٦٤)

- **التعقيب علي الدراسات السابقة لهذا المحور**:

أجريت الدراسات المستعرضة في هذا المحور خلال الفترة من عام ٢٠٠٥ : ٢٠١٤ في مجتمعات (الاردن ـ السعودية ـ العراق ـ عمان ـ فلسطين ـ مصر) بهدف تعرف مستوى الأداء التدريسي للمعلمين المبتدئين ، وفق معايير (النوع ـ الخبرة التدريسية ـ العمر الزمني ـ السمات الشخصية ـ القدرة علي إدارة الذات) من خلال استطلاع أراء المعلمين والموجهيين التربوين ومشرفي التدريب الميداني والطلاب حيث اشارات نتائجها إلى وجود فروق في الأداء التدريسي ترجع لأثر المتغيرات السابقة والتي كان لعامل الخبرة التدريسية التأثير الأكبر فيها وتتوافق مع الدراسة في وحدة الهدف ومجتمع التطبيق ومداه الزمني.

- **المحور الخامس**: **دراسات وبحوث تناولت دافعية المعلمين للتدريس**:

٤٢. **دراسة بول ريتشاردسون؛ هيلين وات ٢٠٠٦** :

التي هدفت إلى تعرف دوافع الطلاب المعلمين في ثلاث جامعات استرالية هي جامعات سيدني ومواش وويسترن سيدني نحو ممارسة مهنة التدريس بالتطبيق علي عينة قوامها (٨٩٥) من الطلاب المعلمين ، (٧٥٨) من المعلمين الملتحقين بالدراسات العليا بالجامعات الثلاث من المؤهلين للعمل بمراحل التعليم المتنوعة (رياض الاطفال ـ الابتدائي المتوسط ـ الثانوي) ، حيث توصلت الدراسة إلى ان أهم دوافع ممارسة مهنة التدريس هو القيمة الجوهرية للتعليم والرغبة في

تقديم مساهمات مجتمعية تليها النظره المجتمعية لمهنة التدريس بأنها مهنة أمنة وتتيح وقت أكبر للاسرة وأوصت الدراسة بضرورة إجراء استكمال الدراسة بالتطبيق علي مجتمعات اخري مثل المجتمع الأمريكي والألماني لبحث أثر قضايا التوظيف والحدث والإحتفاظ بمهنة التدريس في هذه المجتمعات ، وإعادة أجراء تطبيق أداه الدراسة بعد عامين علي نفس العينة من المعلمين . (Richardson; Watt, 2006, pp27 - 56)

٤٣. دراسة فنج يان ٢٠٠٨ :

التي سعت إلى تعرف دوافع معلمي التربية الخاصة الصينين للالتحاق بمهنة التدريس ، بتطبيق استبيان مفتوح علي عينة قوامها ٥٦٥ من طلاب الجامعة ٣٢٦ من المعلمين القائمين علي رأس العمل ، ومقابلة مقننة مع ٤٤ مدرسا من العاملين في المدارس العامة والمدارس الخاصة بإحدي مدن الجزء الشرقي من الصين التي تنتمي إلى منطقة الدرجة الثانية في البلاد من حيث القوة الاقتصادية ،حيث اشارات نتائج الدراسة إلى أن الصلة بالحقوق الشخصية ورفاهية الذات والأسرة المباشرة ، والاستقلال الشخصي والإنجازات من أكثر العوامل التي تدفع معلمي التربية الخاصة الصينين لممارسة مهنة التدريس وطالبت الدراسة بضرورة تعميم هذه التجربة والقياس في مدن صينية اخري (Yan, 2008, pp1 - 19)

٤٤. دراسة ديفيد ريمر؛ هانس دورف ٢٠١١ :

التي سعت إلى تعرف دوافع الالتحاق بمهنة التدريس في فلندا و الدنمارك بتطبيق استبانة علي عينة قوامها ٤١٨ طالب دنماركي ، ٨٢٧ طالب فنلندي من طلاب المدارس الثانوية العليا المستعدين لدخول الجامعية ، ٥٥٤ طالب دنماركي ٥٨٧ طالب فنلندي من طلاب السنة الأولي بكليات إعداد المعلم حيث اشارات النتائج إلى اختلاف دوافع الإلتحاق بمهنة التدريس لدى كلا من الطلاب الدنماركين والفنلنديين حيث شكل الحصول علي فرصة عمل مناسبة وانخفاض تكاليف الدراسة والتوافق الاسري الذي تتيحه ممارسة المهنة اهم دوافع الطلاب الدنماركين ، في حين شكلت المستوي التعليمي المناسب والمكانة الاجتماعية للمهنة اهم دوافع الطلاب الفنلنديين للالتحاق بالمهنة (Reimer ; Dorf, 2011, pp1 – 33)

٤٥. دراسة ستيفاني هوف؛ مريام سترىلو؛ ستيفان والتر ٢٠١١ :

التي سعت إلى تعرف محددات ودوافع المهنيين لتغيير مهنتهم نحو العمل في مهنة التدريس بسويسرا، حيث إن نظام التعليم المهني السويسري يتطلب امتلاك معلم التعليم المهني لمهنة سابقة قبل التحاقة بالعمل التعليمي بالتطبيق علي عينة من المعلمين المهنين المحتملين الناطقين بالالمانية والفرنسية قوامها ٤٨٣ معلم محتمل ، حيث توصلت الدراسة إلى أن المهنيين الذين يغيرون وظائفهم لمهنة التدريس تم ذلك في أول حياتهم المهنية ، بالاضافة إلى أن معدل الدخل المرتفع من العمل في التدريس كان من أبرز الدوافع نحو التحول للمهنة ، ولكنه

ليس الدافع المؤثر في التحول نحو مهنة التدريس مقارنة بالاستعداد للتدريس في التعليم المهني الذي كان هو الدافع الأرجح ، الأمر الذي كان له آثار إيجابية على نوعية المدارس المهنية السويسرية (Hof; Strupler;Wolter,2011,pp1-23)

٤٦. **دراسة ايجري توبكيا ؛ محمد اوزتوسون ٢٠١٢** :

التي سعت إلى التبصر في العوامل المؤثرة على قرارات الطلاب المعلمين بقسم اللغة الانجليزية بجامعة Çanakkale Onsekiz Mart University بتركيا التي دفعتهم لاختيار مهنة التدريس بالتطبيق علي عينة قوامها ٢٠٧ طالب من طلاب الصفوف الاول والرابع حيث اشارت نتائج الدراسة إلى ان الرغبة في المساعدة الاجتماعية والمساعدة الشخصية والمكانة الوظيفية والتصور الذاتي عن المهنة هما أكثر الدوافع تأثيرا في اختيار مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين الأتراك بقسم اللغة الإنجليزية ، وأوصت الدراسة بضرورة بحث الدوافع علي عينات أكبر ومن بيئات تعليمية اخري (Topkaya; Uztosun, 2012, pp126 - 134)

٤٧. **دراسة فوغان كروشكانك ٢٠١٢** :

التي قدمت تحليلا نقديا للمؤلفات المتعلقة بعمل الرجال معلمين للمرحلة الابتدائية من خلال استكشاف الروابط بين ما هو معروف وبين ما يحفز الرجال علي العمل كمعلمين للمرحلة الابتدائية بالتطبيق علي معلمي ولاية تسمانيا الاسترالية ، بالاضافة إلى دراسة الدوافع التي تدعم عمل الرجال في مهنة التدريس والتي غلب عليها الرغبة في العمل مع الاطفال والمساهمة في تنمية المجتمع ،ووجود معلم سابق قدوة يحتذي بها وأوصت بضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى فهم دوافع الرجال الذين يختارون لتعليم الشباب في بلدان مختلفة مثل استراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة (Cruickshank, 2012, pp1 - 10)

٤٨. **دراسة سابين فايس ؛ ايولد كيل (٢٠١٣)** :

التي هدفت إلى تعرف دوافع المعلمين المبتدئين للتدريس بمرحلة التعليم الاساسي بتطبيق استبيان علي عينة قوامها ١٢٤٩ معلما محتملا مصنفة وفقا لنوع المدارس التي يستعدون للتدريس بها إلى : ٢٨٨ المدارس الابتدائية ، ١٥٦ في المدارس الثانوية الحديثة ، ٣١٢ التعليم المدرسي الثانوي الفني ، ٤٩٣ المدارس الثانوية ، حيث اظهرت نتائج الدراسة أن الرغبة في التواصل مع الأطفال والتدريس لهم ، والتوافق بين الحياة المهنية والأسرية احد الدوافع الأكثر تأثيرا في اختيار مهنة التدريس ، واوصت الدراسة باستكمال الدراسة بشكل طولي. (Weiss; Kiel, 2013, pp415 - 433)

٤٩. **دراسة اسماعيل يارئن ٢٠١٤** :

التي سعت إلى تعرف دوافع اختيار طلاب قسم اللغة الانجليزية بجامعة Çanakkale Onsekiz Mart University بتركيا للتدريس كحقل للدراسة ومهنة للمستقبل من خلال تطبيق استبيان علي عينة مكونة من ٩٦ من الطلاب اغلبهم من الاناث (٨١٪) حيث احتلت اسباب سهولة العثور علي وظيفة ، والعائد

المادي الجيد والتقدير المجتمعي أهم دوافع الالتحاق بمهنة التدريس ، وأوصت الدراسة بضرورة بحث الدوافع علي عينات أكبر ومن بيئات تعليمية اخري. (Erten, 2014, p30 - 44)

٥٠. **دراسة شارنا سبلت ومايكل سبتل ٢٠١٤** :

التي سعت إلى استكشاف اسباب ودوافع المعلمي قبل الخدمة التي تدعوهم لاختيار تخصص التربية البدنية في المرحلة الابتدائية ، بتطبيق استبيان علي ٢٤٨ معلم قبل الخدمة وتوصلت الدراسة إلى ان كون التعليم مهنة مجزية ووجود حب التعلم ، والعمل مع الأطفال ابرز الدوافع التي دعت معلمي التربية البدنية قبل الخدمة لاختيار مهنة التدريس ، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع دوافع المعلمين قبل الخدمة للالتحاق بمهنة التدريس وتطوير دوافعهم الذاتية من خلال الترويج لمهنة التدريس. (Spittle; Spittle, 2014, pp1 - 25)

٥١. **دراسة ليون هوز ؛ جين دولشيتي ٢٠١٥** :

بعنوان "القرارات المهنية للمعلمين: وجهات نظر حول مهنة التعليم ـ البقاء أوالمغادرة" التي هدفت إلى تقديم تصور شامل لمهنة التدريس من وجهة نظر المعلمين الحاليين والسابقين وبحث اثر قرارتهم حول البقاء في مهنة التدريس اوتركها ، بالتطبيق علي عينة من المعلمين الحاليين قوامها ٩٣ معلما من القائمين علي رأس العمل حاليا و٤٠ من المعلمين الذين تركوا العمل في مهنة التدريس مقسمين وفق ارائهم إلى ثلاث مجموعات القائمين بالعمل والمترددين في الاستمرار فيه ومن تركوه بالفعل طبق عليهم استبيان إليكتروني عبر الخط مكون من خمسة محاور تدعو لاختيار مهنة التدريس هي : تحقيق الذات ـ الاعتبارات العملية ـ الرغبة في المساهمة ـ عدم وجود بدائل ـ تأثير من الآخرين حيث اشارات النتائج إلى أن الاسباب التي تدعو إلى البقاء في مهنة التدريس يندرج تحت ثلاثة محاور هي : تحقيق الذات ـ الاعتبارات العملية ـ الحواجز التي تحول دون تغيير ، وإلي أن الاسباب التي تدفع المعلمين للنظر أو إجراء تغييرمسارهم الوظيفي يندرج وفق ثلاثة محاور هي: القضايا مع التدريس ـ الحاجة إلى التغيير ـ الاعتبارات العملية ، وإلى ان الاسباب التي دفعت المعلمين السابقين إلى ترك مهنة التدريس تندرج تحت ثلاثة محاور هي : فرص العمل الجديدة ـ الاعتبارات العملية ـ جوانب التدريس (Howes; Delahunty, 2015, pp18 - 35)

٥٢. **دراسة ليانج تان؛ كنج أنج ٢٠١٦** :

بعنوان "برنامج لتطوير معلمي النمذجة الرياضية بالمدارس المهنية في سنغافورة" التي سعت إلى تعرف مدي امتلاك معلمي الرياضيات بالمدارس السنغافورية المهارات اللازمة لتدريس النمذجة الرياضية ، وتأثير ذلك علي دافعيتهم للتدريس بالتطبيق علي عشرة معلمين انطبقت عليهم شروط المشاركة في البرنامج التدريبي والتي تم التحقق من توافرها من خلال تطبيق استبيان ومقابلة مع كل معلم قبل خضوعه للبرنامج التدريبي ، حيث اشارت

نتائج الدراسة إلى زيادة معدلات الدافعية للتدريس لدى المعلمين عينة الدراسة نتيجة خضوعهم للبرنامج التدريبي واوصت بتطبيق البرنامج التدريبي علي عينات مختلفة من المعلمين في مدارس اخري (Tan; Ang, 2016, pp399 - 432)

٥٣. **دراسة اسماءعبد الصمد ؛ هند محمد ٢٠١٦ :**

بعنوان "التفاعل بين مستويات مشاركة الأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال وأثره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية" التي سعت إلى تعرف مستويات المشاركة والتفكير أثناء ممارسة الأنشطة الذهنية بتطبيق اختبار التحصيلي لقياس بعض المستويات المعرفية ، واستبيان لقياس الدافعية للإنجازعلي عينة من الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بكلية التربية وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المشاركة الجماعية وكذلك نمط التفكير بصوت عال الرجعى ، وذلك فى التحصيل والدافعية للإنجاز ، بينما لم تسفر نتائج البحث عن أية فروق للتفاعل بين مستويات المشاركة ونمطى التفكير بصوت عال فى متغيري التحصيل والدافعية للإنجاز ، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير بيئات التعلم الالكترونية المعتمدة على أنشطة المحادثات الصوتية الجماعية وتوظيف طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة بها مثل التفكير بصوت عال بنمطه الرجعى. (عبد الصمد؛ محمد ٢٠١٦)

٥٤. **دراسة ف . تنتاما؛ د. برانونجساري ٢٠١٦ :**

بعنوان "أدوار دافعية المعلمين للعمل ورضاهم الوظيفي في تحقيق الولاء التنظيمي في المدارس الاستثنائية " التي سعت إلى تعرف تأثير عوامل الدافعية للعمل والرضا الوظيفي في تحقيق الالتزام الوظيفي لدى المعلمين بتطبيق مقياسين لقياس الدافعية للعمل والرضا الوظيفي علي عينة قوامها ثلاثون معلم من القائمين علي رأس العمل بالمدارس الاستثنائية بمقاطعة بانتول في اندونسيا ، حيث اشارات النتائج إلى العلاقة بين الدوافع للعمل والرضا الوظيفي وبين الإلتزام الوظيفي علاقة طردية اي كلما زادت الدافعية للعمل والرضا الوظيفي زادت درجة الإلتزام التنظيمي ، وان الدافعية للعمل تسهم في تحقق الإلتزام الوظيفي بدرجة أكبر من الرضا الوظيفي (Tentama; Pranungsari, 2016)

٥٥. **دراسة ر يوان ؛ ل.ج زهانج ٢٠١٧ :**

بعنوان "استكشاف تغير دافع الطلاب المعلمين في بداية تعليمهم : وجهة النظر الصينية" التي سعت إلى تعرف دور برامج التنمية المهنية في تطوير دافعية التدريس لدى عينة من الطلاب المعلمين قوامها عشرة طلاب شاركوا في برنامج للاعداد المهني قبل الخدمة ، طلب منهم كتابة تقارير للتأمل الذاتي واجريت لهم مقابلة شخصية بشكل فردي وجماعي لفحص لفحص الممارسات المهنية والتفاعل الاجتماعي وعلاقته بالكفاءة الذاتية للمعلم ومستوى التوقعات المهنية

، والدعم الاجتماعي في البيئة الاجتماعية. وأشارت النتائج إلى حدوث ارتفاع مستوى الأداء التدريسيو المهني والكفاءة الذاتية للمعلمين عينة الدراسة ، وإلي زيادة معدلات الدافعية المهنية للتدريس لديهم واوصت الدراسة بدعم برامج التنمية المهنية التي تسهم بشكل كبير في زيادة دافعية المعلمين تجاه مهنة التدريس. (Yuan; Zhang, 2017)

- **التعقيب علي الدراسات السابقة لهذا المحور** :

اجريت الدراسات المستعرضة في هذا المحور في الفترة من عام ٢٠٠٦: ٢٠١٧ في المجتمعات التعليمية والجامعية بكل من (استراليا ـ امريكا ـ اندونسيا ـ تركيا ـ الدنمارك ـ سنغافوره ـ سويسرا ـ الصين ـ فلندا ـ مصر) بهدف استكشاف دوافع المعلمين المبتدئين للتدريس من خلال استطلاع أراء ومقابلة عينات مختلفة الأحجام والتخصصات من معلمي المستقبل المؤهلين للتدريس بمراحل التعليم قبل الجامعي بفئاتها الثلاثة (رياض الأطفال ـ التعليم الأساسي ـ الثانوي) ، وعينة من المعلمين المبتديئن اللذين لا تتجاوز خبراتهم التدريسية الثلاث سنوات ، واشارت نتائجها إلى أن القيم الجوهرية والرغبة في تقديم مساندات مجتمعية وإرتفاع التقدير المجتمعي لمهنة المعلم والعائد المادي المناسب من أهم الأسباب التي تدفع الطلاب لاختيار مهنة التدريس وتتوافق هذه الدراسات مع الدراسة في وحدة الهدف والعينة.

- **فروض الدراسة** :

بعد استقراء الدراسات السابقة يصيغ الباحث الفروض علي النحو التالي:

- توجد فاعلية للبرنامج المقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي أدائهم التدريسي ؟
- توجد فاعلية للبرنامج المقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي دافعيتهم للتدريس؟

- **منهج الدراسة** :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد وتعريف المشكلة ، ومنهج تطوير المنظومات التعليمي لتصميم وإنتاج برنامج لتنمية مهارات المعلمين المبتدئين علي الإدراة الإلكترونية للصف الدراسي ، والمنهج شبه التجريبي لتقصي فاعلية البرنامج التدريبي علي أداء المعلمين المبتدئين ودافعيتهم للتدريس.

- **مجتمع الدراسة وعيناتها** :

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين المبتدئين الذين تتروح خبراتهم التدريسية بين عدم التوافر والثلاث سنوات ، والملتحقيين بالدبلوم العام في التربية بمركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦ والبالغ عددهم ٨٣ معلما.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من خمسة وعشرين معلم مبتدء من المنتمين لمختلف الخبرات التدريسية والتخصصات العلمية والتأهيل الاكاديمي والمراحل الدراسية ، تم اختيارهم وفق اسلوب العينة الطبقية العشوائية يمثلون نسبة ٣٠ ٪ من مجتمع الدراسة ، موزعين علي النحو التالي كما يتضح من جدول رقم (١):

جدول (١)البيانات الديموجرافية لعينة الدراسة

	الخبرات التدريسية					التخصصات العلمية						التأهيل الاكاديمى				المرحلة الدراسية التى يدرسون لها			
	لا تتوافر خبرات تدريسية	عام وتدريس واحد	عامان تدريسيان	ثلاثة اعوام تدريسية	مجموع	دراسات اسلامية وقرانية	لغة عربية	لغة اجنبية	رياضيات	علوم	تخصصات اخرى	مجموع	ثانوى	اعدادى	تربوى	الجموع	ابتدائى	متوسط	ثانوى	الجموع
التكرار	٦	٥	٨	٦	٢٥	٣	٧	٣	٥	٣	٤	٢٥	٢١	٤	٢٥	٢٥	٦	٨	١١	٢٥
النسبة ٪	٢٤	٢٠	٣٢	٢٤	١٠٠	١٢	٢٨	١٢	٢٠	١٢	١٦	١٠٠	٨٤	١٦	١٠٠	١٠٠	٢٤	٥٦	٤٤	١٠٠

- **مبررات الدراسة** :

يوجز الباحث مبررات اختيار الدراسة وفقا لمتغيراتها كالتالي :

- **المعلمون المبتدؤن**:

انطلاقاً من أن إعداد المعلم التربوي وتطويره المستمر وتنميته المهنية أحد الركائز الاساسية التي يقوم عليها أى نظام تعليمي ناجح يسعي لتحقيق تطلعات مجتمعه ، وضمانة حقيقة لحصول الاجيال القادمة علي تعليم متميز فإن أختيار المعلم المبتدئ كأحد متغيرات البحث الحالي اختيار موفق من وجهة نظر الباحث كونه الفئة الاكثر احتياجا للتنمية المهنية لتخطي الصعوبات التي تواجهه وهو ما أكدته الدراسات السابقة ، بالاضافة لكونه الأكثر تقبلا للتغيير نحو ممارسة أنماط إدارية وتربوية اكثر حداثة قائمة بشكل رئيس علي تفعيل تكنولوجيات التعليم والمعلومات الحديثة التي يتعامل معها هو ومتعلميه في حياتهم اليومية بتلقائية ومرونة كبيرة مقارنة بالمعلمين الأكبر سنا .

- **الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي** :

يعد توفير المناخ التربوي والتعليمي المناسب داخل الصف الدراسي احد متطلبات التعلم الفعال الذي يتوقف تحققه علي قدرة المعلم علي إدارة الصف الدراسي وضبطه دون الإخلال بحقوق المتعلم الإنسانية والتعليمية ، وتوافقا مع كون الإدارة الإلكترونية احد نتاجات الثورة المعلوماتية وتوجهات العولمة ومتغيرات العصر الرقمي التي تدفع بالمجتمعات نحو اصلاح بيئاتها التنظيمية مُشكلة تغير جذري في وظائف التنظيم واتخاذ القرار ، وفي التحول نحو التعليم الإلكتروني ، بتطبيقاته الذكية التي تتطلب حوسبة جميع العمليات الإدارية والفنية داخل المؤسسات التعليمية ، كان اختيار الباحثٍ الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي كاحد متغيرات البحث الحالي مواكبا للفلسفة الإدارية الحديثة القائمة علي التسارع في الثورة التكنولوجية والمعرفية الحديثة ورغبة

في تحسين نوعية الخدمات التعليمية ، والإسراع في إنجاز الخدمات الإدارية المتعلقة بالمؤسسات التعليمية ، والتخلص من الروتين والبيروقراطية ، وسعيا للتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة بالعملية التعليمية بشكل عام وبيئة الصف الدراسي بشكل خاص لتحقيق الكفاية الإدارية النوعية والكمية الملائمة للفكر التربوي والإداري المعاصر ، وبالتالي يعد اختيار إدارة الإلكترونية للصف الدراسي احد متغيرات البحث الحالي اختيار صائب كونه يسهم في تأسيس عالم تربوي تعليمي يهدف لعمارة الإنسان والإرتقاء بالمجتمع .

- **الأداء التدريسي** :

يعد الأداء التدريسي هو المحك الرئيس للحكم على كفاءة المعلم وكفاياته ومدى إمتلاكه لمهارات التدريس وتحقيقها بفاعلية وقدرته على تنفيذ استراتيجيات التدريس وإدارة الصف وعلى تطوير أداء المتعلم وتعديل سلوكياته لذا يعد اختياره احد متغيرات البحث من وجهة نظر الباحث مطلبا مهما للاسهام في تطوير الأداء التعليمي بشكل عام بالاستناد إلى تكنولوجيات التعليم والمعلومات الحديثة.

- **الدافعية للتدريس**:

تعد الدافعية للتدريس من الموضوعات التي لم تلق اهتماما كافيا من قبل التربويين مقارنة بالدافعية للتعلم والموضوعات المتعلقة بالمناهج الدراسية ، وقد يرجع ذلك للاهتمام الكبير الذي أولته التوجهات التربوية الحديثة لمحورية المتعلم ومركزيته في العملية التعليمية وما ترتب علي ذلك من إهتمام كبير بدراسة دافعية المتعلم والدافعية للتعلم والإتجاه نحو التعلم ونحو المادة الدراسية وبالتالي يعد إلقاء الضوء علي الدافعية للتدريس أحد عناصر تأكيد نجاح العملية التعليمية في تحقيق اهدافها المنشودة ، كون المعلم يضطلع بأدوار متعددة تهدف جميعها لصياغة العنصر البشري ـ المتعلم ـ بما يضمن استمرار كينونة البشرية وتقدمها.

- **الأسس النظرية التي تقوم عليها الدراسة** :

تنطلق الدارسة الحالية من نموذج فريدريك جونز للضبط الصفي الذي يقوم علي مبدأ التواجد المادي الدائم للمعلم في قلب عملية إدارة الصف وفهم طبيعة المتعلم وحاجته الدائمة للضبط والتوجيه ،والتي يحققها المعلم من خلال ممارسته لكافة أنشطة الضبط والتوجيه الإلكتروني الحقيقي أثناء تواجده في الصف الدراسي أو التوجيه الإفتراضي الذي يمارسه المعلم مع طلابه عبر الخط ، فيما يعد انطلاقا نحو تطوير العملية التعليمية لتتوافق مع متغيرات العصر ومفرداته وتطلعات المتعلمين المستخدمين للتقنية بشكل يومي (Jones, 2000) ، كما تتبع الدراسة نظرية الوسيلة والهدف لفعالية القائد التي وضعها روبرت هوز والتي تشير إلى أن فعالية القيادات تتحدد بدرجة تأثيرها على حفز همم المرؤوسين (الاتباع) ، ورفع قدراتهم على أداء العمل بفعالية ، وتنمية

شعورهم بالرضا والاكتفاء الداخلي عن العمل ، وبالتالي يكون اختيار المعلمين المبتدئيين عينة للدراسة متوافق تماما مع أهداف الدراسة الرامية إلى تطوير الأداء التعليمى بما يتناسب مع المستجدات التقنية الرامية لتطوير المنظومة التعليمية ، من خلال العمل على تطوير قدراتهم كقادة ومحركين للنقاشات الصفية علي ممارسة انماط قيادية جديدة أكثر فاعلية بإستخدام التقنيات الحديثة ، وتوافقا مع أن المعلم هو المحفز الأساسي والداعم الرئيس لأعمال التطوير بالمدرسة (House,1974,15).

- **أدوات الدراسة** :

- قائمة بمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي الواجب توافرها لدى المعلمين المبتدئين.
- استبيان لتعرف واقع ممارسة المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي .
- البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين.
- اختبار تحصيلي لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين لقياس تحسن أدائهم التدريسي
- بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين لقياس تحسن أدائهم التدريسي
- مقياس الدافعية للتدريس لقياس دافعية المعلمين المبتدئين للتدريس (مترجم)

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

- الحصول على موافقة إدارة المركز على تطبيق البرنامج المقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي وقياس فاعليته على أدائهم التدريسي ودافعيتهم للتدريس:اجتمع الباحث مع إدارة مركز التدريب وخدمة المجتمع ممثلة في المشرف عليه لعرض خطة الدراسة ، وبيان مميزات تفعيل الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ومدى إسهامها في تعديل الأداء التدريسي للمعلمين المبتدئين ودافعيتهم للتدريس ، وتمت الموافقة على إجراء الدراسة .
- الاجتماع بالطلاب المختارين لتطبيق الدراسة وتعريفهم على نظام الدراسة المقترح:اجتمع الباحث مع الطلاب المختارين ، لتعريفهم بالبرنامج وبيان مزايا استخدام نظم الإدارة الإلكترونية ، ومدى الفائدة التي يحصلون عليها.

- **بناء أدوات الدراسة** :

تم بناء أدوات الدراسة وضبطها علي النحو التالي:

- **قائمة بمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي الواجب توافرها لدى المعلمين المبتدئين**:

لبناء قائمة مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي قام الباحث بالتالي :

- مراجعة الأدبيات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية وإدارة الصف الدراسي مثل : (أشتيوي ٢٠١٣ ، الخوالدة ٢٠١٥ ، زرزار ٢٠١٦ ، Ghany; Mikhail 2011, Akalin; Sucuoglu 2015, Basuhail 2015, Macías; Sánchez 2015, Dikmenli; Çifçi 2016, Nagler2016, Pankowski; Walker 2016, Shakkah; AlGamdi2016, Tran2016)
- توصل الباحث من خلال مراجعة الأدبيات السابقة أنه يمكن حصر قائمة مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدرسي ، وتقسيمها وفق ثلاثة محاور تضم ثمانية مجالات هي :

- **المحور الأول** : **التنظيم الإلكتروني** : **تنظيم متطلبات التدريس وانشطته وتحديدها وتوفير الإمكانات اللازمة لتنفيذ ذلك إلكترونياً** :
  - أولاً: مهارات تحضير الدرس إليكترونيا يقصد بها قدرة المعلم المبتدئ علي توظيف تقنيات الويب في إنشاء تحضير إلكتروني).
  - ثانيا: مهارات إدارة مصادر التعلم إلكترونياً (يقصد بها قدرة المعلم المبتدئ علي البحث عن مصادر التعلم المتنوعة واختيار المناسب منها للموقف التعليمي وإتاحتها للطالب وتوظيفها في الموقف التعليمي إلكترونيا).
  - ثالثا: مهارات إدارة الوقت إلكترونيا (يقصد بها قدرة المعلم المبتدئ علي إدارة وتنظيم وقته ووقت طلابه إلكترونيا).
- **المحور الثاني**:**القيادة الإلكترونية**: **توجيه السلوك البشري إلكترونياً أثناء أداء العمل ورفع الروح المعنوية لديهم** (**الاتصال الإلكتروني**) :
  - أولاً: مهارات إدارة الموقف التعليمي إلكترونياً
  - ثانياً: مهارات إدارة المحتوي التعليمي إلكترونياً
  - ثالثا: مهارات إدارة الطلاب (الاتصال الإلكتروني الفعال مع الطلاب)
- **المحور الثالث** : **الرقابة الإلكترونية** : **قياس أداء العمل أو ما تم إنجازه** (**التقويم والمتابعة**):
  - أولاً: مهارات المتابعة الإلكترونية
  - ثانيا: مهارات التقويم الإلكتروني

قام الباحث بصياغة فقرات كل مجال من المجالات الثمانية السابقة والملحق (١) يبين القائمة في صورتها الأولية.

قام الباحث بعرض القائمة علي مجموعة من المحكمين من المتخصصين في تقنيات التعليم والإدرة المدرسية من الأكاديمين والعاملين في الميدان ملحق (٢).

تم عرض القائمة علي خمسة واربعون معلما مبتدأ ـ ملحق (٣) ـ ذوي بيانات ديموجرافية متنوعة كما يتضح من جدول رقم (٢)

في ضوء نسب اتفاق أفراد العينة المستفتي رأيهم في القائمة ـ الخمسة واربعون معلماـ ـ تم تحديد مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي التي تمثل

الاحتياج الأكثر للاكتساب من خلال البرنامج التدريبي حيث تم اعتبار معيار اكبر من ٦٠٪ عدم إمتلاك للمهارة هو الممثل للاحتياج التدريبي الأولى بالتنفيذ حاليا ، وهو ما يتضح من جدول رقم (٣) المرفق بملحق (٤) والموجود علي الرابط: https://docs.google.com/document/d/17RphiY81kg7YyVKej5LCVXkoI89HGH5UxSK9nbAp6WA/edit? Usp=sharing

جدول رقم (٢)البيانات الديموجرافية للعينة المستطلع رايهم في قائمة المهارات

	النوع		الخبرات التدريسية				التخصصات العلمية						التأهيل الاكاديمى		المرحلة الدراسية التي يدرسون بها			المجموع
	ذكر	انثى	لا تتوافر خبرات تدريسية	عام تدريس واحد	عامان تدريسان	ثلاثة اعوام فاكثر	دراسات اسلامية ولغوية	لغة عربية	لغة اجنبية	رياضيات	علوم	تخصصات اخرى	ثانوى	اعدادى	رياض اطفال	ابتدائى	متوسط	ثانوى	
التكرار	٣٤	١١	١٠	١٣	١٣	٩	٣	١٢	٤	٦	١٠	١٠	٤١	٤	٢	١٢	١٤	١٢	٤٥
النسبة ٤	٧٥.٦	٢٤.٤	٢٢.٢	٢٨.٩	٢٨.٩	٢٠	٦.٧	٢٦.٧	٨.٩	١٣.٣	٢٢.٢	٢٢.٢	٩١.١	٨.٩	٤.٤	٢٦.٧	٣١.١	٢٦.٧	١٠٠

في ضوء ما سبق أمكن للباحث تحديد مهارت الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي التي تمثل احتياج تدريبي وعددها سبعة عشر مهارة تمثل قمة جدول رقم (٢) ، وبالتالي أمكن تصنيفها إلى خمسة ابعاد رئيسة تمثل أبعاد البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين وهي:

- توظيف أحد نظم إدارة التعلم في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة
- توظيف أحد شبكات التعلم الإجتماعي في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة .
- تطبيق تطبيقات جوجل في إدارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة
- استخدام بعض برامج التقويم الإلكتروني بكفاءة
- تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام برنامج Excel

وبيان هذا بجدول رقم (٤) الموجود في ملحق (٥) ، وعبر الرابط التالي : https://docs.google.com/document/d/1xwUVlSZdaIRClnD8sQv0q8wIoEtKAPF2JybdTGQ8lU/edit?usp=sharing

- **استبيان لتعرف واقع ممارسة المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي**:

تم بناء استبيان إلكتروني لتعرف واقع ممارسة المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ، ورابطه الإلكتروني : http://goo.gl/forms/V8KqEKsK6U ؛ وفقا للإجراءات التالية:

- **وصف الاستبيان**:

تكون الاستبيان من (ثلاثة محاور رئيسة) بالاضافة إلى محور البيانات الديموجرافية وهي علي النحو التالي:

- **المحور الأول** : **التنظيم الإلكتروني** :

يقصد به تنظيم متطلباتٍ التدريس وانشطته وتحديدها وتوفير الإمكانات اللازمة لتنفيذ ذلك إلكترونياً وتتضمن ثلاث مهارات فرعية هي :

- مهارات تحضير الدرس إليكترونيا (٩ عبارات)
- مهارات إدارة مصادر التعلم إلكترونياً (تضمنت اربعة مهارات فرعية هي:
  - ✓ مهارات البحث عن مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي(٨ عبارات)
  - ✓ مهارات اختيار مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي (٦ عبارات)
  - ✓ مهارات إتاحة مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي (٥ عبارات)
  - ✓ مهارات توظيف مصادر التعلم الملائمة في الموقف التدريسي (٧ عبارات)
- مهارات إدارة الوقت إلكترونياً (٦ عبارات).

- **المحور الثاني**:**القيادة الإلكترونية** :

يقصد به توجيه السلوك البشري إلكترونياً أثناء أداء العمل ورفع الروح المعنوية (الاتصال الإلكتروني) وتتضمن ثلاث مهارات فرعية هي :

- مهارات إدارة الموقف التعليمي إلكترونياً (١٢ عبارة)
- مهارات إدارة المحتوي التعليمي إلكترونياً (٨ عبارات)
- مهارات إدارة الطلاب (الاتصال الإلكتروني الفعال مع الطلاب) (٦ عبارات)

- **المحور الثالث** : **الرقابة الإلكترونية** :

يقصد به قياس أداء العمل أو ما تم إنجازه (التقويم والمتابعة) وتتضمن مهارتين فرعيتين هما :

- مهارات المتابعة الإلكترونية (١٢ عبارة)
- مهارات التقويم الإلكتروني (٦ عبارات)

طبق الاستبيان علي عينة استطلاعية قوامها مائة معلم مبتدئ من القائمن علي رأس العمل في المدارس الحكومية السعودية خلال العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ.

- **صدق الاستبيان**:

- **صدق المحتوى ـ المحكمين ـ** (Content Validity):

للتأكد من مدى تمثيل الاستبيان للنطاق المعرفي المراد الاستدلال عليه (مدى إمتلاك المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي) استخدم الباحث صدق المحتوي ، حيث تم عرض المقياس علي عشرة محكمين من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية ومعلمي الميدان لتحديد مدي ملائمة فقرات الاستبيان لقياس ما يقيسه كل بعد من الابعاد التي تنتمي اليها الفقرات ، وتم إعتماد معيار (٧٥ ٪) نسبة الاتفاق بين المحكمين علي ملائمة الفقرة الواحدة ، وفي ضوء ذلك عدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة

اللغويـة.ملحق (٢) الموجـود في الـرابط التـالي : https://docs.google.com/document/d/1rC1KGBATGe23ZCl5BejxBeSmrNndv2tkYRwdGpsx234/edit?usp=sharing

- **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان (Item Validity):**

استخدم الباحث صدق الاتساق الداخلي لقياس مدي اتساق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع المحور الذي تنتمي له هذه الفقرة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للمحور وبين درجات المحور والدرجة الكلية للاستبيان كما يلي:

قام الباحث بحساب صدق الفقرات لكل بعد فرعي من أبعاد الاستبيان الثلاثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج ، كما يتضح من جدول رقم (٥) الموجود في ملحق (٦) والموجود علي الرابط: https://docs.google.com/document/d/1NV7fYxmW0tQpwCOkfHrdHWJMfd1YjCcGZyztgZrSXaI/edit?usp=sharing

يلاحظ من جدول رقم (٥) أن ارتباط الفقرات بدرجات المحور الاول التنظيم الإلكتروني للدرس والمتضمن : مهارات تحضير الدرس إليكترونيا تراوحت بين(٠.٤٧٧٥٢١ ـ ٠.٨٩٩٩٤٣) ، ومهارات إدارة مصادر التعلم إلكترونيا التي تضمنت اربعة مهارات فرعية هي : مهارات البحث عن مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي تراوحت بين(٠.٥٦٥٣٧٦ ـ ٠.٨٣٥٩٧٣) ، ومهارات اختيار مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي تراوحت بين(٠.٦٣١٤٥٤ ـ٠.٩٤٢٨٨٧) ، ومهارات إتاحة مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي تراوحت بين(٠.٦٩٩٢٥٢ـ٠.٩٠٤٨٧٥) ومهارات توظيف مصادر التعلم الملائمة في الموقفِ التدريسي تراوحت بين (٠.٧١٠٤٨٣ ـ ٠.٩٣٦٦٥٤)ومهارات إدارة الوقت إلكترونيا تراوحت بين(٠.٧٩٩٥١٣ ـ ٠.٩٠٩٠٧) ، وتراوحت درجات ارتباط الفقرات بدرجات المحور للمحور الثاني القيادة الإلكترونية الذي تضمن مهارت إدارة الموقف التعليمي إلكترونيا التي تراحت درجاتها بين(٠.٦٧٤٧٥٩ـ ٠.٩٣١٨١) ومهارات إدارة المحتوي التعليمي إلكترونيا التي تراوحت درجات الارتباط له بين(٠.٧١٣٤١٣ـ ٠.٩٥٥٥٨٢) ، ومهارات إدارة الطلاب (الاتصال الإلكتروني الفعال مع الطلاب) التي تراجت درجات الارتباط لها بين(٠.٧٧٢٠٨ ـ ٠.٩٠٢٥٨) ، وتراوحت درجات ارتباط الفقرات بدرجات المحور الثالث : الرقابة الإلكترونية : قياس أداء العمل أو ما تم إنجازه (التقويم والمتابعة) الذي تضمن مهارات المتابعة الإلكترونية التي تراوحت درجات الارتباط لها بين(٠.٤٨٨٥٩٤ ـ ٠.٩٣٢٦٠٢) ، ومهارات التقويم الإلكتروني التي تراوحت درجات الارتباط لها بين(٠.٨٣٠٦٦٥ـ ٠.٩٤٠١٨)

يلاحظ ان قيم معاملات الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية المتحققة علي المقياس تراوحت بين(٠.٦٢٨٥ـ ٠.٩٨٠٨٣) مما يشير إلى أن الفقرات تتسق مع ما يقيسه الاستبيان ككل.

يلاحظ أن الارتباطات ذات دلالة عملية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) مما يؤكد أن الفقرات تتسق في قياس ما تقيسه تلك المحاور.

نستنتج مما سبق ان الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاستبيان** :

تم حساب دلالات ثبات الاستبيان باستخدام معامل ارتباط جوتمان للتجزئة النصفية وبلغ ٠.٩٢٨ ، وباستخدام معامل الفا كرونباخ وبلغ ٠.٩٩١ ، وكلاهما معامل ثبات عالي ، كما تم حساب معامل الثبات للعبارات ومقارنتها مع درجة ثبات المقياس الكلية والتي بلغت ٠.٩٨٧ وهي درجة ثبات عالية.

البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين. ملحق (٧) والمتوفر عبر الرابط التالي:

https://docs.google.com/document/d/1RdXKCKvj8A528d1xmzWAYXTpR0_LO1CfVjch5LcI2p0/edit?usp=sharing

- **أهداف البرنامج** :

◄◄ **الهدف العام :** تنمية مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين.

◄◄ **الأهداف الخاصة :** يتوقع في نهاية البرنامج التدريبي أن يكون المعلمين المبتدئين قادرين علي:

- ✓ توظيف أحد نظم إدارة التعلم في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة .
- ✓ توظيف أحد شبكات التعلم الإجتماعي في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة .
- ✓ تطبيق تطبيقات جوجل في إدارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة .
- ✓ استخدام بعض برامج التقويم الإلكتروني بكفاءة .
- ✓ تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام برنامج Excel .

- **المستفيدون من البرنامج** :

◄◄ المعلمون المبتدئون اللذين تقل مدة خبراتهم التدريسية عن ثلاث سنوات .

◄◄ طلاب المستويات العليا (الطلاب الخريجون) بكليات ومعاهد إعداد المعلم .

- **مخرجات البرنامج** :

◄◄ معلم مبتدئ قادر علي تطبيق مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي بكفاءة .

- **تقييم البرنامج** :

◄◄ اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين.

◄◄ بطاقة ملاحظة الأداء العملي لقياس مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين.

- **شروط المشاركة** :
  - الإلتزام بالحضور والمشاركة في كافة الجلسات التدريبية.
  - الإلتزام بساعات التدريب الذاتي وبتنفيذ التكليفات والواجبات المنزلية.
  - امتلاك المهارات الاساسية لاستخدام الحاسب الآلي وتقنيات الإنترنت.
- **الإطار النظري للبرنامج التدريبي** :

تعد مهارات إدارة الصف الدراسي إلكترونيا احد المهارات الهامة التي يجب ان يمتلكها المعلم العصري كونها تمكنه من تهيئة فرص ميسرة لتقديم مختلف الخدمات التعليمية لطلابه بسهولة ويسر وتسهم في تخفيف حدة المشكلات التعليمية الناتجة عن الفروق الفردية بين الطلاب واختلاف مستوياتهم العقلية والتعليمية والثقافية والاجتماعية ، وهو ما سبق للباحث أن تناوله بشيء من التفصيل خلال الإطار النظري للدراسة الحالية.

- **استراتيجات التدريب المستخدمة** :
  - البيان العملي من الباحث .
  - التدريب العملي للمشاركين المحاضرة (عند الضرورة).
  - ورش العمل .
- **محتوى البرنامج التدريبي** :

تضمن البرنامج التدريبي خمسة مهارات اساسية هي :

  - توظيف أحد نظم إدارة التعلم في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة .
  - توظيف أحد شبكات التعلم الإجتماعي في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة .
  - تطبيق تطبيقات جوجل في إدارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة .
  - استخدام بعض برامج التقويم الإلكتروني بكفاءة .
  - تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام برنامج Excel .
- **الجدول رقم الزمني للبرنامج التدريبي** :

بلغت المدة الزمنية للبرنامج التدريبي اثنان وثلاثون ساعة تدريبية مقسمة الي: عشرين ساعة تدريبية وجها لوجه ، وعشر ساعات تدريب ذاتي ، وساعتان للتقييم النهائي ، مدة كل جلسة تدريبية ساعة واحدة بواقع اربع جلسات في اليوم التدريبي الواحد يتخللهم استراحة شاي لمدة ١٥ دقيقة عقب الجلستين الأولي والثانية ، يعقبها جلسة للتقيم مدتها ساعتان في نهاية البرنامج التدريبي.

- **الاختبار التحصيلي لقياس مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين**:
  - **الهدف العام من الاختبار**:

قياس فاعلية برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي على أدائهم و دافعيتهم للتدريس.

- **تحديد أبعاد ألاختبار**:

حددت أبعاد الاختبار بخمسة أبعاد هي المهارات الأساسية للبرنامج التدريبي.

- **تحديد نوع مفردات الاختبار التحصيلي وصياغتها**:

استخدمت الاسئلة من نوعي الصواب والخطأ ، والإختيار من متعدد كونها الأنسب لأنها تقيس بكفاءة نواتج التعلم البسيطة وتتميز بوضوح الأسئلة وبسهولة الوصول إلى الإجابة الصحيحة ، وسرعة التصحيح ، بالاضافة إلى أنها تتيح فرصة لتغطية جزء كبير من مجال القياس وتتسم بالموضوعية في التصحيح والسرعة في القياس(زيتون ،٢٠٠٣ ،ص٢٥٧) ، وبذلك تكون الإختبار من ثلاثون سؤال ـ عشرون من النوع صواب وخطأ ، وعشرة من نوع الإختيار من متعدد ـ مصاغة بشكل يتفق مع أهداف البرنامج التدريبي وفقا لمستويات بلوم الثلاثة (التذكر ـ الفهم ـ التطبيق وما فوقه).

- **إعداد جدول رقم مواصفات للاختبار التحصيلي**:

قام الباحث بإعداد جدول رقم مواصفات الإختبار التحصيلي للربط بين أهداف ومحتوي البرنامج التدريبي وتحديد عدد البنود الاختبارية التي تحقق أهدف البرنامج ومستوياتها المعرفية وأوزانها النسبية ، كما يتضح من جدول رقم(٣)

جدول رقم (٣)مواصفات الإختبار التحصيلي لقياس فاعلية البرنامج المقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي على أدائهم التدريسي

م	١ المستوي المعرفي المحور٢	التذكر		الفهم		التطبيق وما فوقه		مجموع أسئلة المحور	الوزن النسبي
		ارقام الاسئلة	عدد الاسئلة	ارقام الاسئلة	عدد الاسئلة	ارقام الاسئلة	عدد الاسئلة		
١	توظيف أحد نظم إدارة التعلم في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة			١١	١	١٢، ٢٥،	٢	٣	١٠
٢	توظيف أحد شبكات التعلم الإجتماعي في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة	١٧، ٢٦، ٢٧، ٢٨،	٤	٣، ٤،	٢	٨، ١٠، ١٣،	٣	٩	٣٠
٣	تطبيق تطبيقات جوجل في إدارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة	٢، ١٥، ٢٠،	٣	٣	١	٥، ٧، ١٤، ١٦، ٢١، ٢٤،	٧	١١	٣٦.٦٦٧
٤	استخدام بعض برامج التقويم الإلكتروني بكفاءة	٩، ٢٩،	٢			١٨	١	٣	١٠
٦	تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام برنامج Excel			٦	١	١، ١٩، ٢٢،	٣	٤	١٣.٣٣٣
	مجموع الأسئلة	٩		٥		١٦		٣٠	١٠٠
	الأوزان النسبية	٣٠		١٦.٦٦٦		٥٣.٣٣٣			

- **الإعلان عن تعليميات الاختبار التحصيلي**:

تم صياغة تعليميات الإختبار وإعلام المعلمين المبتدئين بها إلكترونيا عبر الرابط التالي والمرسل لهم عبر تطبيق الواتس أب
https://docs.google.com/document/d/1v9SNZkj8YSJeKFa0RqetNyyVVDZI6H0mvolpPIvCh3c/edit?usp=sharing

- **تطبيق الاختبار التحصيلي علي عينة استطلاعية وحساب زمن الاختبار ومعاملات الصعوبة**:

- طبق الإختبارعلي عينة قوامها خمسة وعشرون معلما مبتدأ من القائمين علي رأس العمل في المدارس الحكومية السعودية خلال العام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧ هـ
- حدد زمن الاختبار بساعة ونصف وهو الفرق بين أول معلم اجاب علي اسئلة الاختبار وأخر معلم
- بلغ متوسط معامل سهولة الإختبار ٠.٥٧٧٨ ، ومعامل صعوبته ٠.٤٢٢٢٢ وهذا يدل علي ان الاختبار معتدل الصعوبة.

- **صدق الاختبار**:

- **صدق المحتوى ، المحكمين** ، (**Content Validity**):

للتأكد من مدى تمثيل الاختبار للنطاق المعرفي المراد الاستدلال عليه (درجة ممارسة المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي) استخدم الباحث صدق المحتوي ، حيث تم عرض الاختبارعلي عشرة محكمين من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم ومعلمي الميدان ، لتحديد مدي ملائمة فقرات الاختبارلتحقيق الهدف منها ، وتم إعتماد معيار (٧٥ ٪) نسبة الاتفاق بين المحكمين علي ملائمة الفقرة الواحدة ، وفي ضوء ذلك عدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية وحذف البعض. ملحق (٨) والموجود في الرابط التالي:- https://docs.google.com/document/d/1t41h0MH-NDAELjzICiXq7QJiOsmm3HnD65eY94xsQE0/edit?usp=sharing

- **صدق الاختبار** (**Item Validity**):

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات التي حصل عليها المعلمين المبتدئين عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٥ معلم مبتدأ) غير المعليمين أفراد العينة التجريبية في كل سؤال من اسئلة الاختبارمع الدرجة الكلية للاختبار ،والتي تراوحت بين(٠.٤٤٢ ــ ٠.٨٦٢) وهي دالة جميعا عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يوضح أن الاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية .

- **ثبات الاختبار**:

تم حساب دلالات ثبات الاختباراستخدام معامل الفا كرونباخ وبلغ ٠.٨٩٢ وهو معامل ثبات عالي يدل علي صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني.

- **بطاقة ملاحظة الأداء العملي لقياس مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين :**

- **وصف البطاقة :**

تكونت البطاقة من (خمسة محاور رئيسة) بالاضافة إلى محور البيانات الديموجرافية ، وهي علي النحو التالي:

- توظيف أحد نظم إدارة التعلم في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة (٨ مهارات فرعية).
- توظيف أحد شبكات التعلم الإجتماعي في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة (٣ مهارات فرعية).
- تطبيق تطبيقات جوجل في إدارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة (٣ مهارات فرعية).
- استخدام بعض برامج التقويم الإلكتروني بكفاءة (مهارتان فرعيتان).
- تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام برنامج Excel (مهارة فرعية واحدة).

طبقت البطاقة قبليا وبعديا علي عينة قوامها خمسة وعشرون معلما مبتدأ من القائمين علي رأس العمل في المدارس الحكومية السعودية خلال العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ.

- **صدق بطاقة الملاحظة :**

- **صدق المحتوى ـ المحكمين ـ (Content Validity):**

للتأكد من مدى تمثيل بطاقة الملاحظة للنطاق المعرفي المراد الاستدلال عليه (درجة ممارسة المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي) استخدم الباحث صدق المحتوي ، حيث تم عرض البطاقة علي عشرة محكمين من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية ومعلمي الميدان ، لتحديد مدي ملائمة فقرات البطاقة لتحقيق الهدف منها ، وتم إعتماد معيار (٧٥ ٪) نسبة الاتفاق بين المحكمين علي ملائمة الفقرة الواحدة ، وفي ضوء ذلك عدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية وحذف البعض. ملحق (٩) والموجود علي الرابط: https://docs.google.com/ document/d/ 1SOPFcLHJfhmkrZ38J5VvaOdJ23WkmM_wlSPkiFdQYro/edit?usp=sharing

- **صدق الاتساق الداخلي (Item Validity):**

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات التي حصل عليها المعلمين المبتدئين عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٥ معلم مبتدأ) غير المعليمين أفراد العينة التجريبية في كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة ،والتي تراوحت بين(٠.٦٤٩ ـ ٠.٦٨٧) وهي دالة جميعا عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يوضح أن البطاقة تتمتع بدرجة صدق عالية .

- **ثبات بطاقة الملاحظة** :

تم حساب دلالات ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل ارتباط جوتمان للتجزئة النصفية وبلغ ٠.٨٥٢٤ ، وباستخدام معامل الفا كرونباخ وبلغ ٠.٨٠٣١ وكلاهما معامل ثبات عالي يدل علي صلاحية البطاقة للتطبيق الميداني .

- **مقياس دافعية المعلمين للتدريس** :

هو مقياس الدافعية نحو العمل بمهنة التدريس المعد بالالمانية من قبل هيلن وات وباول ريتشاردسون ، وترجم إلى الإنجليزية والتركية وطبق في المجتمعات التعليمية الألمانية والاسترالية والتركية والامريكية والصينية والكرواتية والهولندية والسويسرية من خلال استطلاع اتجاهات فئات متنوعة من المعلمين المبتدئين القائمين بالتدريس لمراحل التعليم قبل الجامعي من ذوي التخصصات المتنوعة ، والطلاب المعلمين في السنوات الاخيرة قبل التخرج ، حيث اظهر المقياس موثوقية كبيرة للتطبيق في جميع هذه المجتمعات مع اختلافات بسيطة خاصة في بعد الانتقال الوظيفي الذي تطلب حذفه عند التطبيق في بعض المجتمعات التعليمية كالمجتمع التعليمي الاسترالي او تعديل المسمي كالانتقال للعمل في الاتحاد الاروبي عند التطبيق في المجتمعات التركية والكرواتية والالمانية والسويسرية أو إلى ما وراء البحار عند التطبيق في المجتمعات الصينية والامريكية ، حيث تكون المقياس في صورته الاصلية من (٥٨) فقرة موزعة علي ثمانية عشر محورا. (Watt; Richardson, 2012,pp190-192)

- **إجراءات تعريب وتقنين مقياس الدافعية للتدريس من قبل الباحث جرت عملية تعريب وتقنين المقياس وفق الخطوات التالية**:

- **الترجمة والصياغة اللغوية** :

- ترجمة مقياس الدافعية للتدريسFIT من الإنجليزية ثم الالمانية (لغة المقياس الأصلية).
- إجراء الترجمة العكسية .
- عرض الترجمة على ثلاثة من المختصين باللغة الانجليزية ، ومختصان باللغة الألمانية لإجراء مراجعة لترجمة الباحث والترجمة العكسية (BackTranslation) للتأكد من صحة ترجمة فقرات المقياس وملائمتها للبيئة العربية.
- عرض ترجمة المقياس علي اثنان من الزملاء المتخصصين في اللغة العربية للتأكد من ملائمة صياغة الفقرات باللغة العربية (ملحق).
- عرض المقياس المترجم علي خمسة من الزملاء المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التعليمي والمناهج وطرق التدريس حيث تم إجراء بعض التعديلات البسيطة علي صياغة بعض فقرات المقياس (ملحق).
- عرض المقياس المترجم علي ستة معلمين من ذوي التخصصات العلمية والقائمين بالتدريس بالمراحل التعليمية المختلفة كل علي حدة حيث اشار

جميعهم إلى أن فقرات المقياس واضحة وأنهم قادرين علي فهمها بسهولة ـ ملحق (٢).

- عرض المقياس المترجم علي خمسة مشرفين من ذوي التخصصات العلمية والقائمين بالاشراف بالمراحل التعليمية المختلفة كل علي حدة حيث اشار جميعهم إلى أن فقرات المقياس واضحة وأنهم قادرين علي فهمها بسهولة ـ ملحق (٢).

- **التحقق من خصائص المقياس السيكومترية** :

تم استخراج دلالات صدق المقياس ـ تم استخدام ثلاثة أنواع من الصدق: صدق المحتوي ، صدق الفقرات ، صدق الارتباط بمحك خارجي (الخبراء) ودلالات ثباته ووضع آلية تصحيح المقياس .

- **صدق المقياس**:

- **صدق المحتوى** (Content Validity) :

للتأكد من مدى تمثيل المقياس للنطاق السلوكي للسمة المراد الاستدلال عليها (الدافعية للتدريس) استخدم الباحث صدق المحتوي ، حيث تم عرض المقياس علي ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم التربوي والمناهج وطرق التدريس (ملحق٢) لتحديد مدي ملائمة فقرات الاستبيان لقياس ما يقيسه كل بعد من الابعاد التي تنتمي اليها الفقرات ، وتم إعتماد معيار (٧٥٪) نسبة الاتفاق بين المحكمين علي ملائمة الفقرة الواحدة وفي ضوء ذلك لم تحذف اي فقرة من فقرات الاستبيان وانما عدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

- **صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس** (Item Validity) :

استخدم الباحث صدق الاتساق الداخلي لقياس مدي اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي له هذه الفقرة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال نفسه كما يلي:

تكون المقياس من (١٨) ثمانية عشر بعد فرعي هي :

- **البعد الاول:** إدراك القدرات التدريسية .
- **البعد الثاني:** القيم الجوهرية .
- **البعد الثالث:** التراجع الوظيفي / الندم الوظيفي.
- **البعد الرابع :** الأمان الوظيفي .
- **البعد الخامس:** الوقت الأسري .
- **البعد السادس:** الانتقال الوظيفي .
- **البعد السابع:** تنشئة الأطفال والمراهقين .
- **البعد الثامن:** تعزيز العدالة الإجتماعية .

- **البعد التاسع:** الإسهام المجتمعي .
- **البعد العاشر:** العمل مع الأطفال والمراهقين .
- **البعد الحادي عشر:** خبرات التدريس والتعلم السابقة .
- **البعد الثاني عشر :** التأثيرات الإجتماعية.
- **البعد الثالث عشر :** الخبره المهنية .
- **البعد الرابع عشر :** الصعوبات .
- **البعد الخامس عشر:** الحالة الإجتماعية .
- **البعد السادس عشر :** الراتب .
- **البعد السابع عشر :** الإثناء الإجتماعي .
- **البعد الثامن عشر:** الرضا عن اختيار المهنة .

طبق المقياس إلكترونيا علي مائة وستة وثلاثون معلما من القائمن علي رأس العمل في المدارس الحكومية السعودية خلال العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ.

قام الباحث بحساب صدق الفقرات لكل بعد فرعي من أبعاد المقياس الثمانية عشر باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج دالة إحصائيا لجميع معاملات الإرتباط بين الفقرات والدرجة الفرعية والكلية للمقاس كما يتضح من جدول رقم (٥) الموجود في ملحق (١٠) وعلي الرابط التالي :
https://docs.google.com/document/d/1QsjuZypJTRzudFxkZpfBNUzAUNmWcxvRjPuxPKfVPao/edit?usp=sharing

- **صدق الارتباط بمحك خارجي (الخبراء) :**

استخدم الباحث صدق الارتباط بمحك خارجي (الخبراء) للتأكد من مناسبة المقياس للغرض المستهدف منه وفقا للاجراءات التالية :

قام الباحث بمخاطبة عدد أربعة من المشرفين التربويين وأربعة من مدراء المدارس التابعين لمكاتب إشراف شرق ووسط وغرب بإدارة الرياض التعليمية لتطبيق المقياس علي عينة من المعلمين قوامها خمسون معلما ممن تتوافر عنهم تقديرات الأداء الوظيفي خلال العام الدراسي السابق نصفهم من الحاصلين علي درجات منخفظة في تقدير الأداء الوظيفي ، والنصف الأخرمن الحاصلين علي درجات عالية .

قام الباحث بمعالجة البيانات التي حصل عليها احصائيا لاختبار التوزيع الطبيعي للبيانات وقد نتج عن ذلك التأكد من ان البيانات تتبع التوزيع الطبيعي حيث يتضح أن مستوي دلالة اختبار ليفين لتجانس التباين يساوي ٠.٧٦٣ وهو أكبر من ٠.٠٥ أي أنه غير معنوي ($p>0.05$) وبالتالي نفترض أن تباين المجتمعين نسبيا متساو ، وهو ما يسمح بتطبيق اختبارت للعينات المستقلة عليها .

قام الباحث بمعالجة النتائج التي حصل عليها احصائيا باستخدام اختبارت للعينات المستقلة GroupsT Independent، Test لقياس إذا كان الفرق بين المتوسطين في العينتين معنويا أم لا.

يوضح جدول رقم (٤) ان قيمة ت للفروق بين المجموعتين المرتفعة والمنخفضة فى الاداء الوظيفى دالة احصائيا مما يشير إلى صدق المقياس فى التمييز بين المجموعتين اللتين حددهما الخبراء كاعلى وادنى فى الاداء الوظيفى .

جدول رقم (٤)اختبارت للعينات المستقلة

	اختبار ليفين لتساوي تجانس التباين		اختبارت لاختبار الفروق بين المتوسطات						
	قيمة ف	مستوي الدلالة.	قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة ٢	الفرق بين المتوسطات	الفروق في الخطأ المعياري	اقل قيمة	اعلي قيمة
افتراض ان الفروق متساوية		٠.٧٦٣	٩.٧٠١	٤٨	٠.٠٠٠	٩١.٨٠٠٠٠	٩.٤٦٣٣٤	٧٢.٧٧٢٦٨	١١٠.٨٢٧٣٢
افتراض ان الفروق غير متساوية			٩.٧٠١	٤٧.٩٥١	٠.٠٠٠	٩١.٨٠٠٠٠	٩.٤٦٣٣٤	٧٢.٧٧٢١٨	١١٠.٨٢٧٨٢

نستنتج من ذلك أن المقياس بصورته الحالية يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب دلالات ثبات المقياس من خلال التطبيق علي عينة تجريبية قوامها ١٣٦ معلم ومعلمة من القائمين علي رأس العمل وتم حساب معامل ارتباط جوتمان باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ ٠.٩٨٩ وهو معامل ثبات عالي.

- **تصحيح المقياس** :

لتصحيح الإجابات على المقياس فقد حددت سبعة فئات للاستجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس كما أعطيت كل فئة قيمة عددية على النحو التالي: (١ ليس مهم علي الإطلاق ..... ٧ مهم جدا) وكون العبارات جميعها ايجابية يصبح مدي العلامات يتراوح بين (٥٨ ، ٤٠٦) بحيث تم اعتماد دافعية المعلمين للتدريس وفقا لجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)الدرجات المعبرة عن دافعية المعلم للتدريس

الدرجة	أقل من ١٠١	من ١٠٢ :٢٠٥	من ٢٠٦ :٣٠٧	من ٣٠٨ :٤٠٦
مستوى الدافعية	ضعيف	مقبول	عالى	عالى جدا

بإنتهاء إجراءات ترجمة المقياس وتقنينه وضبطه للتطبيق في البيئة العربية يكون المقياس قابل للتطبيق في البيئات العربية ملحق (١١):

- تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا علي جميع الطلاب عينة الدراس: تم عقد اختبار قبلي لجميع الطلاب عينة الدراسة .
- تطبيق مقياس الدافعية للتدريس قبلياً على جميع الطلاب عينة الدراسة: تم تطبيق مقياس الاتجاه على جميع الطلاب عينة الدراسة قبلياً .
- تطبيق البرنامج التدريبي : قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي علي جميع الطلاب عبنة الدراسة .
- تطبيق الاختبار التحصيلي بعديا علي جميع الطلاب عينة الدراسة: تم عقد الاختبار التحصيلي بعديا لجميع الطلاب عينة الدراسة باستخدام برنامج الاختبارات الإلكترونية Visual Cert Exam مع توافر الضبط الكامل لإجراءات تطبيق الإختبار.
- تطبيق مقياس الدافعية للتدريس بعديا على جميع الطلاب عينة الدراسة
- إجراء المعالجات الإحصائية.
- مناقشة وتفسير النتائج.

- **نتائج الدراسة** :

- **الاجابة عن سؤال الدراسة الأول** :

ما مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي الواجب توافرها لدى المعلمين المبتدئين؟ ببناء قائمة المهارات ـ ملحق (٤) ـ يكون الباحث قد أجاب علي هذا السؤال.

- **الاجابة عن سؤال الدراسة الثاني** :

ما درجة إمتلاك المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي؟ للاجابة علي هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الترتيب لمدى إمتلاك المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ، وقد تم ترتيب المهارات حسب نتائج تحليل المتوسطات الحسابية كما يشيرجدول رقم (٧) الذي يوضح أن المتوسطات الحسابية لامتلاك عينة الدراسة لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي في كافة المحاور تراوحت بين(١.٢ ، ١.٨٢) ، ووفقا للمقياس المستخدم تبين أن معدلات إمتلاك المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي كانت بين الضعيفة والمتوسطة والمرتفعة.

وفيما يلي تحليل نتائج إمتلاك المهارات حسب استجابة المعلمين المبتدئين عينة الدراسة ، وفق نسب الإمتلاك والتي تم تحديدها وفقا لجدول رقم(٦).

جدول رقم (٦)درجة إمتلاك عينة الدراسة لمهارات الإدارة الإلكترونية

	صغيرة	متوسطة	كبيرة
درجة الإمتلاك	أقل من ٣٤٪	أكثر من ٣٤٪ واقل من ٦٧٪	أكثر من ٦٧٪

جدول رقم (٧)درجة إمتلاك المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي

م	المحور والمهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب بالنسبة للمحور	الترتيب بالنسبة لكل المهارات
المحور الأول : التنظيم الإلكتروني : تنظيم متطلبات التدريس وانشطته وتحديدها وتوفير الإمكانات اللازمة لتنفيذ ذلك إلكترونياً					
١	مهارات تحضير الدرس إليكترونيا يقصد بها قدرة المعلم المبتدئ على توظيف تقنيات الويب في إنشاء تحضير إلكتروني	١٣	٣.٤٦٤١	١	٣
٢	مهارات البحث عن مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي	١٢.٦٤	٢.٦٤٣٨٦	٢	٤
٣	مهارات اختيار مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي	١٠.٩٦	١.٧٩٠٧٢	٤	٧
٤	مهارات إتاحة مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي	٦.٦٨	١.٨٤٢١	٦	١١
٥	مهارات توظيف مصادر التعلم الملائمة في الموقف التدريسي	١١.٨٨	٢.٢٦٠٥٣	٣	٥
٦	مهارات إدارة الوقت إلكترونيا (يقصد ٦٨.بها قدرة المعلم المبتدئ على إدارة وتنظيم وقته ووقت طلابه إلكترونيا)	٨.٣٦	٢.٢٧٠٨٣	٥	٩
المحور الثاني:القيادة الإلكترونية: توجيه السلوك البشري إلكترونيا أثناء أداء العمل ورفع الروح المعنوية لديهم (الاتصال الإلكتروني)					
١	مهارات إدارة الموقف التعليمي إلكترونيا	١٧.٣٢	٤.٨١٠٧٥	١	١
٢	مهارات إدارة المحتوى التعليمي إلكترونيا	١١.٥٦	٢.٨٧٣٤٤	٢	٦
٣	مهارات إدارة الطلاب (الاتصال الإلكتروني الفعال مع الطلاب)	٩.١٦	٢.٤٦١٠٣	٣	٨
المحور الثالث : الرقابة الالكترونية : قياس أداء العمل أو ما تم إنجازه (التقويم والمتابعة)					
١	مهارات المتابعة الالكترونية	١٦.٨٤	٤.٥٦١٤٣	١	٢
٢	مهارات التقويم الإلكتروني	٧.٤	٢.٣٤٥٢١	٢	١٠

- **المحور الأول : التنظيم الإلكتروني :**

تنظيم متطلبات التدريس وانشطته وتحديدها وتوفير الإمكانات اللازمة لتنفيذ ذلك إلكترونيا

أولا: مهارات تحضير الدرس إليكترونيا يقصد بها قدرة المعلم المبتدئ علي توظيف تقنيات الويب في إنشاء تحضير إلكتروني.

جدول رقم (٨)نسب إمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لتحضير الدرس إلكترونيا

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها نعم	امتلاكها لا	نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب بالنسبة للمحور
١	استطيع استخدام برامج التحضير الإلكتروني للدرس	١٣	١٢	٥٢٪	١.٥٢	٠.٥١	٢
٢	استطيع استخدام البرامج المساعدة (OneNote, Evernote, Tiddlywiki , CintaNotes , Tomboy, Nevernote)	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٤
٣	استطيع إعداد برمجيات السبورة التفاعليةActive Board	١٤	١٥	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	١
٤	استطيع استخدام تطبيقات جوجل Google Driveلانشاء عروض تقديميةSlides	١٤	١٥	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	١
٥	استطيع استخدام تطبيقات جوجل Google Driveلانشاء مستنداتDocs	١٤	١٥	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	١
٦	استطيع استخدام تطبيقات جوجل Google Driveلانشاء جداول بياناتSheets	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٤
٧	استطيع استخدام تطبيقات جوجل Google Driveلانشاء رسومات Drawing	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٤
٨	استطيع استخدام تطبيقات جوجل Google Driveلانشاء استبانات Forms	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	٣
٩	استطيع توظيف تقويم جوجل Google Calendar في إدارة وقت تعلم الطلاب	٦	١٩	٢٤٪	١.٢٤	٠.٤٣٦	٥

يتضح من جدول رقم (٨) أمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لمحورتحضير الدرس إلكترونيا بشكل عام بدرجة متوسطة في المهارات الفرعية ١ ٢ ،٣ ،٤ ،٥ ،٦ ،٧ ، وبدرجة صغيرة في المهارة رقم ٩.

- ثانيا: مهارات إدارة مصادر التعلم إلكترونيا (يقصد بها قدرة المعلم المبتدئ علي البحث عن مصادر التعلم المتنوعة واختيار المناسب منها للموقف التعليمي وإتاحتها للطالب وتوظيفها في الموقف التعليمي إلكترونيا)

جدول رقم (٩)نسب إمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لإدارة مصادر التعلم إلكترونيا

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للمحور الفرعي	الترتيب بالنسبة للمحور الرئيس
		نعم	لا					
مهارات البحث عن مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي								
١٠	استطيع البحث عن مصادر التعلم باستخدام محركات البحث المتعددة Google, Alravista, AOL) (LLC,…	٢٤	١	٩٦٪	١.٩٦	٠.٢	١	١
١١	استطيع البحث عن مصادر التعلم باستخدام الروابط المنطقية(و ، أو ، ماعدا ، ليس/ لا) ، ويقابلها باللغة الانجليزية المسميات (AND, OR, NOT)	١٢	١٣	٤٨٪	١.٨٤	٠.٥١	٥	٢٠
١٢	استطيع البحث عن مصادر التعلم باستخدام البحث المتداخل (يستخدم للربط بين عدد من الكلمات بروابط مختلفة) مثال : (الحرمين + السعودية – المزارات الدينية)	١٦	٩	٦٤٪	١.٦٤	٠	٢	١٣
١٣	استطيع البحث عن مصادر التعلم باستخدام الكلمات المركبة (علامات التنصيص"")	١٥	١٠	٦٠٪	١.٦	٠.٥	٣	١٦
١٤	استطيع البحث عن .٤٩مصادر التعلم باستخدام الأدلة الموضوعية	١٦	٩	٦٤٪	١.٦٤	٠.٤٩	٢	١٤
١٥	استطيع البحث عن مصادر التعلم باستخدام المحددات والفلاتر لتضيق نطاق البحث : (و ، أو ، ماعدا ، ليس/ لا) ، ويقابلها باللغة الانجليزية المسميات (AND, OR, NOT)	١٣	١٢	٥٢٪	١.٥٢	٠.٥١	٤	١٩
١٦	استطيع البحث عن مصادر التعلم باستخدام المحلل الصرفي (تتيح هذه الاداة استخلاص العناصر الأولية لبنية الكلمة ومباشرة تحديد سماتها الصرفية سواء النحوية أو الدلالية القابلة للاستنباط)	١١	١٤	٤٤٪	١.٤٤	٠.٥٠٧	٦	٢١
١٧	استطيع البحث عن مصادر التعلم باستخدام تقنية البتر (أي كتابة الكلمة غير كاملة ومبتورة ، باستخدام علامة التعجب ! أو النجمة	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٥١	٧	٢٢
مهارات اختيار مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي								
١٨	يمكنني اختيار مصدر التعلم المرتبط بالمادة التعليمية	٢٢	٣	٨٨٪	١.٨٨	٠.٣٣٢	١	٢
١٩	يمكنني اختيار مصدر التعلم المناسب لخصائص المتعلمين (العمر العقلي – العمر الزمني – الخبرات التعليمية)	٢٢	٣	٨٨٪	١.٨٨	٠.٣٣٢	١	٣
٢٠	يمكنني اختيار مصدر التعلم المتسم بالتشويق والمثير لرغبة المتعلمين في الإطلاع والبحث والاستقصاء	٢٠	٥	٨٠٪	١.٨	٠.٤٠٨	٣	٧
٢١	يمكنني اختيار مصدر التعلم القادر على ربط الخبرات السابقة للمتعلمن بالخبرات الجديدة	٢١	٤	٨٤٪	١.٨٤	٠.٣٧٤	٢	٤

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للمحور الفرعي	الترتيب بالنسبة للمحور الرئيس
		نعم	لا					
٢٢	يمكنني اختيار مصدر التعلم المتمتع بالخصائص الفنية الجيدة (البساطة – وحدة المعلومات – الحداثة – المناسبة لزمن الاستخدام – الوضوح ، المرونة)	٢٠	٥	٨٠٪	١.٨	٠.٤٠٨	٣	٨
٢٣	يمكنني اختيار مصدر التعلم القادر على تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم العقلية والفكرية	١٩	٦	٧٦٪	١.٧٦	٠.٤٣٦	٤	١٠
	مهارات إتاحة مصادر التعلم الملائمة للموقف التدريسي							
٢٤	استطيع اتاحة مصادر التعلم للمتعلم بارسالها عبر بريده الإلكتروني	١٥	١٠	٦٠٪	١.٦	٠.٥	١	١٧
٢٥	استطيع اتاحة مصادر التعلم للمتعلم عبر موقعي الإلكتروني	١٥	١٠	٦٠٪	١.٤	٠.٥	١	١٨
٢٦	استطيع اتاحة مصادر التعلم للمتعلم عبر مشاركاتها معه من خلال برمجيات الحوسبة السحابية(Justcloud , Dropbox , OneDrive ,GooglrDrive , box)	٧	١٨	٢٨٪	١.٢٨	٠.٤٥٨	٣	٢٤
٢٧	استطيع اتاحة مصادر التعلم للمتعلم عبر مشاركاتها معه من خلال جوجل بلس Google Plus	٥	٢٠	٢٠٪	١.٢	٠.٤٠٨	٢	٢٥
٢٨	استطيع اتاحة مصادر التعلم للمتعلم عبر مشاركاتها معه من خلال أحد أنظمة إدارة التعلم جسور ,Moodle, Blackboard, EDU2.0,…..)	٥	٢٠	٢٠٪	١.٢	٠.٤٠٨	٢	٢٦
	مهارات توظيف مصادر التعلم الملائمة في الموقف التدريسي							
٢٩	استطيع توظيف مصادر تعلم إلكترونية رئيسية في الموقف التعليمي	٢١	٤	٨٤٪	١.٨٤	٠.٣٧٤	١	٥
٣٠	استطيع توظيف مصادر تعلم إلكترونية إثرائية في الموقف التعليمي	١٨	٧	٧٢٪	١.٧٢	٠.٤٥٨	٣	١١
٣١	استطيع توظيف مصادر تعلم إلكترونية مكملة في الموقف التعليمي	١٨	٨	٦٨٪	١.٦٨	٠.٤٧٦	٤	١٢
٣٢	استطيع توجيه الطلاب لاستخدام مصادر تعلم إلكترونية داخل الصف الدراسي	٢٠	٥	٨٠٪	١.٨	٠.٤٠٨	٢	٩
٣٣	استطيع توجيه الطلاب لاستخدام مصادر تعلم إلكترونية خارج الصف الدراسي	٢١	٤	٨٤٪	١.٨٤	٠.٣٧٤	١	٦
٣٤	استطيع دعم المنهج الدراسي بمصادر تعلم إلكترونية من المستودعات والمكانز الرقمية الخاصة بالوزارة	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٥	٢٣
٣٥	استطيع دعم المنهج الدراسي بمصادر تعلم إلكترونية من المستودعات والمكانز الرقمية غير التابعة للوزارة والمنتشرة على شبكة الانترنت	١٦	٩	٦٤٪	١.٦٤	٠.٤٩	٤	١٥

يتضح من جدول رقم (٩) امتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لإدارة مصادر التعلم - مهارات البحث عن مصادر التعلم بدرجة كبيرة للمهارة رقم ١٠ وبدرجة متوسطة في المهارات الفرعية ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ وبدرجة اقل للمهارات ١١ ، ١٥ ١٦ ، و اخيرا ١٧ ، وإمتلاكهم بدرجة كبيرة لجميع مهارات اختيار مصادرالتعلم تتراوح بين ٧٦٪ : ٨٨٪ ، وإمتلاكهم لمهارات إتاحتها متوسطة للمهارتين رقمي ٢٤ ٢٥ وبدرجة ضعيفة لباقي المهارت ، وإمتلاكهم لمهارات توظيف مصادر التعلم

الملائمة في الموقف التدريسي بدرجة كبيرة للمهارات ارقام ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ وبدرجة متوسطة للمهارتين رقمي ٣١ ، ٣٥ ، وبدرجة ضعيفة للمهارة رقم٣٤ وهي نتائج منطقية من وجهة نظرالباحث لان المهارات الممتلكة لدى عينة الدراسة تقوم بشكل رئيس علي التعامل مع تقنيات الإنترنت وتطبيقاتها البسيطة المتداولة بين الجيل الحالي.

- ثالثا: مهارات إدارة الوقت إلكترونياً (يقصد بها قدرة المعلم المبتدئ علي إدارة وتنظيم وقته ووقت طلابه إلكترونيا)

يتضح من جدول رقم (١٠) أمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لإدارة الوقت إلكترونيا بدرجة متوسطة للمهارات ارقام ٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١ ، وبدرجة صغيرة للمهارة رقم ٣٧ .

جدول رقم (١٠)نسب إمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لإدارة الوقت إلكترونيا

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب بالنسبة للمحور
		نعم	لا				
٣٦	استطيع تسجيل اهدافي التدريسية إلكترونيا	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	١
٣٧	استطيع تسجيل مهامي اليومية إلكترونيا علي الحاسب باستخدام برامج متنوعة (Day , EssentialPIM , Organizer , VIP Organizer Pr. XorTime, C Organizer,…)	٩	١٦	٣٦٪	١.٢٤	٠.٤٣٦	٢
٣٨	استطيع تسجيل مهامي اليومية إلكترونيا علي الجوال والمساعدات الرقمية ذات نظام تشغيل اندرويد باستخدام برامج متنوعة (Timesheet, MyEffectiveness , Raise the Bar, Morning Routine, DigiCal ,…)	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	١
٣٩	استطيع تسجيل مهامي اليومية إلكترونيا علي الجوال والمساعدات الرقمية ذات نظام تشغيل ماك باستخدام برامج متنوعة (Wunderlist ,Evernote , Due ,SeizeTheDay ,2Do,…)	٨	١٧	٣٢٪	١.٣٢	٠.٤٧٦	٣
٤٠	استطيع توظيف تقويم جوجل Google Calendar في إدارة مهامي	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	١
٤١	استطيع توظيف اللوحات المتزامنة Real time board (أحد تطبيقات جوجل التي تتيح التشارك في طرح الافكار والشرح المشترك وتبادل الملفات المتنوعة واستخدام أدوات الكتابة والمتابعة واجراء المناقشات النصية والتفاعلية)	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٢

- **المحور الثاني: التنظيم الإلكتروني : القيادة الإلكترونية :**
- **أولا: مهارات إدارة الموقف التعليمي إلكترونياً :**

يتضح من جدول رقم (١١) أمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لإدارة الموقف التعليمي إلكترونيا بدرجة كبيرة للمهارة رقم ٤٢ ، وبدرجة متوسطة في المهارات الفرعية٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٢ ، وبدرجة صغيرة في المهارات ارقام ٤٣ ، ٥٣ .

جدول رقم (١١)نسب إمتلاك عينة الدراسة لمهارات إدارة الموقف التعليمي إلكترونياً

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للمحور	الترتيب بالنسبة للكل
		نعم	لا					
٤٢	استطيع تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام برمجيات Excel	٧	١٨	٢٨٪	١.٢٨	٠.٤٥٨	٥	١١
٤٣	استطيع تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام أحد أنظمة إدارة التعلم جسور ,Moodle, Blackboard, EDU2.0,…..)	٤	٢١	١٦٪	١.١٦	٠.٣٧٤	٦	١٣
٤٤	استطيع تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام شبكات التعلم الإجتماعية (Wikispaces classroom, Edmodo , MinecraftEdu , Sumdog,….)	٨	١٧	٣٢٪	١.٣٢	٠.٤٧٦	٤	١٠
٤٥	استطيع توجيه الطلاب إلكترونيا لحضور محاضرة عبر الخط باستخدام رسائل SMS أو البريد الإلكتروني ، أو الإعلانات عبر الموقع الالكتروني الخاص بي ، أو موقع المدرسة ، أو المجموعات البريدية وغيرها .	١٤	١١	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	٢	٤
٤٦	استطيع توجيه الطلاب إلكترونيا لحضور تدريب عملي في مختبر العلوم او مركز مصادر التعلم او معمل الحاسب باستخدام رسائل SMS أو البريد الإلكتروني ، أو الإعلانات عبر الموقع الالكتروني الخاص بي ، أو موقع المدرسة ، أو المجموعات البريدية وغيرها	١٤	١١	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	٢	٤
٤٧	استطيع توجيه الطلاب إلكترونيا للمشاركة في رحلة إفتراضية Web Quest باستخدام رسائل SMS أو البريد الإلكتروني ، أو الإعلانات عبر الموقع الالكتروني الخاص بي ، أو موقع المدرسة ، أو المجموعات البريدية وغيرها	١٤	١١	٥٦٪	١.٤٤	٠.٥٠٧	٢	٤
٤٨	استطيع تطبيق بعض أو كل استراتيجيات التعلم النشط (الحوار والمناقشة ، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار ، العصف الذهني ، حل المشكلات ، الخرائط المعرفية ، الاسئلة ، التعلم الذاتي ، تعلم الأقران ، الاكتشاف ، ....) إلكترونيا عبر توظيف المدونات ، المواقع التعاونية ، مؤتمرات الفيديو ،	١٥	١٠	٦٠٪	١.٦	٠.٥	١	٣
٤٩	استطيع تحفيز الطلاب إلكترونيا من خلال ارسال رسائل تحفيزية لهم عبر رسائل SMS أو البريد الإلكتروني ، أو الإعلانات عبر الموقع الالكتروني الخاص بي ، أو موقع المدرسة ، أو المجموعات البريدية وغيرها	١٤	١١	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	٢	٤
٥٠	استطيع تحفيز الطلاب إلكترونيا من خلال نشر مجالات تميزهم لهم من خلال الإعلانات عبر الموقع الالكتروني الخاص بي ، أو موقع المدرسة ، أو المجموعات البريدية وغيرها	١٣	١٢	٥٢٪	١.٥٢	٠.٥١	٣	٥
٥١	استطيع توجيه الطلاب إلكترونيا	١٤	١١	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	٢	٤

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للمحور	الترتيب بالنسبة للكل
		نعم	لا					
	للمشاركة في مشروعات بحثية مرتبطة ببيئة التعلم عبر رسائل SMS أو البريد الإلكتروني ، أو الإعلانات عبر الموقع الالكتروني الخاص بي ، أو موقع المدرسة ، أو المجموعات البريدية وغيرها							
٥٢	استطيع معاقبة الطلاب إلكترونيا بحرمانهم من المشاركة في الأنشطة الإلكترونية (الغلق المؤقت لحساب الطالب ، توقيع جزا٥٦ءات علي الطالب ، .....)	١٤	١١	٥٦٪	١.٤٤	٠.٥٠٧	٢	٤
٥٣	استطيع معاقبة الطلاب إلكترونيا بحرمانهم من المشاركة في الأنشطة الإلكترونية (الغلق المؤقت لحساب الطالب ، توقيع جزاءات علي الطالب ، خصم درجات ،	٨	١٧	٣٢٪	١.٣٢	٠.٤٧٦.	٤	١٠

- **ثانياً : مهارات إدارة المحتوي التعليمي إلكترونياً :**

جدول رقم (١٢)نسب إمتلاك عينة الدراسة لمهارات إدارة المحتوى التعليمي إلكترونياً

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للمحور	الترتيب بالنسبة للكل
		نعم	لا					
٥٤	استطيع تقديم المحتوي التعليمي لكل الطلاب عبر أحد أنظمة إدارة التعلم جسور ,Moodle, Blackboard, EDU2.0,…..)	٧	١٨	٢٨٪	١.٢٨	٠.٤٥٨	٥	١١
٥٥	استطيع تقديم المحتوي التعليمي لكل الطلاب باستخدام شبكات التعلم الإجتماعية (Wikispaces classroom, Edmodo , MinecraftEdu , Sumdog,….)	٧	١٨	٢٨٪	١.٢٨	٠.٤٥٨	٥	١١
٥٦	استطيع تقديم المحتوي التعليمي لكل الطلاب عبر مؤتمرات الفيديو (Hangout , skype,…) في التواصل مع الطلاب	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	٣	٦
٥٧	استطيع استخدام الشبكات الاجتماعية (Google+ , Facebook, twitter ,…..) في التواصل مع الطلاب	١٧	٨	٦٨٪	١.٦٨	٠.٤٧٦	١	١
٥٨	استطيع توجيه الطلاب إلكترونيا لانشاء وتعديل المحتوي التعليمي عبر أحد أنظمة إدارة التعلم جسور ,Moodle, Blackboard, EDU2.0,…..)	٦	١٩	٢٤٪	١.٢٤	٠.٤٣٦	٦	١٢
٥٩	استطيع توجيه الطلاب إلكترونيا لانشاء وتعديل المحتوي التعليمي باستخدام شبكات التعلم الإجتماعية (Wikispaces classroom, Edmodo , MinecraftEdu , Sumdog,….)	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٤	٩
٦٠	يمكنني الاستعانة في تدريسي بأحد العروض التعليمية الموجودة علي احد القنوات (Youtube , Presentation tube , slide share , ….)	١٧	٨	٦٨٪	١.٦٨	٠.٤٧٦	١	١
٦١	يمكنني انشاء عروض تعليمية علي احد القنوات (Youtube , Presentation tube , slide share ,	١٤	١١	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	٢	٤

يتضح من جدول رقم (١٢) أمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لإدارة المحتوي التعليمي إلكترونيا بدرجة متوسطة للمهارتين رقمي ٥٧ ، ٦٠ ، ٦١ وبدرجة صغيرة لباقي المهارات.

- **ثالثاً: مهارات إدارة الطلاب (الاتصال الإلكتروني الفعال مع الطلاب):**

يتضح من جدول رقم (١٣) أمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية لإدارة الطلاب إلكترونيا بدرجة متوسطة في جميع المهارات ، حيث تشير النتائج لامتلاك عينة الدراسة لمهارات استخدام الرسائل النصية SMS في التواصل مع الطلاب استطيع استخدام الشبكات الاجتماعية (Google+ , Facebook, twitter ,.....) بشكل أكبر في التواصل مع الطلاب ، مقارنة بباقي المهارات وهو ما يرجعه الباحث لكونها مهارات إلكترونية عامة يتعامل المعلم المبتدئ بشكل تلقائي في حياته اليومية.

جدول رقم (١٣)نسب إمتلاك عينة الدراسة لمهارات إدارة الطلاب (الاتصال الإلكتروني الفعال مع الطلاب)

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للمحور	الترتيب بالنسبة للكل
		نعم	لا					
٦٢	استطيع استخدام البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلاب	١٤	١١	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	٢	٤
٦٣	استطيع استخدام القوائم البريدية في التواصل مع الطلاب	١١	١٤	٤٤٪	١.٤٤	٠.٥٠٧	٤	٧
٦٤	استطيع استخدام المجموعات الإكترونية في التواصل مع الطلاب	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	٣	٦
٦٥	استطيع استخدام الرسائل النصية SMS في التواصل مع الطلاب	١٦	٩	٦٤٪	١.٦٤	٠.٤٩	١	٢
٦٦	استطيع استخدام مؤتمرات الفيديو مفتوحة المصدر مثل (Hangout , skype,…) في التواصل مع الطلاب	١٠	١٥	٤٠٪	١.٤	٠.٥	٥	٨
٦٧	استطيع استخدام الشبكات الاجتماعية (Google+ , Facebook, twitter ,.....) في التواصل مع الطلاب	١٦	٩	٦٤٪	١.٦٤	٠.٤٩	١	٢

- **المحور الثالث : الرقابة الإلكترونية :**
- **أولاً : مهارات المتابعة الإلكترونية:**

يتضح من جدول رقم (١٤) أمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية للمتابعة الإلكترونية بدرجة متوسطة في جميع المهارات عدا المهارات أرقام ٦٨ ، ٦٩ ، ٧٧ التي امتلكتها عينة الدراسة بدرجة صغيرة ، حيث تشير النتائج لامتلاك عينة الدراسة لمهارات متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر الرسائل النصية SMS ، ومهارات متابعة الطلاب من خلال استعراض السجل الأكاديمي لكل طالب عبر نظام نور أو معارف بدرجة اكبر من باقي مهارت المحور وهو ما يرجعه الباحث إلى الخبرة الكبيرة باستخدام تطبيقات الجوال التي تتوافر لدى

الجميع وإلي تفعيل وزارة التربية للتعاملات الإلكترونية عبر نظامي نور ومعارف والتي اصبحت امرا واقعا يجب علي أي معلم يعمل في المدارس الحكومية التعامل معه.

جدول رقم (١٤)نسب إمتلاك عينة الدراسة لمهارات المتابعة الإلكترونية

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للمحور	الترتيب بالنسبة للكل
		نعم	لا					
٦٨	استطيع متابعة أداء الطلاب عبر أحد أنظمة إدارة التعلم جسور, Moodle, Blackboard, EDU2.0,…..)	٦	١٩	٢٥٪	١.٢٤	٠.٤٣٦	٦	٦
٦٩	استطيع متابعة أداء الطلاب باستخدام شبكات التعلم الإجتماعية (Wikispaces classroom, Edmodo , MinecraftEdu , Sumdog,….)	٨	١٧	٣٢٪	١.٣٢	٠.٤٧٦	٤	٤
٧٠	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر البريد الإلكتروني لولي الامر	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	٢	٢
٧١	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر القوائم البريدية لأولياء أمور كل فصل على حدة	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٣	٣
٧٢	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر القوائم البريدية لأولياء أمور كل مجموعة طلاب متشابهون في المستوى الدراسي	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	٢	٢
٧٣	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر المجموعات الإكترونية	١٢	١٣	٤٨٪	١.٤٨	٠.٥١	٢	٢
٧٤	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر الرسائل النصية SMS	١٤	١١	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	١	١
٧٥	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر مؤتمرات الفيديو (Hangout , skype,…	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٣	٣
٧٦	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر الشبكات الاجتماعية (Google+ , Facebook, twitter ,…..)	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٣	٣
٧٧	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر أنظمة إدارة التعلم جسور, Moodle, Blackboard, EDU2.0,…..)	٧	١٨	٢٨٪	١.٢٨	٠.٤٥٨	٥	٥
٧٨	استطيع متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر شبكات التعلم الإجتماعية (Wikispaces classroom, Edmodo , MinecraftEdu , Sumdog,….)	٩	١٦	٣٦٪	١.٣٦	٠.٤٩	٣	٣
٧٩	استطيع متابعة الطلاب من خلال استعراض السجل الأكاديمي لكل طالب عبر نظام نور أو معارف	١٤	١١	٥٦٪	١.٥٦	٠.٥٠٧	١	١

- **ثانياً : مهارات التقويم الإلكتروني:**

يتضح من جدول رقم (١٥) أمتلاك عينة الدراسة للمهارات الفرعية للتقويم الإلكتروني بدرجة صغيرة جميع المهارات.

جدول رقم (١٥)نسب إمتلاك عينة الدراسة لمهارات التقويم الإلكتروني

رقم المهارة	المهارة	امتلاكها		نسبة الامتلاك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للمحور	الترتيب بالنسبة للكل
		نعم	لا					
٨٠	امتلك القدرة علي تقويم الطلاب باستخدام أنظمة إدارة التعلم جسور, Moodle, Blackboard, EDU2.0,…..)	٥	٢٠	٢٠٪	١.٢	٠.٤٠٨	٣	٧
٨١	امتلك القدرة علي تقويم الطلاب باستخدام شبكات التعلم الإجتماعية (Wikispaces classroom, Edmodo , MinecraftEdu , Sumdog,….)	٦	١٩	٢٥٪	١.٢٤	٠.٤٣٦	٢	٦
٨٢	امتلك القدرة علي تقويم الطلاب باستخدام تطبيقات جوجل Google Forms	٦	١٩	٢٥٪	١.٢٤1	٠.٤٣٦	٢	٦
٨٣	امتلك القدرة علي استخدام برامج الإختبارات الإلكترونية Visual Cert Exam	٤	٢١	١٦٪	١.١٦	٠.٣٧٤	٤	٨
٨٤	امتلك القدرة علي استخدام برامج الإختبارات الإلكترونية Quiz Creator	٦	١٩	٢٥٪	١.٢٤	٠.٤٣٦	٢	٦
٨٥	امتلك القدرة علي استخدام برامج الإختبارات الإلكترونية Quiz Maker	٨	١٧	٣٢٪	١.٣٢	٠.٤٧٦	١	٤

- **الاجابة عن سؤال الدراسة الثالث :**

ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين المبتدئين؟

ببناء البرنامج التدريبي في صورته النهائية ـ ملحق (٧)ـ وتطبيقه علي عينة الدراسة يكون الباحث قد أجاب علي هذا السؤال.

- **الاجابة عن سؤال الدراسة الرابع :**

ما فاعلية البرنامج المقترح للإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي أداء المعلمين المبتدئين ؟

للاجابة علي هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص علي انه توجد فاعلية لبرنامج الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي المقترح علي أداء المعلمين المبتدئين.

للتحقق من فعالية البرنامج في الجانب المعرفي تم استخدام اختبارت للعينات المرتبطة ، ويوضح جدول رقم (١٦) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لأفراد العينة .

جدول رقم (١٦)الفروق بين القياس القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لأفراد العينة

	الفرق بين المتوسطات						
	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	مستوي الثقة بين الفروق٩٥٪		قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة
				أقل قيمة	أعلى قيمة			
الاختبار التحصيلي البعدي ، القبلي	٨.٤٠٠٠٠	٢.٧٢٣٣٦	٠.٥٤٤٦٧	٧.٢٧٥٨٥	٩.٥٢٤١٥	١٥.٤٢٢	٢٤	٠.٠٠٠

للتحقق من فعالية البرنامج في الجانب المهاري تم استخدام اختبارت للعينات المرتبطة ، ويوضح جدول رقم (١٧) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في الأداء العملي المقاس باستخدام بطاقة ملاحظة الأداء قبليا وبعديا لأفراد العينة

جدول رقم (١٧)دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في درجات ملاحظة الأداء

	الفرق بين المتوسطات						
	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	مستوي الثقة بين الفروق٩٥٪		قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة
				أقل قيمة	أعلى قيمة			
بطاقة ملاحظة الأداء البعدي القبلي	٣٩.٦٤٠٠٠٠	٩.٢١٤٤٨١	١.٨٤٢٨٩٦	٣٥.٨٣٦٤٤٩	٤٣.٤٤٣٥٥١	٢١.٥٠٩٦٢١	٢٤	٠٠٠٠

يتضح من جدول رقمي (١٦) ، (١٧) أن هناك فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي لكلا من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأدء عند مستوي دلالة (٠.٠٥) ، وهو ما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين أداء المعلمين المبتدئين وبالتالي نقبل الفرض الأول أي أنه توجد فاعلية لبرنامج الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي المقترح علي أداء المعلمين المبتدئين ،.

- **الاجابة عن سؤال الدراسة الخامس** :

ما فاعلية البرنامج المقترح للإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي دافعية المعلمين المبتدئين للتدريس؟

للاجابة علي هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص علي انه توجد فاعلية لبرنامج الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي المقترح علي دافعية المعلمين المبتدئين للتدريس.

للتحقق من فعالية البرنامج في زيادة دافعية المعلمين المبتدئين للتدريس تم استخدام اختبارت للعينات المرتبطة ، ويوضح جدول رقم (١٨) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في مقياس الدافعية لأفراد العينة.

جدول رقم (١٨)اختبارت لقياس دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في مقياس الدافعية

	الفرق بين المتوسطات					قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	مستوي الثقة بين الفروق٩٥٪				
				أقل قيمة	أعلي قيمة			
مقياس الدافعية البعدي ، القبلي	٢٠١.٥٢٠	١٢.٣٧٣٩	٢.٤٧٥	١٩٦.٤١٣	٢٠٦.٦٢٧	٨١.٤٣٥	٢٤	٠.٠٠٠

يتضح من جدول رقم (١٨) أن هناك فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتدريس عند مستوي دلالة (٠.٠١) ، ومن هنا يمكن إعتبار البرنامج فعال في تحسين دافعية المعلمين المبتدئين للتدريس وبالتالي نقبل الفرض الثاني أي أنه توجد فاعلية لبرنامج الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي المقترح علي دافعية المعلمين المبتدئين للتدريس. ، وبذلك يكون السؤال الخامس قد تمت الإجابة عليه.

- **مناقشة نتائج الدراسة** :

تتسم الدراسة بوجود تنوع كبير في خصائص عينتها التي تم اختيارها وفق اسلوب العينة الطبقية العشوائية كما يتضح من جدول رقم (١) الذي يشير إلى تنوع خبرات المعلمين المبتدئين التدريسية التي تتراوح بين عدم توافر الخبرة وخبرة الثلاثة أعوام ، وهو ما تتشابه فيه الدراسة مع دراسة (Yirci; Kocabaş; Karaköse,2012) ، ودراسة (Glennie; Mason; Edmunds,2016) ، ودراسة (Zakeri; Rahmany; Labone,2016) ، وتخصصاتهم العلمية التي تضمنت معلمين مبتدئين ذوي تخصصات علمية وأدبية متنوعة شملت اللغة العربية والرياضيات والعلوم والدراسات الاسلامية والقرانية واللغة الإنجليزية بإعتبارها اللغة الاجنبية الوحيدة المدرسة بالمدارس الحكومية بالمملكة ، بالاضافة إلى الدراسات الإجتماعية والمكتبات ،وهو ما تتشابه فيه الدراسة مع دراسة (Russell,2015) التي بحثت حالة معلمي الانجليزية ودراسة (Wolff et al.) 2016, التي طبقت علي عينة من معلمي اللغة والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والاحياء والاقتصاد وتكنولوجيا المعلومات المبتدئين ودراسة (Cuesta;Azcárate;Cardeñoso,2016) التي تضمنت عينتها معلمي العلوم القائمين بتدريس مقررات الفيزياء والكمياء والأحياء والجولوجيا ، وتنوع تأهيلهم التربوي والأكاديمي وشمول المراحل الدراسية التي يدرسون لها لأغلب مراحل التعليم قبل الجامعي ـ عدا مرحلة رياض الاطفال وهو ما يتوافق مع عينات الدراسات السابقة لكل من (Russell,2015) (Cuesta;Azcárate ;Cardeñoso,2016) ، (Wolff et al. ,2016.) التي بحثت حالة معلمي المرحلة الثانوية المبتدئين ، واختلفت من حيث مستوي التطبيق ونوعية المادة المدرسة مع دراسة (Jetha; Boschma; Clauson,2016) التي طبقت علي معلمي التمريض المبتدئين القائمين بالتدريس لطلاب مرحلة التعليم العالي دارسي التمريض ومن حيث نوعية المادة المدرسة مع دراسة (Sobel;Taylor,2015) التي درست عينتها للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

ومع جميع الدراسات السابقة في جغرافية التطبيق حيث طبقت هذه الدراسات في مجتمعات دول (الولايات المتحدة الأمريكية ـ تركيا ـ ايران ـ هولندا) وطبقت الدراسة في المجتمع السعودي.

اشارت نتائج الدراسة وفق رأي خبراء الميدان من المعلمين المبتدئين والتي تتضح من جدول رقم (٣) إلى وجود سبعة عشر مهارة للإدارة الإلكترونية تمثل احتياج تدريبي للمعلمين لتنمية مهاراتهم علي الإدارة الإكترونية للصف الدراسي ، تندرج تحت خمسة أبعاد رئيسة هي: توظيف أحد نظم إدارة التعلم في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة ، وتوظيف أحد شبكات التعلم الإجتماعي في ادارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة ، وتطبيق تطبيقات جوجل في إدارة الصف الدراسي إلكترونيا بكفاءة ، واستخدام بعض برامج التقويم الإلكتروني بكفاءة ، وتسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام برنامج Excel وهي محاور تتفق بشكل كبير مع ما توصلت اليه دراسات (Al-Ameed; Al-Ketbi,2006) التي أكدت علي ان تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا واتاحته للمعلمين وأولياء الأمور يمثل احد اركان الإدارة الإلكترونية الحديثة التي تسعي الدراسة لنشر مفهومها وتطبيقاتها بين المعلمين المبتدئين ومع دراسة (Hashim; Alam; Siraj,2010) التي أكدت علي أن استخدام نظم الإدارة الإلكترونية القائمة علي نظم التعلم الإلكتروني قد اسهم بشكل كبير في صنع القرار التشاركي الميسر لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين ، وتمتعه بدرجة عالية من ضمان مراقبة الجودة وخضوعه للمعايير الاخلاقية والسرية وارتقي بمستوي أداء الخدمة التعليمية المقدمة للمستفيدين من الطلاب والإنطلاق بها نحو مستويات اعلي مما سبق عملية تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية ، ومع دراسة (ÖZGÜR,2011) التي توصلت إلى أن تقويم الطلاب إلكترونيا باستخدام ملفات الإنجازالإلكتروني قد اثمر عن تطور أداءات المعلمين المبتدئين بشكل ايجابي وطورقدراتهم علي تطبيق التعلم عن بعد وأدي إلى توافقهم مع نظم التعليم الحديثة التي لم تكن ضمن مناهج دارستهم .

أشارت نتائج الاستبيان المطبق علي عينة الدراسة من المعلمين المبتدئين لتعرف درجة امتلاكهم لمهارات الإدارة الإلكترونية في محور مهارات تحضير الدرس إليكترونيا إلى تفوق عينة الدراسة في امتلاك مهارات إعداد برمجيات السبورة التفاعلية ، واستخدام تطبيقات جوجل لانشاء عروض تقديمية وإنشاء مستندات بدرجة كبيرة تبلغ ٥٦٪ من المعلمين عينة الدراسة مقارنة بقدرة من يستطيع استخدام برامج التحضير الإلكتروني للدرس التي تتوفر لدى ٥٢٪ منهم ، وقد يرجع ذلك التفوق إلى الإهتمام الكبير بتوفير التجهيزات المادية الذي توليه وزارة التربية حيث يلاحظ توافر السبورات التفاعلية بنسب عالية داخل المدارس الحكومية والخاصة الذي زارها الباحث ومن خلال توافرها بأغلب قاعات التدريس بالجامعات السعودية مما يوفر حالة من الإعتياد التقني لدى الطلاب

المعلمين ويدفعهم لإمتلاك مهارات استخدامها وهي مهارات يتفوقون فيها علي مهارة استخدام تطبيقات جوجل لانشاء استبانات التي يستطيع ٤٨٪ من عينة الدراسة ممارستها ، في حين تتساوي قدراتهم علي استخدام تطبيقات جوجل لانشاء جداول بيانات ورسومات واستخدام برامج المساعدة مثل OneNote وغيره بنسبة ٣٦٪ ، في حين تظهر النتائج تدني القدرة علي استخدام تطبيقات جوجل في إدارة وقت تعلم الطلاب بنسبة إمتلاك تبلغ ٢٤٪ فقط ، ، وهي نتائج تتوافق بشكل كبير مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (الصعيدي ،٢٠١٣) التي نبعت من ضعف مهارات التدريس ومهارات إدارة الصف المقدمة بالطريقة المعتادة لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأزهر والتي أوصت بضرورة الاستعانة بتقنيات الجيل الثاني للويب في تقديم مهارات إدارة الصف وغيرها من المهارات التي يحتاجها الطلاب المعلمين.

كما يتضح من النتائج السابقة انه علي علي صعيد المحاور الفرعية لمهارة إدارة مصادر التعلم إلكترونيا تتفوق عينة الدراسة في امتلاك المهارات الفرعية المتعلقة بإختيار مصادر التعلم الملائمة للموقف التعليمي مقارنة بإمتلاكهم لمهارات توظيفها في الموقف التدريسي التي احتلت الترتيب الثاني في ترتيب امتلاك المهارات ، يليها مهارات البحث عنها ، وأخيرا مهارات إتاحتها ، وقد يرجع ذلك إلى وجود تنوع كبير من مصادر التعلم المتاحة بالمدارس أمام المعلم التي يستطيع الإختيار منها وهو ما يرجعه الباحث إلى الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التربية بتفعيل دور مراكز مصادر التعلم في مدارسها ، كما تتوافق نتائج ترتيب درجة امتلاك هذه المهارات (الأختيار ـ التوظيف ـ البحث ـ الاتاحة) مع خصائص عينة الدراسة التي تفتقد للخبرات التدريسية كونهم معلمين مبتدئين ، وتعكس المستوي الجيد من التعليم النظري الذي تلقوه في معاهد إعدادهم ، وتؤكد مبررات إجراء الدراسة التي تقوم علي افتقاد المعلمين المبتدئين لمهارات إدارة الصف الدراسي التي احد محاورها الرئيسية إدارة مصادر التعلم وعلي الصعيد العام لمهارات المحور ككل ـ إدارة مصادر التعلم إلكترونيا ـ تحتل مهارة البحث عن مصادر التعلم باستخدام محركات البحث المتعددة الترتيب الأول في درجة امتلاك عينة الدراسة للمهارات المعبرة عن إدارة مصادر التعلم إلكترنيا وهو ترتيب منطقي يعكس حالة التوافق التقني التي يعيشها الجيل الحالي ، وقدراته علي التعامل مع شبكة الإنترنت ، تليها مهارات اختيارمصادر التعلم التي تعكس جودة الإعداد الأكاديمي للطلاب ، وتحتل مهارات اتاحة مصادر التعلم إليكترونيا والبحث عنها بطرق إلكترونية متنوعة ذيل الترتيب العام لامتلاك مهارات المحور ، وهو تريب منطقي يعكس نقص الخبرات التدريسية لعينة الدراسة ، وكذلك يتوافق بشكل كبير مع دراسة (Macías; Sánchez,2015) التي أكدت علي ضعف مهارات استخدام مصادر التعلم المتاحة وتوفيرها للمتعلمين لدى المعلمين المبتديئن واللذين تتوفر لهم خبرة تدريسية

حتي سبع سنوات والتي طالبت باستحداث مبادرات بحثية تسهم في دمج التعليم النظري والعملي في إطار يعزز إنتاج معلم متميز ، وهو ما تسعي لتحقيقه الدراسة ، ويختلف مع نتائج دراسة (المكصوصي ، ٢٠١٤) التي تشير إلى أن ضعف الإعداد المهني في مجالات المهارات التدريسية وضعف طرق التدريس المستخدمة في إعداد المعلم بالجامعة المستنصرية في العراق هو السبب الرئيس في ضعف مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين المبتدئين.

وعلي صعيد مهارات إدارة الوقت إلكترونياً تشير النتائج إلى تفوق عينة الدراسة في امتلاك مهارات تسجيل الاهداف التدريسية إلكترونيا ، وتسجيل المهام اليومية إلكترونيا علي الجوال والمساعدات الرقمية ذات نظام تشغيل اندرويد باستخدام برامج متنوعة ، وتوظيف تقويم جوجل Google Calendar في إدارة المهام بدرجة أكبر مقارنة بإمتلاك مهارات تسجيل المهام اليومية إلكترونيا علي الحاسب باستخدام برامج متنوعة ، وتوظيف اللوحات المتزامنة Real Time Board ، وبدرجة أقل لمهارات تسجيل المهام اليومية إلكترونيا علي الجوال والمساعدات الرقمية ذات نظام تشغيل ماك باستخدام برامج متنوعة ، وقد يرجع ذلك التفوق إلى سهولة التعامل مع تطبيقات الأندرويد وإنتشارأجهزتها مقارنة بتطبيقات الماك وأجهزته ، ولعل درجة امتلاك مهارات المحورالمتوسطة مقارنة بباقي المحاورتشير إلى ضعف الاهتمام بإمتلاك مهارات الوقت الذي تتفق فيه الدراسة مع دراسة (الزهراني ، ٢٠١٠) التي أكدت علي وجود علاقة ايجابية بين افتقاد مهارات إدارة الوقت والأفكار الابداعية لدى طلاب الجامعة ودراسة (الباحوث ، ٢٠١٣) التي تؤكد علي أن إمتلاك مهارات إدارة الوقت يحد بشكل كبير من ضغوط العمل التي يمكن أن يتعرض لها الموظف ، ودراسة (الرحيمي المرديني ،٢٠١٤) التي اكدت نتائجها إلى أن إمتلاك مهارات إدارة الوقت يسهم بشكل كبير في ارتفاع مستوي التحصيل الدراسي ، وهو ما يتوافق مع الدراسة التي تسعي إلى تحسين جودة الأداء التدريسي للمعلمين المبتدئين وزيادة دافعيتهم للعمل بمهنة التدريس الذي يتحقق نتيجة حسن إمتلاك مهارات إدارة الوقت وتنظيمه بشكل إلكتروني.

و علي صعيد مهارات إدارة المحتوي التعليمي إلكترونياً تشير النتائج إلى تفوق عينة الدراسة في إمتلاك مهارات استخدام الشبكات الاجتماعية (Google+ , Facebook, twitter)وفي التواصل مع الطلاب ، والاستعانة بأحد العروض التعليمية الموجودة علي احد القنوات مثل:(Youtube , Presentation tube , slide share , ...) في التدريس وانشاء عروض تعليمية علي احد القنوات مثل : (Youtube , Presentation tube , slide share ,) ، مقارنة بباقي مهارات المحور ، وهو ما يرجعه الباحث لكون هذه المهارات تعتمد علي الاستخدام الشائع لتطبيقات الإنترنت والجوال التي يجيدها المعلم المبتدئ كونه احد اعضاء المجتمع الرقمي الذي نعيش واقعه الأن ويتوافق مع نتائج دراسات (Nagler,2016) التي توصلت إلى إحتياج المعلمين لطرق مبتكرة لتحويل صراع

الإدارة الصفية المشترك مع التلاميذ إلى فرص للتغيير الإيجابي ولتغيير سلوكيات التلاميذ السلبية إلى تفاعلات إيجابية وإلي تفعيل العلاقة الجيدة مع أولياء الأمور ، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال تفعيل نظم الإدارة الإلكترونية التي تحقق سهولة التواصل الإيجابي مع أولياء الأمور باستخدام تطبيقات الاتصال الحديثة.

وفيما يخص مهارات إدارة الموقف التعليمي إلكترونياَ تشير النتائج إلى تفوق عينة الدراسة في امتلاك مهارات تطبيق بعض أو كل استراتيجيات التعلم النشط بدرجة تبلغ ٦٠٪ وهي أعلي من باقي مهارات المحوركونها تعتمد علي توافر خبرات سابقة لدى المعلم المبتدئ اثناء دراسته الجامعية ونتيجة عمليات التنمية المهنية المستمرة التي تقوم بها وزارة التربية حاليا والتي تولي لمهارات التعلم النشط فيها النصيب الأكبر ، يليها مهارات توجيه الطلاب إلكترونيا لحضور محاضرة عبر الخط وحضور تدريب عملي في مختبر العلوم او مركز مصادر التعلم او معمل الحاسب وللمشاركة في رحلة إفتراضية Web Quest وللمشاركة في مشروعات بحثية مرتبطة ببيئة التعلم وتحفيز الطلاب ومعاقبتهم إلكترونيا باستخدام رسائل SMS أو البريد الإلكتروني ، أو الإعلانات عبر الموقع الالكتروني الخاص بي ، أو موقع المدرسة ، أو المجموعات البريدية وغيرها بدرجة متساوية تبلغ ٥٦٪ ثم مهارات تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام شبكات التعلم الإجتماعية ، ومعاقبتهم إلكترونيا بحرمانهم من المشاركة في الأنشطة الإلكترونية بدرجة أقل تبلغ ٣٢٪ ، وتسجيل غيابهم إلكترونيا باستخدام برمجيات Excel بدرجة اقل تبلغ ٢٨٪ ، ثم أخيرا تسجيل غياب الطلاب إلكترونيا باستخدام أحد أنظمة إدارة التعلم بدرجة تبلغ ١٦٪.

وهي نتائج منطقية تعكس امتلاك المعلمين المبتدئين لمهارات إدارة الموقف التعليمي إلكترونيا بدرجة متوسطة يرجعها الباحث إلى كون غالبية مهارات المحور تعتمد علي تفعيل التواصل مع الطلاب من خلال تقنيات الجوال التي يجيدها المعلم المبتدئ بحكم كونه احد اعضاء المجتمع الرقمي الذي نعيش واقعه ، وهي نتائج تتوافق مع نتائج دراسة (Dikmenli; Çifçi,2016) التي أوصت بوضع ترتيبات ودراسات للمعلمين لتطوير المواقف والمعتقدات التي من شأنها تنعكس علي أداء الطلاب وتسمح لهم بمعرفة أنفسهم ، واتخاذ قرارات ، وتنفيذ المهام إما بشكل فردي أو في جماعي ، ومع دراسة (Pankowski; Walker,2016) التي أوصت بضرورة تزويد المعلمين المبتدئين بالمهارات والتكتيكات والاستراتيجيات التي تركز علي التعامل مع الطالب والسيطره علي السلوك المضطرب ، وهو ما تسعي لتحقيقه الدراسة بشكل إلكتروني

ويتضح من استعراض نتائج الدراسة وجود ضعف عام في مهارات القيادة الإلكترونية لدى المعلمين عينة الدراسة ، ولوجود نسبة جيدة تعبر عن توافر

مهارات متابعة الطلاب من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر الرسائل النصية SMS ، ومهارات متابعة الطلاب من خلال استعراض السجل الأكاديمي لكل طالب عبر نظام نور أو معارف بدرجة اكبر من باقي مهارت المحور وهو ما يرجعه الباحث إلى الخبرة الكبيرة باستخدام تطبيقات الجوال التي تتوافر لدى الجميع وإلي تفعيل وزارة التربية للتعاملات الإلكترونية عبر نظامي نور ومعارف والتي اصبحت امرا واقعا يجب علي أي معلم يعمل في المدارس الحكومية التعامل معه كما تشير النتائج إلى وجود ضعف عام في مهارات التقويم الإلكتروني لدى المعلمين عينة الدراسة ، وهو ما يرجعه الباحث لضعف تفعيل نظم التعلم الإلكتروني بالجامعات السعودية من قبل أعضاء هيئة التدريس بها بالرغم من جهود الجامعات الكبيرة في توفير البنية الاساسية والدعم الفني الكبير لتفعيل هذه النظم ، وهو ما تعكسه استجابات الطلاب المعلمين في الاستبيان التي تعبر عن الضف الشديد لديهم في مهارات التقويم الإلكتروني ، وهي نتائج تتوافق بشكل كبير مع ما اشارت اليه دراسات (العميد ؛ الكتبي ٢٠٠٦) (هاشم ؛ غازي علام ؛ سعيدة سراج ٢٠١٠) ،(اوزاوش ٢٠١١) ،(غاني ؛ ميخائيل ٢٠١١) (اشتيوي ٢٠١٣) ،(بازهيل ٢٠١٥) ،(الخوالدة ٢٠١٥) ، (شقه ؛ الغامدي ٢٠١٦) (زرزار ٢٠١٦) التي اشارت إلى ضعف مهارات الإدارة الإلكترونية لدى العاملين بالحقل التعليمي سواء من المعلمين أو الإداريين.

تشير نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح للإدارة الإلكترونية للصف الدراسي علي أداء المعلمين المبتدئين ودافعيتهم للتدريس كما يتضح من جدوال (١٦ ، ١٧ ، ١٨) وهو ما يتوافق بشكل كبير مع توصيات دراسات (رواقه ؛ محمود الشبلي ، ٢٠٠٥) ، (العلي ،٢٠٠٧) ، (عيسي ؛ محسن ، ٢٠١٠) ، (المغيره ،١٤٣٢) (البلوي ، ٢٠١١) ، (الحباشنة ، ٢٠١٣) ، (الزنيدي ،٢٠١٤) ، (الربعي ،٢٠١٤) التي طالبت جميعها بضرورة إعداد برامج تنمية مهنية للمعلمين ، ودراسات (يحيي ، ٢٠١٣) ، (الشهراني ، ٢٠١٣) ، (سرور ،٢٠١٣) ، (عبد الصمد؛ محمد ٢٠١٦) التي طالبت بتنمية المعلمين مهنيا للافادة من تطبيقات الويب ٢.٠ في التدريس واستخدام مدخل التكامل بين مادة التخصص والتقنية ، وتطوير بيئات التعلم الالكترونية ، ودراسات (Topkaya;Uztosun,2012) (Cruickshank,2012) ، Weiss;Kiel,2013) (Erten,2014)، (Tan;Ang,2016)، (Yuan; Zhang,2017)التي طالبت جميعها بضرورة بحث دافعية المعلمين المبتدئين للتدريس ، وهو ما يأمل منه الباحث أن يمثل اضافة للمجال التربوي نظرا لعدم وجود دراسات عربية واجنبية في حدود علمه تناولت مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي بشكل مباشر.

- **إسهامات للمناقشة** :

أشارت نتائج الدراسة إلى شيوع افتقاد المعلمين المبتدئين لمهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي لدى المعلمين الذكور اللذين شكلوا جميع عينة

الدرسة وهي نتائج تثير تساؤلات واستفهامات وتدفع لمزيد من البحث والدراسة حول مدى امتلاك المعلمات لنفس نسب توافر المهارات ، وهل يؤثر تغير النوع في درجة إمتلاك المهارات ولماذا؟ ، وهل يختلف مستوى الأداء التدريسي ومستوي الدافعية باختلاف مستوى امتلاك المهارات لدى الأناث عنه لدى الذكور؟.ولعل هذه التساؤلات تثير نقاط بحثية جديرة بالاهتمام والبحث من جديد.

- **توصيات ومقترحات الدراسة** :

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشة النتائج وتفسيرها يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تضمين برامج إعداد المعلم المبتدئ بكليات ومعاهد إعداد المعلم موضوع الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي بشكل رئيس ، وموضوعات توظيف تكنولوجيات التعليم الحديثة داخل الصف الدراسي ، وأن تكون برامج الإعداد متنوعة ومواكبة للتطورات التكنولوجية.
- ضرورة تضمين برامج التنمية المهنية موضوع الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي للمعلمين المبتدئين بشكل خاص ، وللمعلمين ذوي الخبرات التدريسية بشكل عام .
- إعداد برامج توعوية للمجتمع المدرسي عن أهمية تفعيل الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ودورها في التقليل من أعباء العمل .
- إعداد برامج توعوية للمستفيدين من الخدمة التعليمية (الطلاب ـ أولياء الأمور ـ سوق العمل) عن أهمية تفعيل الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي ودورها تحقيق التعلم الفعال .
- مطالبة شركاء المجتمع المدني من الشركات والهيئات غير الحكومية بالمساهمة في توفير متطلبات تطبيق الإدارة الإكترونية للصف الدراسي وأهمية دعم الأفكار التربوية المتميزة داخل المدارس.
- تطوير شروط القبول في كليات إعداد المعلم وفي توظيف المعلمين؛ لتتضمن اختبارات القدرات التقنية والدافعية للتدريس باختيار العناصر ذات الامكانات العالية والقدرات الإبداعية.
- تطوير الإشراف المهني في فترة التدريب الميداني أثناء الإعداد المهني للطالب المعلم في كليات إعداد المعلم بما يحقق التأكد من توافر الكفايات المهنية ويعزز الدافعية للتدريس لديه.
- إجراء بحوث متنوعة عن توظيف نظم الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي وأثر متغيرات مختلفة على مستوى الإنجاز لدى المعلم والمتعلم ، واستحداث برامج لتطويرها.

- **المراجع** :

- (٢٠٠٨). الإدارة الإلكترونية للموارد البشرية ، الاسكندرية:مؤسسة حورس الأهلية.

- أبوزيد ،عبد الباقي. (٢٠٠٥). الدافعية المهنية للمعلم:كيف تحافظ عليها ، مجلة كلية التربية ، البحرين ،ع ١٤ ،ابريل .
- أحمد ، عباس بله محمد. (٢٠١٢). مدى توافر مهارات إدارة الصف لدى معلم مرحلة الأساس بمحلية أم درمان ، مجلة الطفولة والتربية ،ع ١١ ، س ٤ ، يوليو .
- أحمد ،محمد سمير. (٢٠٠٩). الإدراة الإلكترونية.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- آدم ،عصام الدين برير. (٢٠٠٦). التخطيط التربوي والتنمية البشرية العين ، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .
- الأزرق ،عبد الرحمن صالح. (٢٠٠٠).علم النفس التربوي للمعلمين ،بيروت: دار الفكر العربي .
- اشتيوي ، محمد عبد.(٢٠١٣). دورالإدارة الإلكترونية في تفعيل الاتصال الإداري من وجهة نظر العاملين في جامعة القدس المفتوحة ، فرع غزة ، مجلة جامعة الأقصى ؛ سلسلة العلوم الإنسانية ، مج ١٧ ، ع ٢ ، يونيو .
- الباحوث ، عبد الله عبد العزيز.(٢٠١٣). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بضغوط العمل من وجهة نظر موظفي وكالة وزارة المالية لشؤون الميزانية والتنظيم بالرياض ، رسالة ماجستير -غيرمنشورة ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، المملكة العربية السعودية.
- باكير ، علي حسين. (٢٠٠٦). المفهوم الشامل للإدارة الإلكترونية ، مجلة آراء حول الخليج مركز الخليج للابحاث ،ع ٢٣.
- بكري ، سعد علي الحاج. (٢٠٠١) ، المعلوماتية في خطة التنمية السعودية ، مجلة الفيصل ع ٢٠٢.
- البلوي ، مرزوقة حمود .(٢٠١١).دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، جامعة مؤته الاردن .
- بوجمعة ، جاب الله؛ ولخضر ، حلباوي.(٢٠١٥).أنماط الإدارة الصفية ، مجلة التراث مخبر جمع دراسة وتحقيق مخطوطات المنطقة وغيرها ، جامعة زيان عاشور بالجلفة ـ الجزائر ، ع ١٨ ، يونيو .
- جابر ،عبد الحميد ، وأخرون. (٢٠٠٣).مهارات التدريس ،الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات ، المملكة العربية السعودية .
- الحباشنة ، عدنان خلف .(٢٠١٣).مستوي الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك من وجهة نظر الطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية ، جامعة الشرق الأوسط ، المملكة الاردنية .
- حجازي ، محمد عثمان علي .(٢٠٠٣). تقنية المعلومات : الفرص والتحديات بالوطن العربي ، ورقة علمية ، مجلة البحوث التربوية ، حائل ، ع ٣.
- الحربي ،محمد بن ناصر السالمي.(١٤٢٩).دور مدير المدرسة في حل مشكلات المعلم المبتدئ في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .مدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية –جامعة أم درمان الاسلامية.
- حسين ،محمد جاد ؛ أحمد ،اشرف محمود.(٢٠١٠). إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة جنوب الوادي ، القاهرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٣٤ ، ج ١.
- حميد ، محمد عبد الله حسن (٢٠١٣).أمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة صنعاء مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ،ع ٣٧ ،ج ١.

- الحيله ، محمد محمود .(٢٠٠٩).مهارات التدريس الصفي ،ط٣ ، عمان: دار المسيره.
- الخزاعلة ،محمد ؛الدعيج ، محمد صالح ؛ السخني ،حسين عبد الرحمن ؛ بني ارشيد عبد القادر عبد الله .(٢٠١٢).إدارة الصف والمخرجات التربوية ،عمان ، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع .
- الخوالدة ، محمد فلاح علي .(٢٠١٥).واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية فى المدارس الثانوية الخاصة فى محافظة العاصمة من وجهة نظر المديرين أنفسهم ، دراسات العلوم التربوية الاردن ، مج ٤٢ ، ع٣.
- الدايني ، رشاد خضير وحيد.(٢٠١٠).أثر الإدراة الإلكترونية ودور تطوير الموارد البشرية في تحسين أداء المنظمة:دراسة تطبيقية من وجهة نظر العاملين في مصرف الرافدين ، حالة دراسية ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية إدارة الأعمال ، جامعة الشرق الأوسط الاردن .
- الديحان ، محمد بن عبد الرحمن .(١٩٩٩). مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي ، رسالة الخليج العربى ـ السعودية ، س ٢٠ ، ع ٧ .
- الربعي ، محمد عبد العزيز.(٢٠١٤). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم ، مجلة العلوم التربوية جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، ع ٣ ، شوال .
- الرحيمي ،سالم ؛المارديني ،توفيق .(٢٠١٤). أثر إدارة الوقت في التحصيل الأكاديمي للطلبة بجامعة إربد الأهلية (دراسة ميدانية على طلبة جامعة إربد الأهلية) ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية ، مج ٣٠ ، ع ١.
- رضوان ،رأفت .(٢٠٠٤).الإدارة الإلكترونية ، القاهرة: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء.
- الرفاعي ، ولاء ابراهيم .(٢٠١٣).تصور مقترح لتفعيل الإدارة الإلكترونية في تفعيل العمل الإداري بجامعة المنوفية على ضوء التجارب العالمية المعاصرة :كلية الإقتصاد المنزلي وبعض وحدات الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية الإقتصاد المنزلي جامعة المنوفية .
- رواقه ، غازي ضيف الله ؛ محمود ، يوسف سيد ؛ الشبلي ، عبد الله علي .(٢٠٠٥).تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج بكليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان ،مجلة جامعة دمشق ،مج٢١ ،ع ٢.
- الريامي ، محمد بن ناصر. (٢٠٠٣). متطلبات الحكومة الإلكترونية الفاعلية والعقبات التي تواجهها ، ندوة الحكومة الإلكترونية : الواقع والتحديات ، مسقط .
- زرزار ، العياشي. (٢٠٦). الادارة الإلكترونية : فلسفة جديدة في إدارة المنظمات الحديثة ملفات أبحاث فى الاقتصاد والتسيير ، كلية العلوم القانونية والإقتصادية والإجتماعية بوحدة المغرب ، ع٥ ، يونيو .
- الزعبي ، ميسون طلاع. (٢٠١٤). مستوى السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدى معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية ،مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، ع ١ ،مج ١٤ ،حزيران.
- الزنيدي ، عبد العزيز بن سليمان . (٢٠١٤).مقارنة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاسلامية الملتحقين بالدورات الشرعية وغير الملتحقين بمحافظة عنيزة ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القري .
- الزهراني ،حسن علي . (٢٠١٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل ، رسالة ماجستير ـ غيرمنشورة ،جامعة أم القري ، المملكة العربية السعودية.

- زيتون ، حسن حسين. (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون ، كمال عبد الحميد . (٢٠٠٣). التدريس نماذجه ومهاراته ، القاهرة:عالم الكتب .
- السالمي ،علاء عبد الرزاق ؛ السليطي ، خالد البراهيم.(٢٠٠٨).الإدارة الألكترونية ، عمان الاردن:دار وائل للنشر .
- سرور ، علي اسماعيل . (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام نظام Web2 في ضوء نموذج" Marzano" لأبعاد التعلم فى تنمية الأداء التدريسى للمعلمين ، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- السكارنة ،بلال خلف. (٢٠٠٩). دراسات إدارية معاصرة ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شرف الدين ،آدام ادريس. (٢٠١١).فن إدارة الصف ودوره في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، معهد بحوث ودراسات العالم الاسلامي ، جامعة ام درمان الاسلامية .
- الشرقاوي ، مريم محمد ابراهيم . (٢٠٠٠). تصور لإدارة صفية مبدعة لمعلم الغد ، المؤتمر العلمي الثاني(الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد) رؤية عربية – مصر ، مج١
- الشهراني ، فهد يحيي علي. (٢٠١٣). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.
- الصالحي ، فاطمة بنت محمد سالم ؛ والمنذري ، ريا بنت سالم سعيد. (٢٠١٣). أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالا ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع (٣٥) ج (١) مارس ٢٠١٣.
- الصعيدي ، عمر سالم . (٢٠١٣).فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات إدارة الصف ،مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ،ع١٥٦ ،ج١ ، ديسمبر .
- الصيرفي ، محمد .(٢٠٠٦). الإدارة الإلكترونية ، الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- الضافي ،محمد بن عبد العزيز .(٢٠٠٦).مدي امكانية تطبيق الإدراة الإلكترونية فيالمديرية العامة للجوازات في الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- الطاهر ، طبعلي محمد ؛الهادي ، سرايا .(٢٠١٣).صعوبات الإدارة الصفية التي تواجه أساتذة المرحلة الأبتدائية واستراتيجات التغلب عليها ، مجلة البحوث التربوية والتعليمية المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر ، ع ٣ .
- الطعامنة ، طارق ؛ العلوش ،محمد. (٢٠٠٤) .الحكومة الألكترونية وتطبيقاتها في الوطن العربي ، القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية .
- عامر ، طارق عبد الرؤوف .(٢٠٠٧). الإدارة الإلكترونية : نماذج معاصرة ، القاهرة: دار السحاب للنشر.
- عبد الصمد ، أسماء السيد ، ومحمد ، هند أحمد. (٢٠١٦). التفاعل بين مستويات مشاركة الأنشطة الذهنية بالفصول الافتراضية التزامنية ونمطى التفكير بصوت عال وأثره فى تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، السعودية ، ع٧٤ ، يونيو ٢٠١٦.
- عبد القادر ،خالد فايز. (٢٠٠٩).دور المشرف التربوي في حل المشكلات التي تواجه معلم الرياضيات المبتدئ في محافظة غزة ،مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، مصر ، ع ٣٣ ج ٤.

- عبيد ، وليم . (٢٠٠٣).مداخل معاصرة لبناء المنهج ، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم ، ابريل .
- العلاق ،بشير عباس. (٢٠٠٥).الاتصالات التسويقية الإلكترونية : مدخل تحليلي تطبيقي عمان: مؤسسة الوراق للنشر.
- العلي ، ريم عبد العزيز محمد . (٢٠٠٧). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
- علي ، نبيل . (٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات ـ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت ، عالم المعرفة ، ع ٢٦٥.
- العمار ،عبد الله سليمان. (٢٠٠٨). الإدراة التقليدية و التحول الإلكتروني ،الرياض:عبد الله سليمان العمار.
- العمايرة ، محمد حسن . (٢٠١٠).المشكلات الصفية :السلوكية ، التعليمية ـ الأكاديمية : مظاهرها واسباب علاجها ، ط٣ ، عمان ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- العوالمة ، نائل عبد الحافظ. (٢٠٠٣).نوعية الإدارة والحكومة الإلكترونية في العالم الرقمي:دراسة استطلاعية ، مجلة جامعة الملك سعود ،مج ١٥.
- العويسي ، رجب بن علي عبيد. (٢٠٠٧).القيم السلوكية ، عمان: وزارة التربية الوطنية .
- عياد ، حنان احمد فوزي. (٢٠١٣).واقع برامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ،رسالة ماجستير ـ غير منشورة ،كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية .
- عيسي ، حازم زكي ؛ محسن ،رفيق عبد الرحمن .(٢٠١٠)تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسى لمعلمى العلوم وفق معايير الجودة فى المرحلة الأساسية بمحافظات غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية : سلسلة الدراسات الإنسانية ، مج ١٨ ، ع١ ، يناير .
- غانم ، بسام عمر. (٢٠٠٩).مشكلات لمعلم المبتدئ كما يراها كليات العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في عمان المعينون في قطاعات التعليم المختلفة في الأردن بعد عام ٢٠٠٠ ،اربد للبحوث والدراسات ، مج ١٣ ، ع ١ .
- غنيم ، احمد محمد. (٢٠٠٤). الإدراة الإلكترونية : آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل المنصورة: المكتبة العصرية .
- فارس ، عبد العليم. (٢٠١١).واقع الإشراف التربوي في برنامج التربية العملية في قسم التربية الرياضية بامعة الاقصي بغزة ، مجلة جامعة النجاح للابحاث ـ العلوم الانسانية مج ٢٥ ،ع ٩.
- الفالح ،ناصر عبد الرحمن. (٢٠٠٩).مشكلات المعلم التربوي:المواجهة الاولي ، منتدي التربية http://shabab، el3amar.the، up.com/t15457، topic.
- الفضلي ، ياسمين هداد. (٢٠١٣). الدافعية المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الذاتية ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان العربية ، عمان ،الأردن.
- الفقعاوي ، احلام . (٢٠١١).تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الاساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية التربية جامعة الازهر.
- القحطاني ، فيصل بن معيض. (٢٠٠٦).استراتيجيات الإصلاح والتطوير الغداري ودورها في تعزيز الأمن الوطني: دراسة تحليلة لاتجاهات القيادات المدنية والأمنية في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- الكبيسي ، كلثم محمد . (٢٠٠٨): متطبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مركزنظم المعلومات التابع للحكومة الإلكترونية في دوبة قطر ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة الجامعة الإفتراضية الدولية. http://www.abahe.co.uk/Research Papers/Application، electronic، of، administration.pdf .
- لبوز ، عبد الله؛ حجاج ، عمر. (٢٠١١).الدافعية للتدريس كأهم خاصية شخصية للمدرس الفعال ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ، ع ٤ .
- اللحياني ،عويض عبد اللطيف. (١٤١٤).دور مديري المدارس المتوسطة في تطوير أداء المعلم المبتدئ بمدينة جدة ،رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القري ، مكة المكرمة .
- اللقاني ، أحمد حسين ؛الجمل ، علي أحمد. (١٩٩٩).معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، ط٢ ، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد ،ماهر محمد & عقيلان ، خميس محمد. (٢٠١٠). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالتعليم الثانوي الأردني في ضوء التحديات العالمية المعاصرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ع ٨٢ ،ج ٢ ، ابريل .
- مخامرة ، كمال يونس . (٢٠١٢).مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين ، دراسات نفسية وتربوية ، جامعة قصدي مرباح ـ الجزائر ع ٨ ، يونيو .
- مسمار ، بسام عبد الله . (٢٠٠١).المشكلات والمعوقات التي تواجه معلم التربية الرياضية المبتدئ بالمدارس الحكومية في دولة قطر ، دراسات في العلوم التربوية ، مج ٢٨ ،ع١.
- مطر ،عصام عبد الفتاح. (٢٠٠٨). الحكومة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق الأسكندرية: دار الجامعة الجديدة .
- المغيرة ،عبد العزيز فهد. (٢٠١٠).معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إجراءات العمل الإدري من وجهة نظر موظفي ديوان وزارة الداخلية السعودية ،رسالة ماجستير ـ غير منشورة ـ جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،الرياض .
- المغيره ، سلطان بن مبارك. (١٤٣٢).تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الاحساء في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ـ جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، المملكة العربية السعودية .
- المكصوصي ، عبد الكريم رحيم محسن. (٢٠١٤). تقويم مهارات إدارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ ،مجلة الآداب ـ جامعة بغداد ، ع ١٠٧
- المنديل ، عبد الله بن محمد. (١٤٣٠).تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من خلال برامج الإدارة الإلكترونية المدرسية ، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- منصور ، دينا أحمد حامد. (٢٠١٥).نموذج مقترح لتصميم الإدارة الإلكترونية لرياض الأطفال ، مجلة القراءة والمعرفة ـ مصر ، ع١٧٦ ، يونيو .
- المهوس ،سالم فرج . (٢٠١٥). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية ،رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طيبة.
- نبهان ، محمد يحيى . (٢٠٠٨).الإدارة الصفية والاختبارات ، عمان ، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
- نصر ، أحمد نجم الدين. (٢٠٠٩). مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين ودورها في تحسين بيئة التعلم : دراسةتحليلية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر ، ع ٦٢.

- ياسين ، سعد غالب. (٢٠٠٥) . الإدارة الإكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية ، ، الرياض : معهد الإدارة العامة ، مركز البحوث .
- الياسين ،وفاء سالم ؛ الميسيليم ، محمد يوسف. (٢٠١٤).إستراتيجية التعليم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية : دراسة ميدانية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ـ البحرين ، مج ١٥ ،ع ١ ،مارس .
- يحيي ، رشيد فندي.(٢٠١٣). تقويم أداء مدرسي العلوم في إقليم كوردستان العراق في ضوء مبادىء التدريس الفعال ، رسالة دكتوراه—غير منشورة ، جامعة سانت آليمنتس العالمية: التعليم المفتوح ، فرع دهوك.
- Adeyemo, Sunday A (2012). The Relationsdhip between Effective Classroom Manegment and Students Academic Achievment, European Journal of Educational Studies 4(3).
- Akalin, Selma; Sucuoglu, Bulbin. (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive Classrooms, Educational Sciences: Theory & Practice, Vol.15, No.3, June.
- Akcan, Sumru. (2016). Novice Non، Native English Teachers' Reflections on Their Teacher Education Programmes and Their First Years of Teaching, PROFILE Issues in Teachers' Professional Development,Vol. 18, No.1, January، June.
- Al Ameed, Hayder; Al Ketbi, Shaikha. (2006). E، Management: A Proposed Practice in Traditional and Electronic Educational Environment, Malaysian Journal of Distance Education vol. 8. No1
- Aldossari, Tared Ali (2013).Classroom management approaches of primary teachers in the kingdom of Saudi Arabia: Descriptions and the development of curriculum and instruction with a focus on Islamic education teachers, non published phd, school of Education ،University Durham, Uk.
- Basuhail, Abdullah Ahmad Salem. (2015). RASED: Spreadsheet ،Based Coursework e، Management System Supported by Performance Indicators, International Journal of e، Education, e ،Business, e، Management and e، Learning, Vol 5, No 1, March.
- Cruickshank, Vaughan. (2012). Why Men Choose to Become Primary Teachers, Joint AARE APERA International Conference, Sydney.
- Cuesta,Josefa; Azcárate,Pilar; Cardeñoso ,José Maria.(2016).The Role of Reflection and Collaboration in the Evolution of a Rroup of Novice Secondary Education Science Teachers, Australian Journal of Teacher Education,Vol. 41,I.5,No.9.
- Davis, Joan; Wilson, Sandra M. (2000)."Principal's efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and Job Satisfaction and Stress ".The Clearing House, Vol.73.p.p349، 353.

- Dikmenl, Yurdal; Çifçi, Taner. (2016). Geography Teachers' Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management, International Journal of Higher Education Vol. 5, No. 2.
- Dillard, Heather K. (2016). Pre، Service Training in Professional Learning Communities Benefits Novice Teacher, Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, Vol. 9 I. 2, November.
- Erten, İsmail Hakkı. (2014). Understanding the Reasons Behind Choosing to Teach English as A Foreign Language, Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 8(1).
- Ghany,Ayad; Mikhail,Dina Y.(2011).Design of Locally E ،management System for Technical Education Foundation، Erbil , National Journal of PolyTechnic, Vol. 1, No. 1, Oct.
- Glennie,Elizabeth J.; Mason ,Marcinda; Edmunds,Julie A. (2016).Retention and Satisfaction of Novice Teachers: Lessons from a School Reform Model , ournal of Education and Training Studies Vol. 4, No. 4; April
- Hashim,Fatmah; Alam,Gazi Mahabubl; Siraj,Saedah.(2010).E management for administrative efficiency in Higher Education through participatory decision، making, Wseas Transactions on Communicatio, Issue 2, Volume 9, February
- Hof,Stefanie;Strupler,Mirjam; Wolter,Stefan C.(2011).Career Changers in Teaching Jobs: A Case Study Based on the Swiss Vocational Education System, IZA Discussion Paper No. 5806 ,June.
- House, R.J., Mitchell, T.R. (1974). Path-goal theory of leadership. Journal of Contemporary Business. 3.
- Howes, Loene M.; Delahunty, Jane Goodman. (2015).Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving, Educational Research, Vol. 25, No. 1.
- Jetha, Farah; Boschma, Geertje; Clauson, Marion. (2016). Professional Development Needs of Novice Nursing Clinical Teachers: A Rapid Evidence Assessment, International Journal of Nursing Education Scholarship, Vol. 13, and I. 1.
- Jones, Fredric H ;Jones,Patrick ;Jones.(2000).Tools for teaching : discipline, instruction, motivation,Santa Cruz, Calif. : F.H. Jones & Associates.
- Keohan, David J(2013).Middle School Classroom Management and Student Behavior,Non Published Ph.D, Sierra Nevada College.
- Kessler, Maria Elvira. (2007).Managing Classroom Behavior and Discipline, Corinne Burton, M.A.Ed., USA.

- Macías, Diego Fernando; Sánchez, Jesús Ariel. (2015). Classroom Management: A Persistent Challenge for Pre‹ Service Foreign Language Teachers, PROFILE Vol. 17, No. 2, July‹ December. http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v17n2/v17n2a05.pdf .
- Nagler, Katharina Sieberer. (2016). Effective Classroom ‹Management & Positive Teaching, English Language Teaching; Vol. 9, No. 1.
- Oliver, Regina M.; Wehby, Joseph H; Reschly, Daniel J.(2011).Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior, The Campbell Collaboration, June.
- Oliver, Regina M; Reschly, Daniel J. (2007). Effective classroom management: Teacher Prepration and Prefosional Development, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Vanderbilt University.
- ÖZGÜR, Aydın Ziya. (2011). The Management Aspect of the E ‹Portfolio as An Assessment Tool: Sample of Anadolu University, TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – July, vol. 10. Issue 3.
- Pankowski, Jennifer; Walker, Joan T. (2016). Using Simulation to Support Novice Teachers' Classroom Management Skills: Comparing Traditional and Alternative Certification Groups, JNAAC, Vol. 11, No. 1, spring.
- Reimer David; Dorf Hans. (2011).Who chooses to become a teacher and why? Differences between Danish and Finnish first year primary school teacher students Centre for Strategic Educational Research DPU, Aarhus University, V. 10, February.
- Richardson Paul W.; Watt, Helen M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations across Three Australian Universities, Asia‹ Pacific Journal of Teacher Education Vol. 34, No. 1, March.
- Richardson Paul W.; Watt, Helen M. G. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT‹ Choice scale, Asia‹ Pacific Journal of Teacher Education, 40:3, 185‹ 197: http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049.
- Russell, Felice Atesoglu. (2015). learning to Teach English Learners: Instructional Coaching and Developing Novice High School Teacher Capacity, Teacher Education Quarterly, v42 n1, win.
- Shakkah, Moh`D Suliman; AlGamdi, Saeed Ahmed. (2016). An Investigation for Electronic‹ Management Use in Educational

Projects Management (A Case Study in AL BahaKSA Area), American Journal of Economics and Business Administration, 8 (1).

- Sobel,Donna M.; Taylor,Sheryl V. (2015).Supporting Novice Special Education Teachers in Delivering Inclusive, Culturally Responsive Instruction, Journal of the International Association of Special Education,Vol.16,No.1,Spring.
- Spittle Sharna; Spittle Michael.(2014).The Reasons And Motivation For Pre، Service Teachers Choosing To Specialise In Primary Physical Education Teacher Education, Australian Journal of Teacher Education ,Vol 39, 5, May , 1.
- Stewart, Daniel P. (2008). Classroom Management in the Online Environment, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 4, No. 3, September.
- Tan,Liang Soon; Ang,Keng Cheng.(2016).A school، based professional development programme for teachers of mathematical modelling in Singapore, Journal of Mathematics Teacher Education,October, Vol19, Issue 5.
- Tentama, F.; Pranungsari, D. (2016). The Roles of Teachers' Work Motivation and Teachers' Job Satisfaction in the Organizational Commitment in Extraordinary Schools. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 5(1).
- Topkaya, Ece Zehir; Uztosun, Mehmet Sercan. (2012). Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre، service English Teachers in Turkey, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1, January .
- Tran, Van Dat. (2016).Coping Styles with Student Misbehavior as Mediators of Teachers' Classroom Management Strategies, International Journal of Higher Education Vol.5, No.1.
- Venter.L. (2002).Strategy for the management of electronic record in the public Sector: building Strategic alliances" Presented at the Electronic recoeds workshop.21، 22 February, U, Pretoria.
- Weiss, Sabine; Kiel, Ewald. (2013).Who chooses primary teaching and why?, Educational Research, Vol.23,No.3.
- Wolff, Charlotte E. ET all. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes, Instructional Science, Volume 44, Issue 3, June .
- Wright, Michael; Custer, Rodny. (1998)."Why they enjoy teaching: The Motivation of outstanding technology teachers".Journal of Technology Education, Vol9, N0.2.

- Yan,Feng.(2008).Teacher career motivation in special education in China, British Educational Research Association Annual Conference, Heriot، Watt University, Edinburgh, 3، 6 September.
- Yirci,Ramazan; Kocabaş,İbrahim; Karaköse,Turgut.(2012).The Problems That Novice Teachers Faced in The First year of the Profession, Conference:ECER 2012, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All Network:21 . http://www.eera، ecer.de/ecer ،programmes/pdf/print/conference/6/contribution/16233/.
- Yuan, R.; Zhang, L. J. (2017).Exploring student teachers' motivation change in initial teacher education: A Chinese perspective, Teaching and Teacher Education, 61.
- Zakeri,Azadeh;Rahmany,Ramin;Labone,Elizabeth.(2016).Teachers ' Self، and Collective Efficacy: The Case of Novice English Language Teachers, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 7, No. 1, January .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "

إعداد :

د/ عبد العزيز بن عبد الرحمن النملة
استاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ/ مشاعل مبارك علي القحطاني
معلمة لغة إنجليزية وطالبة دكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

" أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "

د/ عبدالعزيز بن عبدالرحمن النملة أ/مشاعل مبارك علي القحطاني

• **مستخلص** :

هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا مجتمعة. تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم (قبلي ـ بعدي)، على عينة بلغ عددها (٣٠) طالبة من طالبات المستوى الأول بقسم اللغة الإنجليزية، وأعد اختبارا تحصيليا لهذا الغرض. وأسفر البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة القبلية والبعدية، بينما وُجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، لصالح الاختبار البعدي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ككل عند مستويات "بلوم" المعرفية الثلاثة مجتمعة.وأوصى البحث بالاستفادة من تطبيقات الشبكات الاجتماعية ـ ولا سيما المتنقلة منها ـ في تدريس مقرر قواعد اللغة الإنجليزية، وبقية مقررات قسم اللغة الإنجليزية في الجامعات السعودية وتشجيع أعضاء هيئة تدريس قسم اللغات على توظيفها في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الشبكات الاجتماعية، الشبكات الاجتماعية المتنقلة، قواعد اللغة الإنجليزية، الواتس اب.

The Effect of Using Social Networks in Teaching English Grammar on The Achievement of The Female Students in Al-Imam Mohammad Bin Saud Islamic University.

Dr.Abdul-Aziz Abdul-Rahman Al-Namlah

Mashael Mubarak Al-Qahtany.

Abstract:

The purpose was to investigate the effectiveness of using social networks in teaching English grammar on the achievement of the female students in Al- Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, on the first three levels of Bloom's taxonomy.Quasi-experimental method was used, with the pre- and post- measurement of two group. Sample was (30) students. An achievement test was applied. The results show: There were no statistical significant differences between the means scores of the students of the control group on the pre-and post- tests. But There were on the experimental group. Also, There were differences between the experimental group and the control group on the post-test, infavour of the experimental group.The recommendation were: Making the best use of social networks applications in teaching English grammar and the rest of English curricula. Encouraging the faculty staff in languages departments in Saudi universities to make the

best use of it.

Keywords: social networks, Mobile social networks, English language grammar, whatsapp.

- **المقدمة** :

شهد العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، نقلة نوعيةٍ وثورةٍ حقيقية في مجال تقنية الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وأصبح العالم قرية كونية واحدة تغلبت على التباعد الجغرافي بين القارات والدول ومهّدت الطريق لكافة المجتمعات للتقارب والتعارف وتبادل الآراء والأفكار والرغبات، الأمر الذي كان له انعكاسٌ واضح وكبير على كافة الأصعدة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية.

ففي الآونة الأخيرة، حدثت تطوراتٌ متسارعةٌ في خدمات الشبكة العنكبوتية تبعَهَا تغييرٌ هائلٌ على مستوى تكنولوجيا الجيل الثاني للويب *(Web 2.0)*، التي عُرفت بتكنولوجيا القرن الحادي والعشرين، حيث مرّت بتحوُّلاتٍ عديدةٍ، من أدوات تكنولوجية محدودة *(Web 1.0)*، إلى تكنولوجيا اجتماعيةٍ تَشَارُكية، لها خصائصُها الفارقة. وبرز على السطح منها تطبيقات الشبكات الاجتماعية *Social Networks*، التي حصلت على أعلى نسبة استخدام من جانب متصفحي الإنترنت، ومن جانب المهتمين بتطبيقات الجيل الثاني للويب؛ بسبب خدماتها الإبداعية (الفار، ٢٠١٢م، ٣٠).

وقد امتدت الشبكات الاجتماعية إلى العالم المتنقِّل عن طريق البرامج والتطبيقات الاجتماعية للهواتف المحمولة *Mobile Social Networks*، التي انتشرت مؤخرًا بكثرة في مطلع الألفية الثالثة، بالتوازي مع ظهور الهواتف الذكية والأجهزة المحمولة التي لها خصائصُ الحاسوب، ومن أمثلتها: تطبيقات المواقع المشهورة مثل: ماي سبيس *MySpace*، وتويتر *Twitter*، وفيسبوك *Facebook*... إلخ، وكذا: تطبيقات البريد الإلكتروني، والرسائل الفورية *Instant Messaging*، وما يزال بعضُ تطبيقاتها غيرَ معروفة نسبيًّا *(Lugano, 2008)*.

وذكر العتيبي (٢٠١١م) أن التفاعلَ الاجتماعي، والعملَ التشاركي والاتصالية، من السمات الرئيسة التي تميِّز الشبكاتِ الاجتماعية عن غيرها من تكنولوجيا الجيل الثاني للويب، كما أسهمت الأجهزة المحمولة بإضافة خصائصَ قيِّمةٍ أخرى لها كما ذكر جونق وزملاؤه *(Jong, Specht, and Koper, 2008)*، مثل: قلةِ التكلفة، والخصوصيةِ، وسهولةِ التنقل، والمرونةِ في أي وقت، وفي أي مكان.

وقد تزايَد الاهتمام مؤخراً باستخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم؛ ذلك أن الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني *E-Learning 2.0* يعود في حقيقته

إلى استثمار التطبيقات الاجتماعية، فأكدت نتائجُ الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال كدراسة آل محيا (٢٠٠٨م)، وفيربو (*Firpo, 2009*)، وآلِر (*Eller, 2012*)، والشويعي (٢٠١٢م) فاعليتَها الكبيرة في عمليتيْ التعليم والتعلم حيث تمكّن المستخدمون من بناء علاقات جديدة مع آخرين، ومشاركة نِتاجهم الفكري والمعرفي والهوايات، ونشر هذا كله عبر الوسائط المتعددة من نص وصوتٍ، وصورةٍ، وفيديو، فضلاً على أن بيئة الشبكات الاجتماعية تمثل بيئة أكثرَ تفاعلاً وحفزًا من بيئة التعليم التقليدي الراهنة، فيتولد الدافعُ للتعلم، الذي بدوره يحسِّن مُخرَجات التعلّم، ويزيد من كفاءتها.

وعلى مستوى آخر، فإن توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم يفرض علينا تحقيقَ مستوى تميُّز عالمي، ويتطلب تحقيقُ هذا المستوى العالمي للتميُّز: ضرورةَ أن يكون لدى الفرد إلمامٌ عمليٌّ باللغة الإنجليزية يكفي للدراسة والبحث والعمل معًا، ليس باعتبارها مجرد لغة أجنبية، ولكن باعتبارها اللغة العالمية الأولى، ولذا اهتمت جميعُ الدول بتدريسها، وتطوير مناهجها لتيسير التواصل بين الأفراد والمجتمعات من الثقافات المختلفة، لكونها وسيطا عالميًّا للتعبير والتفاهم (الحوشبي، ٢٠٠٦م، ٤١).

وظهور قوالب التعليم القائم على الويب قد أحدث تحولًا ملموسًا وغير مسبوق في عمليات وأساليب تعليم وتدريس اللغات الأجنبية، كما أظهرت نتائجُ عديدٍ من البحوث والدراسات فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في تعليم اللغة.

فأكدت دراسة ليو وستيفنسون(*Liu and Stevenson, 2012*) ، على أن المواقع التي تتضمن تطبيقات الشبكات الاجتماعية تتناسب مع أهداف وحاجات متعلمي اللغة في العصر الراهن، وتمتاز بتوفير مصادر مختلفة ومتنوعة لا تتوفر في المواقع التقليدية أو الفصول الدراسية لتعليم اللغات، وبتحكم المتعلمين في محتوى المواقع، وبتقديمها فرصا للتفاعل مع مستخدمين آخرين.

وأظهرت دراسة كورشر(*Curcher, 2011*) أن استخدام الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية يساعد على الابتعاد عن أسلوب التلقين، كما يساعد على توضيح الأفكار والمفاهيم من خلال المناقشة، وينمّي التفكير الناقد والإبداعي ويطوِّر مهارات الاتصال الإلكتروني، ويُمكّن المتعلمين من التحكم بعملية التعلم في إطار اجتماعي بنّاء.

وفي دراسة الشهري (*Al-shehri, 2011*) فضل المتعلمين استخدام التطبيقَ المتنقل للشبكات الاجتماعية في أداء مهامّهم التعليمية، وساعدت على ارتفاع تحصيلهم الدراسي، وتكوينِ قنوات وُدية للتواصل مع معلميهم.

ولم تكن المملكة العربية السعودية بمنأى عن مشهد هذا الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، فقد أدرك المسؤولون هذه التغيُّرات الكبيرة، وأهمية مواكبة التغيرات في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، فكان من الأهداف الرئيسة لقطاع التعليم العالي خلال خطة التنمية الثامنة (٢٠٠٥ ـ ٢٠٠٩م): الدعوةُ إلى تبنِّي أنماطٍ جديدةٍ من التعليم الجامعي،كالتعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٥م، ٤٤٤).

وينادي التربويون بضرورة الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي، وبمستوى كفاءة التعليم وجودته، وضرورةِ إعادة النظر في محتوى العملية التعليمية وأهدافها ووسائلها وطرق واستراتيجيات تدريسها؛ لكي تتماشى مع متطلبات العصر، ومطالب نموِ المتعلمين وحاجاتهم، وتفِي باحتياجات سوق العمل، وتفعِّلَ خطط التنمية، وألا يكون نظام التعليم الجامعي مقتصرًا على نمط التعليم التقليدي داخل قاعات الدراسة، بل لابد من توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، واستخدامِها لتوفير نمطٍ منِ التعليم تَصِلُ مواردُه ومناهجُه لطلاب الجامعة في أي وقت، وفي أي مكان، ويمكنها من منح القدرات والمهارات والمعارف الضرورية اللازمة لنجاح الأفراد في الحياة الاجتماعية والوظيفية في عصر ثورة المعرفة (رمود، ٢٠٠٩م، ٢٢٥).

- **مشكلة البحث** :

برز على السطح منظورٌ يولِي قدرًا كبيرًا من الأهمية للقواعد اللغوية وبخاصة في إطار برامج تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية، على أساس أنّ عدمَ إلمام المتعلمين بالقواعد اللغوية إلمامًا جيدًا، يشكّل عائقًا كبيرًا يقف في طريق النمو اللغوي للمتعلمين، وقدرتِهم على استخدام اللغة في المواقف الحياتية المختلفة.

وعلى الرغم من معرفة كلٍّ من المعلمين والمتعلمين بأهمية إجادة اللغة في الوقت الحاضر، إلا أن هناك تدنيًا في المستويات التحصيلية لدارسيها فكثيرون يحملون كَمًّا كبيرًا من القواعد والتراكيب، ولكنهم غير قادرين على استعمالها في المواقف الحياتية، ونظرًا لأهمية هذه المشكلة؛ فقد تناولها كثيرٌ من الباحثين بالدراسة والتحليل، للوقوف على الأسباب الكامنة خلفها ومحاولةِ علاجها، ومن هذه الحلول المطروحة: تبنِّي طرق ووسائلَ تعليميةٍ متطورة في تدريس اللغة الإنجليزية، بحيث يتم بواسطتها توظيفُ التقنيات الحديثة للارتقاء بالعملية التعليمية، ومعالجة ظاهرة ضعف المتعلمين في اللغة *(Mohamad, 2009, Al-Zu'bi, 2010)*.

وبعد مراجعة بعضَ الدراسات التي وَظفت التكنولوجيا في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، وُجِد أنها استخدمت تطبيقات الحاسب الآلي، وما استجد منها استخدمت أدوات الجيل الأول من التعليم الإلكتروني، وتلك الأدوات ينقصها

كثير من الخصائص التي تَدعم التوجه الاتصالي والاجتماعي، التي تعد من المتطلبات الأساسية لإجادة التعلم التكاملي (*Wagner and Bolloju, 2005, 2*).

ونتيجةً للانتشار الواسع للشبكات الاجتماعية، وكثرة استخدامها من قِبل جميع شرائح المجتمع السعودي وخاصة فئة الشباب، واستجابةً لتوصيات الأبحاث المقدمة في المؤتمرات الدولية، التي أوصت باستثمار المجتمعات الشبكات الاجتماعية لتقديم دروس اللغة الأجنبية، والعمل على دمجها بمهارة مع الفصول الدراسية التقليدية بطريقة تكاملية، وعلى عمل مزيد من الدراسات للتوصل إلى فهمٍ أفضلَ لاستخدام الشبكات الاجتماعية في تعليم اللغات (*Liu and Stevenson, 2012*)، فإن الأمر يسوِّغ ضرورة الاستفادة منها في عمليتي التعليم والتعلم في مجتمعنا، باعتبارها أحد مظاهر العولمة التي أسهم التطور التكنولوجي في انتشارها لتغيير طرق التدريس التقليدية التي لاتزال تُستخدم في تدريس قواعد اللغة، في التعليم الجامعي لدينا، ولتمكين المتعلمين من تحقيق أكبر استفادة ممكنة منها لصقل كفاياتهم ومهاراتهم اللغوية.

ولذا؛ يهدف البحث الإجابةَ عن السؤال الرئيس التالي: ما أثَر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- **هدف البحث** :

هَدَف البحث لمعرفة ما إذا كان هناك أثر على التحصيل الدراسي للطالبات من خلال استخدام الشبكات الاجتماعية، مقارنة بالطريقة التقليدية، عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا: التذكر، والفهم، والتطبيق.

- **أهمية البحث** :

- يتطرق البحث لتوظيف أحد الاتجاهات الحديثة في الميدان التعليمي، وهو استخدام الشبكات الاجتماعية كأحد أهم أدوات الجيل الثاني للويب.
- يعد البحث تمهيداً لدراسات وبحوث جديدة تتناول جوانب أخرى من هذا الموضوع.
- يربط البحث بين الشبكات الاجتماعية، وبين إحدى النظريات والطرق الحديثة في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، وهي الطريقة الاتصالية، التي قد تكون مدخلًا فاعلًا لتطبيق الشبكات الاجتماعية عمليًّا.
- يسهم البحث في توظيف الشبكات الاجتماعية تعليميًّا، ويفيد المسؤولين في وزارة التعليم العالي لاتخاذ قرارات بالاستفادة من تطبيقاتها المتنوعة في التدريس الجامعي، استنادًا إلى حقائق مثْبَتةٍ علميًّا.
- توجيه اهتمام الأساتذة والأكاديميين إلى تغيير النظام التقليدي، أو دعمه بأساليب تقنية جديدة لتحسين المخرَجات التعليمية.

- تذليل صعوبات ومشكلات تعليم قواعد اللغة الإنجليزية، التي هي محل شكوى المتعلم والمعلم على حد سواء.

- **أدوات البحث** :

تطلب هذا البحث استخدام عدة أدوات، وهي: أداة رئيسة عبارة عن اختبار تحصيلي، وأداتين ثانويتين، هما: بطاقة تقييم محتوى الوحدة التعليمية واستبانة استطلاعية لتحديد الخبرات التكنولوجية لدى الطالبات.

- **منهج البحث** :

استخدم المنهج شبهَ التجريبي؛ وذلك لملاءمة هذا المنهج مع أهداف البحث الذي يُعرّفه العساف بأنه: "تطبيق عامل معين على مجموعة دون الأخرى لمعرفة ما إذا كان للمتغير المستقلّ أثرٌ على المتغير التابع" (٢٠١٠م، ٢٩٤). وقد تَضمَّن تصميمُ البحث: مجموعةً تجريبية، وأخرى ضابطة، فالمجموعة الضابطة تلقّت تدريساً تقليديّاً معتمداً على الطريقة السمعية والشفهية، والكتاب المقرر فقط بينما تلقّت المجموعة التجريبية تدريساً مسانداً باستخدام الشبكة الاجتماعية "واتس اب "*WhatsApp* خارج أسوار الجامعة، علمًا بأنه قد أُجرِي قياسٌ قبليٌّ وبعديٌّ للمجموعتين.

- **مجتمع البحث، وعيّنته** :

مَثّل مجتمعُ البحث: جميعَ طالبات المستوى الأول بقسم اللغة الإنجليزية في كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، ومثَّلت عينة البحث: شعبة من شعب المستوى الأول بقسم اللغة الإنجليزية، تألفت من (٣٠) طالبة، وُجهت (١٥) طالبة للمجموعة التجريبية، و(١٥) طالبة للمجموعة الضابطة، وكان التوجيه عشوائيّاً بسيطاً.

- **حدود البحث** :

- **الحدود الموضوعية**:

- تناول البحث الشبكات الاجتماعية ممثلةً بالشبكة الاجتماعية المتنقلة "واتس اب WhatsApp" ؛ لشيوع استعمالها بين الطالبات، ولضمان امتلاكهن المهارات التقنية الخاصة بها.
- ركز البحث على تنمية التحصيل في مستوياته الدنيا : التذكر، والفهم والتطبيق؛ وذلك كخطوة تمهيدية لدراسة أثر هذه الشبكة.

- **الحدود الزمانية**:

أُجري البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢ـ ١٤٣٣هـ.

- **الحدود المكانية**:

اقتصر البحث على كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في منطقة الرياض؛ لإمكانية التطبيق بها.

- **ثانيا: أدبيات البحث** :

- **قواعد اللغة الإنجليزية English Grammar**:

ارتبط مفهوم قواعد اللغة الإنجليزية *Grammar* في أذهان كثيرين بعدة مَعان لا تمثل الصورة الكاملة للمعنى الحقيقي لهذا المفهوم، فيذكر تشانق *(Chang, 2011,14)* الاعتقاد الشائع لهذا المفهوم بأنه: "مجردُ وصفٍ للتراكيب اللغوية، وللطريقة التي تتشكل بها الوحداتُ اللغوية كالكلمات والعبارات في الجُمل"، وفي الحقيقة أن هذا المفهوم متعددُ الأبعاد؛ إذ أنه يمثل منظومة ذهنية من القواعد والتصنيفات، التي لا يقتصر دورها على تمكينِ الأفرادِ من إدراك الكلمات والجمل الخاصة بلغتهم فحسب، ولكنها ترتبط أيضاً ارتباطاً وثيقاً بتعلُّم كيفية إتقان تحدُّث هذه اللغة، وكتابتها بكفاءة.

وأورد كريستَل *(Crystal, 2005, 215)* بُعدَين رئيسَين يرتكز عليها مفهوم قواعد اللغة، هما:

- **الصرف Morphology**: ويشير إلى ذلك الجانب من القواعد اللغوية الذي يَعتمد على تناول وحدات المعاني واشتقاقاتها المقدمة في صورة مقاطع أو كلمات منفصلة قائمة بذاتها، أو متكاملة، من أجل تغيير معانيها أو استخداماتها في الجمل المختلفة.
- **بناء وتركيب الجمل Syntax**: ويقصد به مجموعة القواعد المستخدمة في تحديد البِنية التنظيمية للجملة، وترتيب تتابُع كلماتها، إضافة إلى العلاقات التي تربط بين عناصر وأركان الجملة في إطار نظم الاتصال الشفهية والمكتوبة للغة.

وتُعَرّف المشرَّف *(Al-Musharraf, 2007, 4)* القواعدَ اللغوية بأنها: "وصفُ بنية وتراكيب اللغة، وآليات الربط بين الوحدات اللغوية المختلفة كالكلمات والعبارات، والجمل معاً، بهدف إرسال وتلقي رسائل لغوية ذات معنى قابلة للفهم والاستيعاب".

- **مبادئ تدريس قواعد اللغة الإنجليزية** :

أبرزت النظريات الحديثة ثلاثة مبادئ رئيسة لاكتساب قواعد اللغة الإنجليزية، التي أكد المختبر التربوي الإقليمي في نيوزلاند *Regional Educational Laboratory (2003)* على أهميتها لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ويمكن إجمال هذه المبادئ كما أوردها البخاري (٢٠٠٨م، ٤٨ ـ٤٩) بما يلي:

- **مبدأ الوضوح Comprehensibility**: وهو مأخوذ من نظرية كراشن Krashen التي تنص على أهمية جعل المحتوى التعليمي أكثرَ وضوحاً للمتعلمين الذين يتعلمون اللغة الأجنبية، وبخاصة المبتدئين منهم، ويتضمن ذلك تزويدَ المحتوى التعليمي بالصور والأشكال والنماذج الإيضاحية، وكلما

زادت كفاءة المتعلمين في تعلم اللغة، يتم الانتقال لوسائل أخرى، وأساليب تعلم ذاتية وتعاونية، وتقنيات تناسب مستوياتهم.

- **مبدأ التفاعل Interaction**: وهذا المبدأ هو ما تؤكد عليه نظرية سواين Swain، وقد طُوِّرت عديدٌ من الاستراتيجيات وَفق هذه النظرية لزيادة فرص المتعلمين في توظيف مهارات اللغة التي يتعلمونها أثناء الاتصال المباشرِ والحوار والتخاطب داخل بيئة التعلم الحقيقية،كما يؤكد هذا المبدأ أهمية التعلم التعاوني بين المتعلمين، والتعلم التفاعلي مع المعلم.
- **مبدأ مهارات التفكير Thinking Skills**: وهو مأخوذ من نظريات كيومنس Cummins التي تقترح طرقاً عدة لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين وتحسينها، وكلما زادت كفاءتهم في تعلم اللغة، يتم توجيه أسئلة تتضمن درجات عليا من التفكير.

كما يذكر ثورنبيري *(Thornbury, 2001)* بعض المبادئ الهامة في تعليم القواعد الإنجليزية، وهي:

- **مبدأ الوظيفية Usability**: يهدف هذا المبدأُ إلى إنتاج لغةٍ حقيقية بدلاً من أن يكون تعلمُ قواعدِ اللغة هو الهدفَ في حد ذاته، وهذا يعني أن يتم تعليم البنيات النحوية بمعرفة معانيها واستخداماتها، فاختيار بنية نحوية دون الأخرى دائما ما يتم تحديدُه بواسطة المعنى الذي يرغب المتحدث أو الكاتب في توصيله للآخرين.
- **مبدأ الاقتصادية Economic**:يركز هذا المبدأ على الاقتصاد من زمن العرض والشرح للتراكيب النحوية، وتوفير زمن أكثر للمتعلمين من أجل التدريب والممارسة.
- **مبدأ التواصلية Communicative**: يركز هذا المبدأ على النظرية الاتصالية لتعليم اللغة، وأنّ التواصل عاملٌ مهم في عملية اكتساب اللغة وفي تطوير الشكل الشفهي والكتابي، وفي تنمية مهارات التواصل.
- **مبدأ الواقعية Factual**: يرفض هذا المبدأ تعليمَ القواعد اللغوية بشكل تجريدي ونظري، وينادي بتوفير الظروف الصحيحة والمواقف الحقيقية الواقعية من بيئة المتعلمين لتعلمها.
- **مبدأ المناسبة Appropriate**: ويعني أن يتم تعليمُ القواعد اللغوية بالطريقة والكيفية التي تناسب مستوياتِ واهتمامات المتعلمين.

- **الطريقة الاتصالية Communicative Method لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية**:

لاقت الطريقة الاتصالية رواجًا كبيراً في معظم النظم التعليمية الحديثة وهي الطريقة التي تم تبنيها في هذا البحث؛ نظراً لتوافقها مع استخدام التكنولوجيا، وخاصة تلك التي تَدْعم التواصل كالشبكات الاجتماعية.

فلقد كان هناك حركةُ تَحَوُّل سريعة في الانتقال من استخدام الاتجاهات السلوكية التقليدية لتعليم وتعلم اللغات، إلى الاتجاهات البنائية الاجتماعية

المتمثلة في الطريقة الاتصالية، وأصبحت هذه الطريقة الأكثر شيوعاً والمسيطرة حالياً في تعليم اللغة *(Saygin, 2001, 4)*، حيث أحدثت تغيُّراً كبيراً في النظرة إلى قواعد اللغوية، وفي أساليب ومحتوى تعليمها وتعلّمها، وكان من وراء هذا التغيير العوامل التالية (قدح، ٢٠٠٤م، ٢١):

- ظهور نظرية اللغة الاجتماعية، والنظريات المعرفية في علم النفس، وما كان لها من انعكاسات على تعليم اللغة وتعلمها.
- ظهور نظرية القواعد التوليدية، وتزايُد الشعور بالحاجة إلى تعلم اللغة وذلك للتفجّر المعرفي الهائل.
- التقدم التكنولوجي، والتطور السريع في وسائل الاتصالات، وغيرها من الظروف التي تتطلب من الفرد المرونة.

وقد جاء استخدام الطرق الاتصالية في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية كرد فعل على الطرق التقليدية، كطريقة القواعد والترجمة والطريقة السمعية والشفهية، التي وجه إليها اللغويون بعض الانتقادات، وكانوا غير راضين بالاكتفاء بها، ومن تلك العيوب والانتقادات (Chang, 2011,13-14):

- عدم التمكن من تطوير الكفاية الاتصالية المهتمة بالجزء الوظيفي من تعلم قواعد اللغة؛ إذ يفتقر المتعلمين إلى فرص لاستخدامها في سياقات حوارية وإنما يتم تعلّمها كقوالب جامدة.
- المعلم هو المحور الرئيس فيها، فغالبية الوقت الدراسي يتم قضاؤه في شرح المعلم المفصل للقواعد اللغوية، بينما يتمثل دور المتعلمين إما بالاستماع، أو تدوين الملاحظات، أو ترجمة الجمل إلى اللغة الأم، فيكون اكتسابُهم لها بطريقة سلبية.
- الاستذكار والحفظ هما الطريقتان الأساسيتان لتعلّم القواعد فيها، لذا فهما لا تساعدان على زيادة دافعية المتعلمين، ولا على بناء ثقتهم بأنفسهم بل تشعرهم بالخوف من تعلمها.

وبالتفكير في مشكلات الطرق التقليدية، وكيف أن مُخرَجات هذه الطرق قد تأثرت بمدخلاتها غير الكافية كمّاً وكيفاً، بدأ المختصون ببذل مزيد من الاهتمام من أجل إصلاح تدريس القواعد اللغوية بهدف تحقيق التعليم الذي يخدم التدريب والممارسة *Practice Learning*، وفي تلك الأجواء ازدهرت الطريقة التواصلية *(Kong, 2011, 77)*.

ومن أهم الأهداف التي ركزت عليها:

- أنها تؤدي إلى تحقيق الكفاية النحوية واللغوية التي تُعنَى بوصف التراكيب اللغوية وأشكالها، كما تسعى إلى ما وراء ذلك من تطوير الكفاية الاتصالية لتمكين المتعلمين من أن يشكلوا أفكارهم ونواياهم ومفاهيمهم من خلال هذه التراكيب، فالقواعد اللغوية ليست كفاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة

للتواصل والتفاهم مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المتنوعة، وهذه الناحية اللغوية تعطي معنى وظيفيا لتعلم القواعد، مقارَنة بما تتبناه المداخل السابقة (Xu, 2010).

- تؤكد على أن تنبثق جميع المهام والأنشطة من الحاجات الأساسية للمتعلمين، وأن يدرَّبوا على مهارات استخدام اللغة في مواقف التواصل والتشارك الاجتماعي في أي لحظة سواء داخل المدرسة أو خارجها، فيتم اختيار وتصميم الأنشطة اللغوية التي تشجع المتعلمين على التفاعل وممارسة اللغة في سياقات ذات معنى، ومن أمثلة هذه الأنشطة: المناقشات والمحادثات، والألعاب، وأداء الأدوار، وحل المشكلات (Rojas, 1995, 186).
- البعد عن المبالغة في تصحيح الأخطاء اللغوية فور حدوثها؛ لأن هذا من شأنه إعاقة الاتصال وإحباط المتعلم، فينبغي أن تصحح في مرحلة لاحقة (زيلعي، ٢٠٠٨م، ٣٣).
- التركيز على مهمة المعلم، فقد تَغيَّر دور المعلم ليصبح مراقباً وموجّهاً ومنظماً للأنشطة اللغوية المتنوعة، وبذلك فقد شجعت هذه الطريقة استخدامَ استراتيجيات جديدة في التعلم تضمَن تفاعل المتعلمين الإيجابي فيما بينهم، كالعمل في مجموعات صغيرة Group Work لإنجاز المهام اللغوية (Yeom, 2005,12).
- التأكيد على أهمية استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة التي تسمح بالتواصل والتفاعل.
- جعلت المتعلم مرْكزاً للعملية التعليمية، حيث أنه لم يَعُد مجردَ مُتلقٍّ سلبي بل أصبح عنصراً إيجابيًا فاعلاً أثناء تعلم اللغات.
- يَعتمد اختيار المحتوى اللغوي فيها على الوظائف والمواقف الجماعية، وغالباً ما تحبذ استخدام الطريقة الاستدلالية التي يتم فيها شرح القاعدة اللغوية أولا، ومن ثَم توضيحها بالأمثلة (الحوشبي، ٢٠٠٦م، ٤٦).

وعلى الرغم من أهمية هذه الطريقة، والنجاح الذي حققته، إلا أنها كغيرها من طرق تدريس اللغة الإنجليزية وُجِّهت إليها بعضُ الانتقادات، ومن أهم ما وُجِّه لها: الجهد الكبير الذي تتطلبه من المتعلم للتواصل باللغة، وغالباً ما تُقابَل بالمعارَضة من قِبَل المعلمين القدامى (زيلعي، ٢٠٠٨م، ٣٣).

- **الشبكات الاجتماعية Social Networks** :

مع ظهور شبكة الإنترنت بدأ مفهوم الشبكة الاجتماعية يظهر بوضوح، ومن المرجح أن تسمية الشبكات الاجتماعية بهذا المصطلح كان من قبل "كلاي شيركي *Clay Shirky*"، وهو كاتب ومعلم في التضمينات الاجتماعية لتكنولوجيا الإنترنت، ووفقا لشيركي فإن الشبكات الاجتماعية هي عبارة عن خدمات تدعم التفاعل *الجماعي (Tajudeen, 2011, p. 3)*.

ويعلق داونز(Downes, 2005) على مفهوم شيركي للشبكات الاجتماعية فيقول: إنها ليست داعمة للتفاعل الاجتماعي فحسب، ولكنها تسمح أيضاً بالتواصل والمحادثة والتغذية الراجعة، وتتسم بالمرونة التي تسمح بالتعاون، وهي العملية التي يكون فيها ترتيبُ المعلومات والوسائط عملية تَشَارُك بواسطة الأفراد.

ومن الجدير بالذكر أن تعريفات الشبكات الاجتماعية قد صُنفت في الفئات التالية (Suter, Alexander, and Kaplan, 2005, 48):

- **الفئة الأولى:** تناولت الشبكاتِ الاجتماعية كأداة Tool تعمل على تعزيز القدرات الاجتماعية والتعاونية والتشاركية لدى المستخدمين.
- **الفئة الثانية:** تناولتها كوسيط Mediator يعمل على تيسير إقامة الشبكات والتواصل الاجتماعي، وتبادل المعلومات بين المستخدمين.
- **الفئة الثالثة:** تنظر إليها كبيئة Environment تمكن من إقامة منظومة متكاملة للتفاعل والممارسة بين الأفراد، في إطار بيئة محلية محددة.

ومصطلح الشبكات الاجتماعية يستخدم في سياقات متعددة كالإعلام والتسويق، والتقنية، ولمّا كان بالإمكان الاستفادة من خدماتها في خدمة التعليم، فقد رأى المعنيُّون تسميتها بـ"الشبكات الاجتماعية التعليمية Educational Social Networks"، وعرّفها أندرسون (Anderosn, 2005) بأنها: "الأدوات التي تَربط شبكيّاً بين المتعلمين بهدف دعمهم وتشجيعهم على التعلم التشاركي، حيث تتيح للمتعلم السيطرة على: إدارة الوقت، بيئة التعلم، الوجود الحقيقي خلال التعلم، تمايز الهوية، وإنشاء العلاقات مع الآخرين".

- **الشبكات الاجتماعية المتنقلة Mobile Social Networks** :

أحدثت الأجهزة المحمولة ـ وخاصة الهواتف الذكية منها ـ ثورةً فعلية، إذ أصبحت التكنولوجيا اللاسلكية واسعة النطاق، وانتشرت شبكات تغطية الجيل الثالث (3G) بشكل كبير، مما سمح بانتشار عديد من التطبيقات، والخدمات الاجتماعية المتنقلة، التي عُرفت بتكنولوجيا الجيل الثاني من الويب المتنقل M-Web 2.0 Technologies، ومن هذه الخدمات: المدونات المتنقلة Moblogs، واليكيبيديا المتنقل Mobile Wikis، الشبكات الاجتماعية المتنقلة Mobile Social Networks (Chaka, 2009, p. 92).

وقد أصبحت الشبكات الاجتماعية الجديدة المتنقلة في الهواتف المحمولة ذاتَ شعبية كبيرة هذه الأيام، فلها القدرة على تكوين الجماعات ذات الاهتمام المشترك، وإنشاء مجتمعات المعرفة، وبناء شبكات اجتماعية قيمة يمكن من خلالها مشاركة المعلومات والمصادر، فساعدت مستخدمي المحمول على تكوين الأصدقاء والمشاركة في غرف الشات، وعقد المحادثات الخاصة، والمشاركة بالملفات (Ziv, 2009, P. 44؛ عماشة، ٢٠٠٩).

ويعرِّف لوقانو (Lugano, 2008) الشبكات الاجتماعية المتنقلة بأنها: "فئة من تطبيقات الهواتف المحمولة، تظهر عند الاستخدام الجماعي لها، وتسمح باتصال المستخدم مع الآخرين، مما يؤدي إلى تكوين المجتمعات الافتراضية المنظمة، التي من شأنها دعم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد". ويعرِّفها كيم (Kim, 2007) بأنها: "تطبيقات برمجية تشاركية للهاتف المتنقل، تمكن المستخدمين الأفراد أو المجموعات بالتواصل مع بعضهم بعضاً، وتقوي العلاقات التي تم تحديدها بواسطة الاهتمامات المشتركة مثل الصداقات، والهوايات والحياة المهنية والمهارات، والمعرفة، وتكمن في جوهرها نظرية الشبكة الاجتماعية التي تَظهر في العلاقات الاجتماعية التي يتم التعبير عنها من خلال النقاط والروابط التي تمثل الأفراد".

وتتركز أسس الشبكات الاجتماعية المتنقلة على قاعدتين، هما: تقديم وظائف لتعزيز التواصل الاجتماعي، واستغلالُ الفرص للتفاعل مع أي شخص وفي أي مكان، وفي أي وقت، ولا يقتصر استخدامها على إقامة علاقات اجتماعية جديدة فحسب، بل يتعداه إلى تحسين التفاعل بين أفراد كان لهم تواصلٌ سابق (Lugano, 2008)، كما أنها تتخذ سمات مميزة للبيئة، كالانتشار الواسع وسهولة التنقل، وقابلية الوصول الدائم، وقلة التكلفة (Grob, Kuhn, Wattenhofer, and Wirz, 2009, p. 1-2).

ويوضح هامفريز (Humphreys, 2010, p. 24) الاختلاف بين الشبكات الاجتماعية المتنقلة وبين الشبكات الاجتماعية الأخرى في أنها قائمة على الأجهزة المحمولة، مما يجعلها أكثر مرونة وخصوصية، وأن قدرتها على الوصول وتنقلها، قد جعلها من أقوى تكنولوجيا التواصل الاجتماعي الحديثة، التي تختلف كثيراً عن تكنولوجيا الحاسوب التقليدية.

وهناك عدد لا يحصى من الشبكات الاجتماعية المتنقلة الجديدة، وما يزال بعضها غير معروفٍ نسبياً، وعلى نفس الصعيد فإن الشبكات الاجتماعية التقليدية الضخمة المتصلة بالإنترنت بدأت بنشر تطبيقاتها على الهواتف المحمولة، مثل: فيسبوك Facebook Mobile، ماي سبيس MySpace Mobile تويتر Twitter Mobile، وكذلك نشرت كيانات الإنترنت الهامة تطبيقات المحادثات المتنقلة (M-MSN)، مثل: جوجلGoogle، وياهو Yahoo (Chaka,2009, 92).

وأُستخدمت الشبكةَ الاجتماعية المتنقلة "واتس اب WhatsApp" في هذا البحث، والتي تأسست في عام (٢٠٠٩م)، على يد شابَّين أمضيا قرابةَ عشرين سنة في العمل لدى شركة ياهو Yahoo، وهما: برين أكتون Brian Action، وجان كوم Jan Koum، وتم تسميتها بهذا الاسم نسبة إلى العبارة الأميركية

"*Whats up*" أي: "كيف الحال؟"، والهدف منها هو: توفير وتعزيز سبل التواصل الاجتماعي بين الأفراد، وتقوية العلاقات بينهم، ولاسيما أن الهواتف الذكية أصبحت في متناول الجميع، وحسب الإحصائية الواردة في موقع الشركة فقد بلغ عدد المستخدمين أكثرَ من (١٠) مليون مستخدم في عام (٢٠١٠م)، بواقع بليون رسالة مرسلة في اليوم، وفي أغسطس (٢٠١٢م) ارتفع عدد الرسائل المرسلة حيث بلغت (١٠) بليون رسالة في اليوم، كما أنها تعد أحد التطبيقات الخمسة الأُوَل المفضلة في أكثر من خمسين دولة من جميع أنحاء العالم خلال عام (٢٠١١م)، وأصبحت في صيف (٢٠١٢م) في الترتيب الأول في أكثر من مئة دولة (*Kuittinen, 2012*)، ومن أبرز خصائصها:

- تعمل مع جميع الشبكات اللاسلكية سواء عن طريق استخدام خاصية الجيل الثالث أو الرابع، وبالتالي إمكانية استخدام خصائص الواي فاي Wi-Fi الأمر الذي يقلل تكاليف الاستخدام والمراسلة، أو يلغيها أحيانا.
- بالإضافة إلى المراسلة الفردية فإنه يُمكن الانضمام في مجموعات يُمكن من خلالها إجراء المحادثة والمناقشة ضمن مجموعة، وتبادل الوسائط المختلفة.
- تنوّع المنصات والأجهزة التي يمكن من خلالها استخدام هذه الشبكة، حيث تتوافر في عديد من الأجهزة المتنقلة كالآيفون IPhone، بلاك بيري Black Berry، نوكيا Nokia، أجهزة الأندرويد Android، آيبود Ipod، آيباد Ipad وأجهزة الويندوز Windows، وهذه من أفضل السمات التي تميزها عن غيرها من التطبيقات الاجتماعية المتنقلة الأخرى.
- مجانية الاستخدام حيث يمكن التحدث، وإرسال الرسائل حول العالم دون تكلفة أو رسوم.
- تعدد الوسائط فيمكن للأفراد إرسالُ النصوص والصور ومقاطع الفيديو والصوت بعضهم لبعض، ومع جهات اتصال متعددة في الوقت نفسه.
- لا تتطلب تسجيل الدخول في كل مرة باسم المستخدم والرمز السري، حيث تتزامن مع جهات الاتصال للهاتف.
- لا يحتاج المستخدمون إلى إضافة أصدقاء بشكل منفصل، فجهات الاتصال تُعرَض بصورة أوتوماتيكية بالقائمة المفضلة.

- **السمات التربوية للشبكات الاجتماعية** :

إن الشبكات الاجتماعية لم يتمَّ تطويرُها لتحقيق الأهداف التعليمية بدايةً بل هي خصائصُ تقنيةٍ لتطوير تكنولوجيا الجيل الأول للويب، ولكن نظرا لانتشار استخدامها بين الأفراد بشكل كبير، وامتلاكها أدواتٍ وتطبيقاتٍ متنوعة، وتعويضها للانفصال المكاني، فقد أثار هذا كله حماسَ التربويين للاستفادة منها في التربية والتعليم، والبحث عن الإمكانات والفوائد التي ستقدمها (اطميزي، ٢٠١٠م، ١٣٠).

ومما لاشك فيه أن للشبكات الاجتماعية دوراً تلعبه الآن في مجال التعلم الإلكتروني، وهذا ما أشار إليه التقرير الذي قدمته الرابطة الوطنية لمجالس المدارس *The National School Boards Association* بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠٧م)، حيث أوضح التقرير أن (٦٠٪) من المتعلمين الآن يتلقون تعليمَهم عبر الويب، ويستخدمون تكنولوجيات الشبكات الاجتماعية، وأن (٥٠٪) من هؤلاء المتعلمين يتحدثون بشكل خاص عن أمور تتعلق بالمدرسة والمنهج الدراسي، كما أن هناك قواعدَ صارمة وضعتها إدارات المدارس للذين يتعاملون معها؛ لإجبارهم على التواصل الاجتماعي، من خلال مواقع الشبكات الاجتماعية التي تشترك فيها، ومن أهم السمات والمزايا التربوية لتفعيل الشبكات الاجتماعية التعليمية ما يلي (الفار، ٢٠١٢م، ٦٤٧ -٦٤٨):

- تخطي الحواجز الفيزيائية المتمثلة بالأبعاد المكانية والزمانية، مما أمكن المؤسسات التعليمية تلبية الاحتياجات المتغيرة للأهداف التربوية، وتوفيرِ سلسلة واسعة من التفاعلات والأدوات اللازمة للتدريس والخبرات المهنية.
- تشجيع النبوغ الجماعي حيث تَظهر التغذية الراجعة في التعليم التشارُكي كنشاط إضافي يُضاف إلى الخبرة الفردية لكل متعلم.
- دمج المعرفة العامة والتخصصية معا، وتمكن المتعلمين من الوصول إلى الفئات المختلفة في المجتمع، كالخبراء والمتخصصين في كل علم وصناعة مما يُثري المعرفة لديهم خارج حدود التعليم الرسمي.
- التواصل مع أطراف العملية التعليمية، حيث باتت الشبكات الاجتماعية اليوم أكثر حيوية، بتجاوزها حدود النص المكتوب إلى توظيف الوسائط المتعددة، وتسخير التقنيات المحمولة التي تبشر بمستقبل واعد في تنمية التواصل بين أطراف العملية التعليمية وإثراء التعلم.
- تحوُّل أدوار المتعلمين من التلقي إلى المشاركة، وتطوَّر الدور التقليدي للمعلم ليصبح داعما ومرشدا لطرق التعلم المختلفة، وفق حاجات المتعلمين وخصائصهم الفكرية والنفسية والاجتماعية.
- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين المتمثلة في مجموعة المهارات التالية:
- المهارات العقلية، وتشمل: الإلمام بالتخصص، إدارة المعلومات، التفكير الاستراتيجي والإبداعي، والناقد.
- المهارات الذاتية، وتشمل: السلوك الإيجابي، احترام الذات والآخرين الاستقلالية والثقة بالنفس، القدرة على إدارة التعلم الشخصي، الدافعية للإنجاز، اتخاذ القرار.
- المهارات التفاعلية، وتشمل: التواصل مع الآخرين، العرض والتقديم الاهتمام بتطوير الآخرين، العمل الجماعي كفريق.

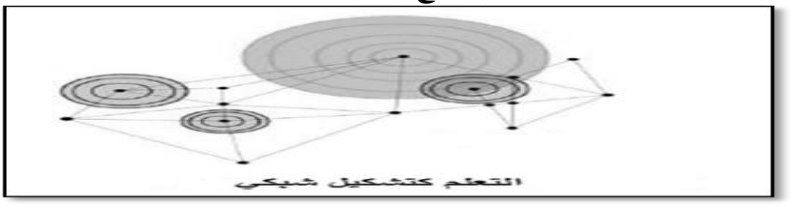
- **الشبكات الاجتماعية من منظور النظرية الاتصالية Connectivism Theory** :

رغم أهمية النظريات التربوية في فهم سلوك المتعلم إلاَّ أنها وُضعت في زمنٍ لم يكن فيه للتكنولوجيا دورٌ أساس في عملية التعلم، فمنذ عشرين عاما تقريبا

صارت التقنية أداة رئيسة في تشكيل حياتنا المعاصرة، وكان من أهم تداعيات استخدامها في التعليم: البعدُ الاجتماعي الذي قدَّمَته، إذ يسَّرت الاتصالَ غيرَ الرسمي بين أطراف العملية التعليمية، وبالتالي فإن التعلم صار بحاجة ماسة وملحة لنظرية تصف مبادئه وتطبيقاته، باعتباره انعكاساً للبيئة الاجتماعية للمتعلمين (القحطاني، ٢٠١٠م، ٩٩).

وقد أسهم توظيف الشبكات الاجتماعية في التعليم، ظهور نظريات تدريسية جديدة يطلق عليها "الجيل الثاني من أصول التدريس *Pedagogy 2.0*"، حيث قدم سيمنز *Siemens* ودوينز *Downes* نظرية التعلم الاتصالية *Connectivism Theory* بما يتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، التي تأخذ في الاعتبار استخدام التكنولوجيا والشبكات الاجتماعية، والجمع بين العناصر ذات الصلة في كثير من نظريات التعلم، فهي تسعى جاهدة للتغلب على القيود المفروضة على كل من النظرية السلوكية *Behaviorism*، والإدراكية *Cognitivism*، والبنائية *Constructivism*، والجمع بين العناصر البارزة من الأطر الثلاثة: التعليمية، والاجتماعية، والتكنولوجية (العامودي، ٢٠٠٩م، ٤).

وتناقش النظرية الاتصالية التعلمَ باعتباره نوعاً جديداً من التواصل المعرفي الذي يكمُن في شكل وَصلات نُنشئها بين المتعلمين، وبين مصادر المعلومات، فتصف عملية التعلم بالشبكة *Network* التي تتكون من عدة عُقَد تربط بينها وصلاتٌ وتمثلِ العُقَدُ: المعلومات والبيانات على الشبكة العنكبوتية، التي إما أن تكون نصية، أو صوتاً وصورة، أما الوصلات فهي: عملية التعلم ذاتها، وهي الجهد المبذول لربط هذه العقد مع بعضها لتشكيل شبكة من المعارف الشخصية التي يتم إنشاؤها للتواصل بين المتعلمين، الذين يكوّنون بدورهم شبكات محلية أو عالمية *(Siemens, 2006, 29)*، ويتضح ذلك في الشكل (١):



شكل (١): التعلم الشبكي من منظور النظرية الاتصالية، المصدر: سيمنز (Siemens, 2006, P. 29)

كما تؤكد على أن التعلمَ عملية شخصية واجتماعية معاً، فهو عملية شخصية في الاحتفاظ بقدر كبير من التحكم الذاتي للمتعلم، والحفاظ على الطابع الشخصي لمجهوداته، فالمتعلمون يبنون بأنفسهم ما يملكونه من فهم وهذا الفهم في مرحلة تالية يُنظم ويُختبر من خلال التفاعل الاجتماعي، وقد يَكتشف المتعلمون من خلال هذا التفاعل أنهم بحاجة لإعادة بناء فهمهم للوصول إلى فهم أفضل *(Renner, 2006, 4)*.

- **العلاقة بين الشبكات الاجتماعية ومجتمع الممارسة Community of Practic:**

تغيرت العلاقة مع المعرفة في هذا العصر، فالمعرفة التي كانت تُقدَّم من منظور واحد، وفي قالب ضيق محيط بالقيود والأطر الجاهزة والانعزالية أصبحت عبارة عن سلسلة من التفاعلات الديناميكية المتعددة التي جعلت من المعرفة ممارسة مجتمعية يمكن أن تتحقق في مختلف الظروف، وعبر مراحل حياة المتعلم.

وتطوَر مفهوم "مجتمع الممارسة" بتطوُّر نظرية التعليم الواقعي *Situated Learning Theory*، التي تنص على أن التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يتوافق مع السياق الاجتماعي للمتعلمين، ويصف وينقر *Wenger* ـ واضع هذا المفهوم ـ مجتمعات الممارسة بأنها عبارة عن عملية تعلم جماعية، يقوم بها جماعات من الأفراد الذين يشتركون في اهتمام أو مجال واحد، ويسعون للتعلم بشكل أفضل من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين في المجموعة، ويُورد في هذا الصدد ثلاثَ سماتٍ أساسية تُشكل أيَّ مجتمع ممارسة سواء أكان رسميًا، أم غيرَ رسمي، وهي: *(Wenger, McDermott, and Snyder, 2002, 4-5)*

- النطاق المشترك بين المتعلمين بوجود أهداف جماعية، واهتمامات مشتركة.
- الاشتراك المتبادل بخلق العلاقات مع الآخرين، وإقامة حوارات ومناقشات مشتركة.
- الممارسة المتقاسمة بين المصادر، والموارد، والمهارات، والخبرات.

وفي ضوء متطلبات التكنولوجيا المستخدمة في إقامة مجتمعات الممارسة، نجد أن الشبكات الاجتماعية في جوهرها تدعم بشكل كامل إقامة أشكال مختلفة من مجتمعات الممارسة، وتتضح العلاقة بين هذين المفهومين بأن كليهما يعتمد على الأفراد، ويتطلب المشاركة النشطة، والاندماج والتفاعل بينهم لتحقيق النجاح المنشود، إضافة إلى أن كليهما يعتمدان عادة على توافر اهتمامٍ وميولٍ مشتركة لدى الأفراد المستخدِمين.

ويؤكد فيربو *(Firpo, 2009, 2)* في دراسته على أفضلية استخدام تكنولوجيا الشبكات الاجتماعية لخلق مجتمعات ممارَسة للمتعلمين، عما سواها من تطبيقات الجيل الثاني للويب، ويذكر ماكلوقلين ولي *(McLoughlin and Lee, 2007, 665)* بعضا من صور الدعم التي يمكن أن تقدمها الشبكات الاجتماعية كمجتمعات ممارسة ما يلي:

- توفير فرص كبيرة لعملية التفاعل الاجتماعي؛ إذ سهَّلت تكوين العلاقات بين المتعلمين والمعلمين والمختصين،وإجراء عمليات التواصل الاجتماعي واكتساب المهارات الاجتماعية والاتصالية على حد سواء.
- الوفاء بإيجاد بيئات للتعلم الإبداعي غير الرسمي، من خلال ساحات الحوار والنقاش بين أعضاء المجتمع المحلي والعالمي، مما ينتج عنها في نهاية الأمر تطويرُ منظومة رقمية للثقافة والتعلم.

- توفير فرص غنية للتعلم بالمشاركة والاكتشاف التعاوني للمعلومات بين المتعلمين بالمجتمع.
- التركيز على إنشاء وبناء محتوى رقمي، وتبادله مع الآخرين بنشره، وتوزيعه عبر الشبكة العنكبوتية.

- **التعلم التشاركيCollaborative-Learningعبر الشبكات الاجتماعية** :

إن التحول من تكنولوجيا الجيل الأول للويب نحو تكنولوجيا الجيل الثاني ألزَم بتطوير الممارسات تدريسية، كما تَحتَّمَ الانتقال من التدريس والتعلم المخطط التقليدي، إلى التعلم المختلط التشاركي *Collaborative Blended Learning 2.0 (Downes, 2005).*

وأوضح خميس (٢٠٠٩م، ٦٩ -٣١١) التعلمَ التشاركي الشبكي بأنه: مدخل واستراتيجية للتعليم، يعمل فيه المتعلمون معاً في مجموعات صغيرة أو كبيرة على الشبكة العنكبوتية، ويتشاركون في إنجاز مشروعات أو حل مشكلات... إلخ لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، بالاستعانة بأدوات التواصل والتفاعل التكنولوجية المتزامنة أو غير المتزامنة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين، بتوليد المعرفة ومشاركتها مع الآخرين كما أنه تعلُّمٌ متمركِزٌ حول المتعلم، حيث ينظر للمتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم.

وفي هذا الجانب يرى هوانق *(Huang, 2010, 78-79)* أن استخدام الشبكات الاجتماعية كإحدى الممارسات التدريسية للجيل الثاني من التعلم الإلكتروني يخدم هذا التحول، حيث إن اتصال المتعلمين ببعضهم عبرها يوفر تفاعلاً اجتماعياً قوياً بين المتعلمين، ويتوفر في هذا التفاعل المشاركة المتبادلة، والمرونة وثنائية الاتجاه، مما يخدم التعلم التشاركي، ويكون له تأثيرٌ دالٌّ على مخرجات التعلم، فعندما يجد المتعلم المجال ليتفاعل مع متعلمين آخرين ومع المهتمين بمجاله، فإنه تكون لديه فرصة لبناء معرفته الخاصة، والتشارك مع المتعلمين الآخرين في بناء المعرفة والمحتوى التعليمي.

والتعلُّم التشاركي في بيئة الشبكات الاجتماعية يقوم على التشارك الذي يختلف عنه في الماضي حيث كان يعتمد على التعاون في بيئة الفصول التقليدية، ومما لا شك فيه أن مفهوم التشارك أوسعُ بكثير من مفهوم التعاون ويتضح ذلك في كون بيئة الحجرة الدراسية محدودة الزمان والمكان، محدودة الفكر والإبداعات، محدودة الوسائل والأدوات، ومحدودة بعدد المتعاونين، بينما يتم التشارك في بيئة الويب غير المرتبطة بزمان أو مكان، وعدد المشاركين غير المحدود، والأفكار والإبداعات اللانهائية، والتنوع الكبير في التكنولوجيات المستخدمة الذي يناسب كافة المشاركين بمختلف أطيافهم (الفار،٢٠١٢م، ٤٢).

ويذكر العتيبي وطيب (٢٠١٠م، ٨٤٧) بعض الملامح التي يتميز بها التعلم التشاركي عبر الشبكات:

- أنه يطبِّق كثيراً من الاتجاهات التربوية الفاعلة والحديثة مثل التعلم التعاوني، والتعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر والتعلم القائم على المشروعات.
- التفاعل والاعتماد المتبادل بين المتعلمين Interdependence، وكل فرد في المجموعة له دور أساسي لا يكتمل العمل إلا به.
- المسؤولية الفردية Individual Accountability، فكل فرد مسؤول عن إتقان التعلم الذي تقدمه المجموعة.
- الثواب الفردي والجماعي Individual and Group Rewards، فهناك دوافع أساسية لكي يظل العمل فرداً في نواحٍ، وجماعياً في نواحٍ أخرى.
- التدريب الجماعي Group Practice من خلال مواقف اجتماعية تواصلية.

- **عوائق استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم** :

على الرغم من إمكانيات الشبكات الاجتماعية في تعزيز فرص التعلم الجيدة إلا أنه صاحَب ظهورَها العديد من المعوقات التي قد تعيق تعميم تطبيقها، ومنها (*Redecker, Ala-Mutka, and Punie, 2010, 10*):

- **المهارات الرقمية:** فغالباً لا يتمتع جميع المعلمين والمتعلمين بالمهارات الرقمية الأساسية بشكل كافٍ، كما أنهم لم يتلقوا التدريب اللازم لاستخدام تطبيقات الشبكات الاجتماعية.
- **المهارات التربوية:** إن تضمين تطبيقات التواصل الاجتماعي يفرض تغيُّراً في دور المعلمين ليقوموا بدور الموجهين والمستشارين، ويُعيق تولي هذا الدور الجديد نقصٌ في البرامج التدريبية الخاصة بتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي تناسب الجيل الثاني للويب.
- **قضايا الخصوصية والأمن والسلامة:** يثير استخدام البيئات المفتوحة في تطبيقات الشبكات الاجتماعية مخاوفَ عدة متعلقة بالهوية والخصوصية سواء الشخصية أو الاعتبارية، وكذلك الاستخدام غير الجيد من قبل المراهقين، وقلة الرقابة على المحتوى، وضياع حقوق النشر، وهدر الوقت نتيجة الغرق في الخدمات الواسعة التي تقدمها هذه الشبكات.
- **الغموض:** ظهرت حالات من الغموض بشأن المقررات الإلكترونية المناسبة والأساليب التعليمية الفاعلة، وعمليات التقييم الملائمة، حيث ما زالت تعاني من مشكلات لم تعالج أو تحل بعد، وكذلك لعدم قدرتها على اللحاق بالتطور المستمر الحاصل في التكنولوجيا وفي تطبيقات الشبكات الاجتماعية على وجه الخصوص.
- **متطلبات التغيير المؤسسي:** يتطلب التعليمُ الرسمي لإعتماد تطبيقات الشبكات الاجتماعية إلى إعادة تقييم دوره في المجتمع، كما يواجه المسؤولون تحديات عدة تتمثل في كيفية موازنة القديم بالجديد.

- **استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية** :

للتطور التكنولوجي دورٌ أساسٌ في تحقيق مسيرة التحول في طرق تدريس قواعد اللغة الإنجليزية التقليدية القائمة على المدارس السلوكية إلى طرقِ تدريسٍ بنائية، من خلال ما توفّره هذه التكنولوجيا من وسائل اتصالٍ وتفاعلٍ وتحقيقٍ دورٍ فاعل للمتعلم، مع إعادة صياغةِ دور المعلم وبيئة التعلم، وقدً كثرتً المناداة من الباحثين والتربويين ممن يعملون في مجال تدريس اللغة الإنجليزية إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة، وعدم الاقتصار على اتباع الأساليب الجافة في تعليمها، التي تؤدي إلى نفور الناشئة منها (البخاري، ٢٠٠٨م، ١٨).

ويمكن تحديد فوائد استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية تفصيلا في الجوانب التالية:

- **تحقيق الأهداف:** يؤدي استخدام التطبيقات التكنولوجية المختلفة إلى التقليل من سيطرة المعلمين، وقلق المتعلمين، ، مما يساعد على تحسين عمليات تدريس اللغة، وتحقيق عديدٍ من الأهداف التعليمية Sarica and Nadire, 2009, 439- 445).
- **وفرة المصادر:** حيث سهولة وصول المتعلمين إلى المعلومات، فشبكة الإنترنت تعد أكبر مصادر الحصول على الموارد اللازمة لتعلم أي لغة أجنبية مطلوبة من خلال المكتبة الإلكترونية بما تشمله من قواعد بيانات، وقواميس، ومراجع وغيرها، فتتنوّع مصادر التعلم، وتتنوع خبرات المتعلمين، فيقوَى تعلمُ اللغة وتعليمها (Xie and Jen, 2005).
- **تحسين مخرجات التعلم:** حيث أن المزج بين أدوات التكنولوجيا الحديثة وأدواتٍ التدريس التقليدية في تعلم القواعد اللغوية والمهارات الأخرى، يحسِّن كثيراً من مستويات المعرفة، وينمي التحصيل الدراسي في المقررات، ويرتقي بالكفاءة اللغوية للمتعلمين (Al-Jarf, 2005, 8-10).
- **تعزيز مهارات الاتصال:** تُوفر أدوات الويب لمتعلمي اللغة الأجنبية قنوات تواصلٍ حقيقيةٍ مع غيرهم من المتعلمين والمعلمين، ومع متحدثي اللغة الأصليِّين، وذلك من خلال التبادلات الاتصالية التَّزامُنية وغير التَّزامنية وساعد ذلك على إنتاج اللغة، وتعزيز المهارات الاتصالية لدى المتعلمين(Mills, 2011, 347).
- **تطوير التربية الاجتماعية اللغوية:** ويقصد بها: "تكوين المعرفة اللغوية والثقافية والاجتماعية لدى متعلمي اللغة جنباً إلى جنب مع تعليم المهارات الأساسية"، فإشراك اللغة في التدريبات والأنشطة الاتصالية المتنوعة في المجتمعات الافتراضية يدعَم الجانب الاجتماعي للعملية التعليمية ويُعوض عن الانفصال المكاني بين الناطقين والمتعلمين، ويؤدي إلى تطوير الجدارة الاجتماعية، وتوسيع النطاق الأسلوبي، وزيادة المعرفة، وذلك نتيجة الكميات الهائلة من المعلومات المكتسبة عبر المناقشات بين المتعلمين والتفاعل مع مختلف الخبرات البشرية (Thorne Black, and Sykes, 2009,815).

- **تحقيق التعلم مدى الحياة:** تمكنت التكنولوجيا الحديثة من تطوير مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة، بشكل أكثر تقدماً من الطرق التقليدية لتعليم اللغة، وذلك لأن المتعلمين يعملون باستمرار لتحسين قدراتهم ومعارفهم وثقافتهم اللغوية للتواصل بفاعلية في المواقف المختلفة (Hill and Slater , 2012, 375).
- **زيادة التفاعل:** أثبتت الدراسات أن كل أداة من أدوات التكنولوجيا الحديثة تساعد على إيجاد مناخ من التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين ومعلميهم، ومع أفراد جدد أيضا، كما أنها تخلق ظروفاً محببة للتفاعل خارج الفصل بسِمات مختلفة، وكل أداة قد تنفع عملية تعلم اللغة الإنجليزية بطريقة جديدة وتشجع تعاون المتعلمين المبني على الاشتراك والحوار في هذه البيئات، مما يعزز اكتساب اللغة، وخبرة التعلم بأكملها (Conforti, 2009,16).
- **زيادة الدافعية والحافز:** يزيد استخدام التكنولوجيا سواء خارج أو داخل القاعات الدراسية من مستوى الدافعية الداخلية لدى المتعلمين، ويثير اهتمامهم، خاصة إذا ما عرفوا أنهم يشاركون بهدف التواصل مع جمهور حقيقي من القراء، الأمر الذي يساعد على تعزيز ثقتهم بأنفسهم، ويطوّر قدراتهم اللغوية، وينمي تقديرهم لذواتهم (Torlakovich, 2004,22)
- **تحقيق الكونية والمرونة:** وذلك بالتغلب على العوائق والمحددات الزمنية والمكانية التي كانت تقف في طريق تعلم اللغة الإنجليزية وقواعدها، حيث أمكن التواصل مع أفراد ينتمون إلى عدة بقاع مختلفة من العالم، وذلك عن طريق توظيف أحدث الوسائل التكنولوجية المتطورة مثل: شبكة الإنترنت الهواتف المحمولة... إلخ (Sarica and Cavus, 2008, 25).
- **توفير بيئة التعلم النشط:** تقدم التكنولوجيا التفاعلية أساليبَ تدريس قادرة على تعزيز تعلم اللغة الإنجليزية بطريقة نشطة وخلاقة، حيث تتيح الفرصة لمتعلميها للحوار والمناقشة والتعبير عن أفكارهم،كما تشجع التفاعل بينهم في بناء ومشاركة المحتوى والوسائط المتعددة، مما يكون له أثرٌ إيجابي على تعلمهم (Harrison and Thomas, 2009, 110).

- **فروض البحث** :

على ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة تم افتراض الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة القبلية والبعدية عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة.

- **ثالثا: الإجراءات الميدانية للبحث** :

- **مراحل بناء الوحدة التعليمية للشبكة الاجتماعية** :

يُعَد نموذج "*ADDIE*" النموذجَ العام الذي تُشتَق منه جميعُ النماذج الأخرى حيث أن الغالبية منها اعتمدت في إنشائها عليه، ويعد مدخلاً نظاميّاً إلى عملية التصميم التعليمي؛ لتوافقه مع الخطوات العامة لأسلوب النظُم، كما يقدم إطار عمل تنفيذي للقائمين على تصميم التعليم، ويضمن الفاعلية في المخرجات التعليمية، والكفاءة في تحقيق الأهداف (الشمري والمطوع، ٢٠١١م، ١١٠ - ١١١). وقد تم استخدام هذا النموذج لإعداد الوحدة التعليمية التي تم إرسالها للطالبات عبر الشبكة الاجتماعية المستخدمة، وفيما يلي وصفٌ تفصيلي للإجراءات التي اتبعت في كل مرحلة من تلك المراحل:

- **أولاً: مرحلة التحليل Analyze:**

تتشمل هذه المرحلة عدة خطوات:

- **تحديد الهدف العام:** ويتمثل في تقديم وحدة الماضي البسيط The Simple Past المتضمنة في الكتاب المقرر على الطالبات (Grammar Sense 2) بصورة إلكترونية تشاركية عبر الشبكة، بحيث تستطيع الطالبة الرجوع إليها ومناقشتها مع زميلاتها، في أي وقت، وفي أي مكان.
- **تحديد الفئة المستهدفة:** طالبات المرحلة الجامعية؛ لمناسبة خصائصهن المعرفية والاجتماعية والاقتصادية مع طبيعة البحث، ولتمكن طالبات هذه المرحلة من التعامل مع هذه الطريقة.
- **تحديد خصائص بيئة التعلم:** لا تتطلب طبيعة هذا البحث معاملَ أو قاعاتٍ مجهزة، كما أنها لم تتطلب تكلفة اقتصادية إضافية، فبيئة التعلم هنا هي بيئة افتراضية لاسلكية، تستلزم توفرَ واحدة من الأجهزة الذكية المتنقلة التالية: آيفون IPhone، بلاك بيري Black Berry، نوكيا Nokia phones أجهزة الأندرويد Android، كما أنها تعمل مع كل الناقلات والشبكات سواء كانت شبكات الأجهزة المتنقلة كالجيل الثالث والرابع (3G -4G)، أو الشبكة المحلية اللاسلكية Wi-Fi، مما يتيح تفاعل الطالبات في أيٍّ وقت، وفي أيِّ مكان بسهولة.
- **تحديد الوحدة التعليمية:** ركزت الخطة الدراسية لمقرر قواعد اللغة الإنجليزية (ENG 118) للمستوى الأول بقسم اللغة الإنجليزية، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، على دراسة زمن الفعلVerb Tense وذلك

لأن القواعد المتعلقة بزمن الفعل تعد من القواعد اللغوية الضرورية لأهميتها الكبيرة، وحيث أنّ تَعلمها وإجادتها يسهم إلى حد كبير في مساعدة المتعلمين على اكتساب اللغة ومهاراتها، والتمكن من فهم اللغة لاستخدامها في أغراض الاتصال مع الآخرين بشكل جيد، وقد اختيرت وحدة الماضي البسيط قصداً لتطبيق هذا البحث، وكان ذلك بعد استشارة بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تدريس هذا المقرر، الذين أكدوا على هذه الوحدة لاعتبارات عدة، هي:

- أهمية مثل هذا الزمن، الذي يُعّد مِحوراً أساسياً في إجادة اللغة.
- لارتباط وحدة زمن الماضي البسيط بالوحدات التالية لها، وهي: وحدة زمن المضارع المستمر Present Continuous، ووحدة زمن الماضي التام Past Perfect.
- صعوبة هذه الأزمنة، والخلط بينها لدى الطالبات، الأمر الذي يجعل من الأفضِّل أن تتقن الطالبات أولا فهمَ هذا الزمن جيداً قبل الخوض في دراسة الأزمنة التالية، وهذا ما تؤكده الأهداف الواردة في التوصيف الخاص بالمقرر.

- **تحديد الخبرات السابقة** :

اشتمل تحديد الخبرات السابقة للطالبات على ما يلي:

- **تحديد الخبرات العلمية:** وتم ذلك بواسطة مقابلة الطالبات؛ للتعرف على خبراتهن المعرفية، ومستوياتهن الأكاديمية بشكلٍ عام، ومعارِفِهن في وحدة البحث على وجه الخصوص. ومن خلال الاختبار القبلي الذي أجري لهن قبل تنفيذ تجربة البحث.
- **تحديد الخبرات الفنية:** وذلك فيما يخص امتلاك الهواتف الذكية واستخدام الشبكات الاجتماعية، والشبكة الاجتماعية "واتس اب" على وجه الخصوص، وللكشف عن مدى امتلاك طالبات المجموعة التجريبية هذه الخبراتِ الفنية، تَمّ إعدادُ استبانة استطلاعية خاصة بذلك .

- **تحديد الموضوعات والمهارات اللغوية للوحدة المختارة** :

عن طريق تحليل محتوى الوحدة إلى عدة موضوعات رئيسة وتمركزت حول مايلي:

- الماضي البسيط في حالة الأفعال الأساسية: The simple past (base verb)
- الماضي البسيط في حالة أفعال الكينونة: The simple past (verb to be)
- استخدام التعبير (اعتاد أن) في زمن الماضي: The past with (used to)

- **ثانياً: مرحلة التصميم Design** :

وتشمل هذه المرحلة عدة خطوات:

- **تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية:** صِيغَت الأهداف التعليمية للمحاور السابقة في عبارات سلوكية إجرائية لكل موضوع على حدة، بحيث تَصِفُ

سلوك المتعلم بشكل دقيق، ويكون هذا السلوك قابلاً للملاحظة والقياس وتألفت من (٢٣) هدفا معرفيّا توزعت على (٤) أهداف لمستوى التذكر و(٦) أهداف لمستوى الفهم، و(١٣) هدفا لمستوى التطبيق.

- **تحديد المحتوى التعليمي:** بعد وضْع تصوُّر للموضوعات الرئيسة والفرعية وتحديد الأهداف التعليمية الخاصة، تم اختيار المحتوى التعليمي للوحدة مع مراعاة الاختصار فيه؛ لترك مجال للطالبات للمشاركة في بناء المحتوى حيث أن ذلك أبرز مايميز استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم مع مراعاة المعايير التربوية الأخرى اللازمة لاختيار وبناء المحتوى.
- **تحديد الأنشطة التعليمية:** إن ما يحتاجه متعلمو اللغة هو أن تتوفر لديهم الفرصة لإنتاج اللغة بفاعلية، ولهذا صُممت أنشطة اتصالية Communicative Activities، تعزز التعلم النشط بإقامة الحوارات والنقاشات، وتمنح المتعلمين القدرة على التعبير عن أنفسهم، والتفاعل مع اللغة المستهدفة، والمشاركة والتعاون بينهم، والبحث عن المعلومة، وقد تم اختيارها من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات التربوية، والكتب الأجنبية الصادرة من جامعات عالمية مختصة بتعليم قواعد اللغة الإنجليزية، التي وظفت الطريقة الاتصالية في بناء أنشطتها، وتم محاكاتها بما يناسب هوية بيئة الطالبات.
- **تحديد أساليب التقويم: وهي:** التقويم القَبلي: باستخدام الاختبار التحصيلي القبلي. والتقويم البنائي: من خلال تقويم الأقران، والمتابعة المستمرة؛ وذلك لتوفير التغذية الراجعة المستمرة للطالبات. والتقويم النهائي: باستخدام الاختبار التحصيلي البَعدي.
- **اختيار الوسائط المتعددة:** اختِيرت مجموعة من الوسائط المتعددة اللازمة لتوضيح بعض الموضوعات في المحتوى، ولإدخال عنصر التشويق فيه كالصور الثابتة ولقطات الفيديو، والمقاطع الصوتية.

- **ثالثًا: مرحلة التطوير Develope :**

وهي مرحلة تسير جنبًا إلى جنب مع مرحلة التصميم، وفيها تتم عملية إنتاج وتأليف المواد التعليمية، وقد مرت بالخطوات التالية:

- **إنتاج مقاطع الفيديو:** اللازمة لتوظيف الأهداف التي تسعى لتحقيقها الوحدة، بواسطة برنامج صانع الأفلام Windows Live Movie Maker وذلك بتوزيع المحتوى المراد بما يحتويه من نصوص، ومؤثرات صوتية، على شرائح متسلسلة متجانسة الأحجام والألوان، مع مراعاة المعايير التربوية والفنية المطلوبة.
- **تنظيم موضوعات الوحدة التعليمية:** وقد رُوعي التتابُع المنطقي في تقديمها وتسلسل المعلومات في كل موضوع، وعُرِض كل موضوع بطريقة ثابتة بحيث يسير على نحو يحقق التعلم المرغوب فيه، وقد بلغ مجموع الرسائل التي

ستُرسل للطالبات عبر الشبكة الاجتماعية (٢٠) رسالة، وهي: رسالتا الافتتاحية والخاتمة، ورسالتان لتوضيح الأهداف التعليمية، و(١٠) رسائل خاصة بالمحتوى العلمي، و(٧) رسائل للأنشطة التعليمية.

- **رابعاً: مرحلة التنفيذ Implement** :

بعد الانتهاء من مرحلة التخطيط والتصميم والتطوير، طُبقت الوحدة التعليمية على الشبكة الاجتماعية، باتباع الخطوات التالية:

- **إنشاء تجمُّع تجريبي Group** : عنوانُه رمز المقرر (ENG118)، وذلك من خلال أيقونة محادثة Chat، ثم اختيار تجمّع جديد New Group.
- **نقل محتوى الوحدة التعليمية إلى الشبكة:** وترتيب محتوياتها بطريقة متسلسلة، بدءًا بالرسالة الافتتاحية والأهداف التعليمية للوحدة، ثم الموضوع الأول والنشاط الخاص به، فالثاني، ثم الثالث، وصولاً للرسالة الخاتمة تمهيدًا لعرضها على المحكمين في المرحلة اللاحقة.

- **خامساً: مرحلة التقويم Evaluate** :

تستهدف هذه المرحلة فحصَ الوحدة التعليمية بعد الانتهاء من إعدادها للتأكد من صدقها، ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة، وصلاحيتها للتطبيق ووضوح محتواها، وذلك من خلال ما يلي:

- بطاقة تقييم الوحدة التعليمية التي أعدت لهذا الغرض، حيث وُزعت على عدد من المحكمين المتخصصين بتقنيات التعليم وباللغة الإنجليزية وطرق تدريسها، لتحديد مدى تحقيق الوحدة التعليمية للمعايير التربوية والفنية التي اشتملت عليها البطاقة، فحققت الوحدة المعايير الفنية بنسبة (٩٦٪) بينما بلغت نسبة تحقيقها للمعايير التربوية (٩٧٪)، مع إجراء التعديلات التي اقترحها بعضُ المحكمين.
- تطبيق استخدام الوحدة التعليمية على عينة استطلاعية لرصد ملاحظاتهن وانطباعاتهن، واتضح من التطبيق الاستطلاعي وضوح محتوى الوحدة لجميع الطالبات، ولم يتم رصد ملاحظات قد تُخِل في حال تطبيق البحث.

- **خطوات بناء أدوات البحث** :

- **أولاً: الاختبار التحصيلي:**

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف البحث إلى معرفة أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لذا كان الاختبار التحصيلي هو الأداة المناسبة لقياس المتغير التابع، وجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة وفروض البحث.
- **تحليل محتوى الوحدة:** تم تحليل محتوى الوحدة)المختارة عند بناء الوحدة التعليمية، وللتأكد من ثبات التحليل أُسند إلى إحدى المتخصصات

في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية للقيام بعملية تحليل محتوى الوحدة، ومن ثم مطابقته بالتحليل الذاتي، وكان حساب معامل الاتفاق بين التحليلين حيث بلغ (٠.٩٨)، وهذا يشير إلى ثبات التحليل بدرجة عالية.

- كما عُرضت الأهداف السلوكية في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة الإنجليزية وطرق تدريسها، للتأكد من صدقها، وأخذ آرائهم حول مدى صحة صياغة هذه الأهداف ودقتها ومستوى كل هدف، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين.
- **إعداد جدول المواصفات**: إعداد الاختبار التحصيلي وفق جدول المواصفات يُمكن من إعطاء القيمة الحقيقية والوزن النسبي لهذه الوحدة، وقد تم استخدام برنامج خاص لإعداده، ويتضح في الجدول (١):

جدول (١): جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

الموضوع	عدد الأسئلة لمستويات المعرفة			مجموع الأسئلة	الوزن النسبي
	التذكر	الفهم	التطبيق		
الماضي البسيط (الأفعال الأساسية)	٣	٢	٨	١٣	٥٦٪
الماضي البسيط (أفعال الكينونة)	-	٢	٥	٧	٢٢٪
استخدام التعبير (اعتاد أن) الماضي	١	٢	٤	٧	٢٢٪
مجموع الأسئلة لكل مستوى	٤	٦	١٧	٢٧	
الوزن النسبي للأهداف	١٨٪	٢٦٪	٥٦٪		١٠٠٪

- **تحديد نوع الاختبار**:

تم وضع اختباراً موضوعيّاً؛ لما يمتاز به من موضوعية النتائج بحيث لا تتأثر بذاتية المصحح، ولارتفاع مُعامِليْ الصدق والثبات (فتح الله، ٢٠٠٦م، ٣٣٥)، فتَكوَّن الاختبار من نوعين من الأسئلة الموضوعية، وهما: اختبار الاختيار من متعدد، واختبار الصواب والخطأ. وفي ضوء ذلك صيغت مفردات الاختبار التحصيلي حسب الأهداف السلوكية، مع مراعاة الشروط الواجب اتباعُها عند صياغتها.

- **صدق الاختبار**:

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين،هي:

- **صدق المحتوى**: وتم ذلك من خلال بناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلي كما سبق توضيحه.
- **الصدق الظاهري**: حيث عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة الإنجليزية وطرق تدريسها، للتعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول ارتباط فقرات الاختبار بالأهداف السلوكية والصحة العلمية واللغوية لأسئلة الاختبار، ووضوح مفرداته، ومناسبة البدائل الموضوعة.

- **ثبات الاختبار**:

وقد قيس بواسطة معادلة ألفا كرونباخ *Cronbach's Alpha*، وبلغت درجة ثبات الاختبار (٠.٨٩)، وهي درجة تبين ثباته وصلاحيته للتطبيق.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بعد إجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكّمون، وبعد التحقق من صدقه وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية، وتكوَّن من (٢٧) مفردة موزعة بصورة مناسبة، كما أُعدَّ مفتاح الإجابة لتصحيح الاختبار، ورُصدت درجة واحدة لكل سؤال، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق.

- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار**:

طُبِّق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من مجموعة من الطالبات اللاتي يدرسن المقرر ذاته في شُعب أخرى، وقد اتضح أن جميع مفردات الاختبار واضحة حيث حققت تعليمات الاختبار الهدف في توضيح مفردات الاختبار، واستغرق زمن الاختبار (٣٥) دقيقة، وتراوحت قِيم الصعوبة من (٠.٣٠ ـ ٠.٧٠) وهي قيم مقبولة، حيث يرى خضر(٢٠٠٥م،١٤٤ـ ١٤٥) أنه إذا كان معامل الصعوبة أقل من (٢٥٪) يعد السؤال صعباً، أما إذا زاد عن (٧٥٪) يعد السؤال سهلاً، وما يقع بينهما (٢٥٪ ـ٧٥٪) يعتبر متوسط الصعوبة، وتراوحت قيَم معامل التمييز التي تم الحصول عليها مابين (٠.٣٤ ـ ٠.٥٥)، وهي قيم ذات تمييز جيد، حيث يعتبر فتح الله (٢٠٠٦م، ٣٨٨) أن القيمة المقبولة لمعامل التمييز التي يمكن الاحتفاظ بها هي القيمة الموجبة التي تزيد عن (٠.٣٠).

- **ثانياً: بطاقة تقييم محتوى الوحدة التعليمية**:

تطلب البحث تصميمَ بطاقة لتقييم محتوى الوحدة التعليمية التي تم بناؤها لتتناسب مع رسائل الشبكة الاجتماعية المستخدمة، وقد مرَّ إعدادها بالخطوات التالية:

- **تحديد محاور البطاقة**: بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، ومراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بذلك، واستشارة المختصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، تم تحديد محاور البطاقة وأبعادها، التي تمثلت في محورين رئيسَين، هما:
  - ✓ **المحور الأول: البعد التربوي**: ويشمل: (٦) معايير لبعد الأهداف، و(١٠) معايير للمحتوى، و(٨) معايير للأنشطة، و(٥) معايير للتقويم.
  - ✓ **المحور الثاني: البعد التقني**: ويشمل: (٤) معايير لبعد النصوص، و(٤) معايير للصوت، و(٦) معايير للفيديو، ومعيارين للروابط الإلكترونية، و(٤) معايير لخصائص تقنية عامة.

وتم تحديد المقياس الرباعي للبطاقة، الذي مُثلت إجاباتُه بـ: متحقق بدرجة عالية، متحقق بدرجة متوسطة، متحقق بدرجة منخفضة، غير متحقق.

- **التحقق من صدق البطاقة**:

استُخدم معامل ارتباط بيرسون *Pearson* لمعرفة الصدق الداخلي لعبارات البطاقة، وقد تراوحت قِيَم معامل صدق الاتساق الداخلي بين (٠.٦٦ و ٠.٨٨) وهذا يعني تمتع الأداة بدرجة صدق مناسبة.

- **حساب ثبات البطاقة**:

تم التأكد من ثبات عبارات البطاقة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمته (٠.٩١)، مما يدل على تمتعها بثبات مرتفع يسمح بتطبيقها.

- **ثالثاً: الاستبانة الاستطلاعية لتحديد الخبرات التكنولوجية**:

لتمكن الطالبات من التفاعل مع الوحدة التعليمية على الشبكة الاجتماعية، كان من الضروري إعدادُ استبيان استطلاعي لتحديد الخبرات التكنولوجية المتوفرة لدى الطالبات قبل البدء في تطبيق التجربة، وقد مر إعدادها بالخطوات التالية:

- **صياغة عبارات الاستبانة:** بعد الاطلاع على بعض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، تم بناء هذه الاستبانة، وصياغة عباراتها، ورُعيت أن تكون العبارات بصيغة استفهامية، وأن تكون واضحة وقصيرة وخالية من الغموض وقد تنوعت الإجابات طبقا لما يناسب العبارات، فتكونت القائمة في صورتها الأولية من (١١) عبارة، شملت العبارة الأخيرة (١٣) عبارة فرعية.
- **التحقق من صدق الاستبانة:** استُخدِم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة، وتراوحت قِيم معامل صدق الاتساق الداخلي بين (٠.٧٤ و ٠.٩١)، وهذا يعني تمتعها بدرجة صدق مناسبة.
- **حساب ثبات الاستبانة:** تم التأكد من ثبات عبارات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمته (٠.٩٧)، مما يدل على تمتعها بثبات مرتفع يسمح بتطبيقها.

- **اجراءات تطبيق تجربة البحث** :

طُبقت تجربة البحث ميدانياً وفق الإجراءات التالية:

- **أولاً: ضبط المتغيرات المؤثرة على تجربة البحث**:

وكان ذلك من خلال مايلي:

- تم اختيار العينة من مدينة واحدة، وفي مجتمع يمتاز بالتقارب في المستويات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ومن جامعة واحدة، وفي التخصص والمستوى ذاته، وجميعهن لا يتلقين تعليماً خارجيّاً كالاستعانة بدروس خصوصية، أو بمعهد تعليمي.
- توحيد عضو هيئة التدريس، حيث تُدرِّس كلتا المجموعتين بالطريقة التقليدية بواسطة أستاذة المقرر المكلفة بتدريس الشعبة؛ وذلك حتى لا يمثِّل اختلافُ مستوى عضو هيئة التدريس متغيرا دخيلاً يؤثر على نتائج البحث.
- توحيد المحتوى الذي تم تدريسه، حيث تم اختيار الوحدة الدراسية من الكتاب نفسه المقرر على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ضبط التحصيل الدراسي في المقرر بحساب دلالة الفروق بين متوسطَيْ تحصيل طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التحصيل في مقرر قواعد

اللغة الإنجليزية في المجموعتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على تكافؤهما، ويتضح ذلك في الجدول (٢):

جدول (٢): الفرق بين متوسطي تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وتكافؤهما

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	النتيجة
ضابطة	١٥	٨٠,١٦	٥٧,٢	-٢١,	٨٢,	دالة
تجريبة	١٥	٠٧,١٧	٩٥,٣			

- **ثانيًا: تطبيق التجربة الأساسية:**

- طبق الاختبار التحصيلي القبلي على جميع أفراد عينة البحث.
- دُرست المجموعة التجريبية والضابطة قواعدَ الوحدة المستهدفة، في موعدها الزمني المحدد بالطريقة التقليدية في الحرم الجامعي.
- الاتقاء بطالبات المجموعة التجريبية؛ وذلك لتأكد من إلمام الطالبات بالمهارات اللازمة للتعامل معها، وتقديم إرشادات حول المحتوى، وكيفية المشاركة في الأنشطة، وأوقاتها الزمنية، تسجيل أسماء الطالبات، وأرقام الهواتف المحمولة الخاصة بهن، وتزويدهن بعنوان المجموعة، مع حثهن على أهمية التعاون والتفاعل مع بعضهن لإثراء التعلم.
- افتتاح الشبكة الاجتماعية برسالة ترحيبية للطالبات، ثم بدأت في إرسال محتوى الوحدة التعليمية كل يوم في تمام الساعة الثالثة مساءً، وبعد دراسة ومناقشة الأنشطة تماماً يُقدَّم الشكر للطالبات تمهيداً لإرسال الموضوع الثاني في التوقيت ذاته من اليوم التالي، وقد استغرقت بعض الأنشطة يومين لإتمام تفعيلها ومناقشتها بشكل متكامل وفاعل.
- مقابلة الطالبات أثناء التطبيق؛ وذلك من أجل مناقشة ملاحظاتهن حول المحتوى، ومشاركاتهن، ومستوى التقدم في العمل، واستفساراتهن، ومناسبة التوقيت، للاستفادة من ملاحظاتهن عند إرسال الرسائل التالية.
- إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي على كل من المجموعة التجريبية والضابطة.
- تصحيح إجابات الطالبات وتبويبها تمهيداً لمعالجتها إحصائيّاً، للتحقق من صحة الفروض.

- **رابعا: المعالجات الإحصائية وعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :**

- **المعالجات الإحصائية وعرض نتائج البحث:**

التحقق من الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة القبلية والبعدية عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة (التذكر، الفهم، التطبيق).

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين *Paired Samples T-Test*، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣): دلالة الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا مجتمعة

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	النتيجة
الاختبار ككل	القبلى	١٥	٨٠,١٦	٥٧,٢	٠٩٢ ,٢	٠٥٥,	غير دالة
	البعدى	١٥	٤٧,١٧	٥٦,٢			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الأدائيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة عند جميع المستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)؛ مما يشير إلى أن المستوى العام لأداء المجموعة الضابطة والتي درست مقرر قواعد اللغة الإنجليزية بواسطة الطريقة التقليدية لم يتحسن بشكل ملحوظ خلال مدة تطبيق التجربة.

وبناءً على ما سبق، نقبل هذا الفرض الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة القبلية والبعدية عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة (التذكر، الفهم، التطبيق).

التحقق من الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة (التذكر، الفهم، التطبيق)".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين *Paired Samples T-Test*، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٤): دلالة الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا مجتمعة

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	النتيجة
الاختبار ككل	القبلى	١٥	٠٧ ,١٧	٩٥,٣	٤.٥٩٣	٠٠٠,	دالة
	البعدى	١٥	٢٠,٢٠	٤.١٣			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الأدائيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند جميع المستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)، لصالح الاختبار البعدي؛ مما يؤكد أن المستوى العام لأداء طالبات المجموعة التجريبية التي درست مقرر قواعد اللغة الإنجليزية باستخدام الشبكات الاجتماعية قد تحسَّن بشكل ملحوظ خلال مدة تطبيق التجربة.

وبناءً على ما سبق، نرفض هذا الفرض الصفري، ونقبل بالفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة (التذكر، الفهم، التطبيق)".

التحقق من الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة (التذكر، الفهم، التطبيق)".

للتعرف على ما إذا كان هذا التحسن في أداء طالبات المجموعة التجريبية ناتجا عن استخدام الشبكة الاجتماعية واتس اب *WhatsApp* أم لا، كان لابد من التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار البعدي، يتم التحقق من صحة هذا الفرض، استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين *Independent Samples T-Test*، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	النتيجة
الاختبار ككل	الضابطة	١٥	٤٧,١٧	٥٦,٢	- ٢.١٨٠	٠٣٨,	دالة
	التجريبية	١٥	٢٠,٢٠	٤.١٣			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي عند كل مستوى من مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا (التذكر،الفهم، التطبيق) وعندها مجتمعة في الاختبار ككل، لصالح المجموعة التجريبية، مما يبين تأثير استخدام الشبكات الاجتماعية على تحسين أداء طالبات المجموعة التجريبية على المستوى العام في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية.

وبناءً على ما سبق، نرفض الفرض الصفري، ونقبل بالفرض البديل الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي عند مستويات "بلوم" المعرفية الدنيا مجتمعة (التذكر،الفهم،التطبيق) .

- **حساب حجم الأثر**:

لتأكد من الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية، وأن هذه الفروق تعود إلى فاعلية الشبكات الاجتماعية، تم حساب حجم الأثر عن طريق مؤشر مربع إيتا *Eta Squared* لقيمة (ت) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وبلغت قيمتها: (η^2= ٠.٦٠)، ويلحظ أن هذه القيمة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى عصر (٢٠٠٣م، ٦٧٢) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.٢٠ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا مرتفعًا مما يدل على وجود أثر دال إحصائيًا عال جدًا ومهم تربويًا لاستخدام الشبكات الاجتماعية في تنمية التحصيل الدراسي.

- **مناقشة وتفسير النتائج** :

يتضح من العرض السابق تفوُّق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن قواعد اللغة الإنجليزية المستهدفة بمساندة الشبكة الاجتماعية، على طالبات

المجموعة الضابطة اللاتي درسن القواعد ذاتها بالطريقة التقليدية؛ حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية عند كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية الدنيا: (التذكر، الفهم، التطبيق)، وهذا يعني أن استخدام الشبكات الاجتماعية قد أعطى نتائج إيجابية في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية.

وعلى الرغم من اختلاف هذا البحث عن الدراسات السابقة في المجتمع والعينة، والإجراءات، إلا أن جميع تلك الاختلافات لم تُحدث فروقا في فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، وفي تعليم اللغة بشكل خاص. وما توصل إليه البحث من نتائج هي واقعية إلى حد كبير، ويمكن تعليل هذه النتيجة بالفوائد التربوية التي توفرها الشبكات الاجتماعية في التعليم، كما يمكن تفسير ذلك بما يلي:

- طبيعة موضوعات الوحدة التعليمية التي درستها الطالبات، التي كانت بمجملها في مواضيع تطبيقية، وغالبا ما تحتاج إلى تدريب وممارسة؛ مما أتاح للمجموعة التجريبية تطبيقاً أكبر أثناء أدائهن الأنشطة باستخدام الشبكة الاجتماعية، وجعلهن أكثر تمكناً من طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم تُتح لهن الفرصة للتطبيق والممارسة، لاقتصار المحاضرة على التلقي وإيضاح المعلومة فقط.
- أتاح استخدام الشبكات الاجتماعية قدرًا من التفاعل، والمناقشة والحوار بين الطالبات، أكبر مما يحدث في القاعة الدراسية، حيث قد يقل مستوى التفاعل والمناقشات؛ نظرًا لمحدودية الأوقات المحددة للتواصل، فكان لطالبات المجموعة التجريبية دور إيجابي في عملية التعلم، مما أدى إلى استيعابهن المقرر أكثر، وتتفق في ذلك مع ماذكراه ماكلوقلين ولي (McLoughlin and Lee, 2007, 665) في أن الشبكات الاجتماعية ماهي إلا مجتمعات ممارسة، من حيث دعمها القوي لعمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي وإيجادها لبيئات التعلم غير الرسمي من خلال ساحات الحوار والنقاش بين أعضاء المجتمع، الذي ينتج عنها في نهاية الأمر تطوير لمنظومة التعلم.
- سهولة الوصول إلى المصادر التعليمية المتنوعة، التي رجعت إليها الطالبات من أجل إنجاز مهام التعلم في الأنشطة، حيث أن البحثَ عن معلومات إضافية وكثرة الاطلاع على المصادر المختلفة ذات الصلة بموضوعات الوحدة، كان له دور كبير في تنمية روح البحث، والتوسع في المعلومات لديهن، مما ساهم في تنمية تحصيلهن الدراسي، وهذا لا يوازي محتوى التعلم في القاعات الدراسية التقليدية المقتصرة عما هو متناول في الكتاب المقرر، وتتفق في ذلك مع ماجاءت به النظرية الاتصالية التي وصفت عملية التعلم باستخدام

الشبكات الاجتماعية "بالتعلم الشبكي"،الذي يربط المتعلمين ببعضهم من جهة وبمصادر المعلومات المتوفرة على الانترنت من جهة أخرى، سواء كانت نصية أو صوت وصورة (Siemens, 2006, 29).

- الحرية التي تتصف بها بيئة التعلم في الشبكة الاجتماعية في أوقات التواصل وعدم التقيد بالساعات الدراسية، والحرية أيضًا في أماكن استخدامها، وعدم الاقتصار على قاعات الدراسة، فكان تعلم الطالبات أكثر مرونة، حيث درسن أينما كنَّ ووقتما أردنَ، وهذا ماأشار إليه الفار (٢٠١٢م، ٦٤٧ -٦٤٨) بأن تخطي الشبكات الاجتماعية للحواجز المكانية والزمانية من أبرز الفوائد التربوية التي قدمتها للمؤسسات التعليمية؛ وذلك لتسهيلها عملية التعلم وتحقيقها التعلم المستمر.
- التغذية الراجعة التي تلقتاها الطالبات أثناء تعلمهن في الشبكة أسهمت إسهاماً واضحاً في زيادة التحصيل، ويتفق هذا مع ما أكده المتعلمين في دراسة كونفورتي (Conforti, 2009) على أن توجيهات أستاذ المقرر أسهمت في زيادة تعلمهم، ومعرفتهم باللغة وثقافتها بشكل كبير، حيث تعد من المعززات التي تضمَن استمرارية دافعية المتعلمين أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.
- استخدام الشبكة الاجتماعية "واتس اب WhatsApp" قد زاد من دافعية الطالبات، مما أسهم في رفع مستوى تحصيلهن في المقرر، حيث جذبتهن طريقة تدريس الوحدة بها، وموافقتها لاهتماماتهن، وأكد ذلك تورلاكوفيتش (Torlakovich ,2004, 22) حيث أن استخدام أدوات التكنولوجيا المعاصرة خارج أو داخل القاعات الدراسية يزيد من مستوى دافعية المتعلمين، ويثير اهتمامهم، الأمر الذي يساعد على تطوير قدراتهم اللغوية، وينمي تقديرهم لذواتهم.
- التعلم الجماعي التشارُكي الذي دعمه استخدام الشبكة الاجتماعية، ولا تدعمه الأدوات التقليدية للتعلم، حيث أتاحت الفرصة للطالبات في الاشتراك والتعاون في تعلم القواعد اللغوية المستهدفة، وفي إتمام الأنشطة التعليمية مما شجعهن وزاد من نشاطهن ورغبتهن في التعلم، الذي أدى إلى رفع تحصيلهن الدراسي، وتتفق في هذا الجانب مع ما أكد عليه هوانق (Huang, 2010, 78-79) من أن استخدام الشبكات الاجتماعية كأحد الممارسات التدريسية يوفر تفاعلاً اجتماعياً قوياً بين المتعلمين، ويتوفر في هذا التفاعل المشاركة المتبادلة والمرونة وثنائية الاتجاه الذي يخدم التعلم التشاركي ويكون له تأثير دال على مخرجات التعلم.
- الأنشطة الاتصالية التعليمية قدمت فرصاً تعليمية حقيقية ذات معنى تناولت القواعد اللغوية بشكل وظيفي من خلال إقامة الحوارات التواصلية مما أشعر الطالبات بالتحكم في تعلمهن، وتقدُّمهن، وزيادة ثقتهن، وقدرتهن

على الإنجاز، كما أن تبني الطريقة الاتصالية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية يعطي معنى وظيفي لتعلمها ويحسن مخرجات التعلم مقارنة بما تتبناه الطرق التقليدية(Xu, 2010, 159).

- **خامسا : التوصيات والمقترحات للبحث :**

- **توصيات البحث:**

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاستفادة من تطبيقات الشبكات الاجتماعية في تدريس مقرر قواعد اللغة الإنجليزية، وبقية مقررات قسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات في الجامعات السعودية.
- تشجيع أعضاء هيئة تدريس قسم اللغات في الجامعات السعودية على الاستفادة من الشبكات الاجتماعية، لتسهيل العملية التعليمية، وتحسين مخرجاتها؛ نظراً لانتشارها الكبير بين المتعلمين، وخاصة الجيل الجديد منهم.
- تنمية الوعي لدى المتعلمين حول أهمية الشبكات الاجتماعية ومزاياها في الجوانب التعليمية المختلفة، خاصة في تعلم اللغات؛ ليستطيعوا الإفادة منها في تطوير لغتهم.
- العناية باستخدام تطبيقات الشبكات الاجتماعية -ولاسيما المتنقلة منها- في التعليم العالي بمراحله المختلفة، ومقرراته المتنوعة، وذلك للحد من المشكلات التعليمية التي تعترض العملية التعليمية.
- الاستفادة من التجارب العالمية في توظيف الشبكات الاجتماعية في التعليم بجوانبه المختلفة، وفي تعليم اللغة الإنجليزية بشكل خاص.

- **مقترحات البحث :**

- إجراء دراسات شبيهة بالبحث، على مقررات دراسية أخرى، ولاسيما مقررات اللغة الإنجليزية في المستويات الجامعية المختلفة.
- إجراء دراسات للتعرف على أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية المختلفة، كالقراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع.
- إجراء دراسات للتعرف على فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارات التعلم التعاوني والتفكير بأنواعه لدى متعلمي اللغة.
- إجراء دراسات مقارنة بين تطبيقات الشبكات الاجتماعية المختلفة؛ لمعرفة أثر استخدامها في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

- **قائمة المصادر والمراجع :**

- ال محيا، عبدالله يحي. (٢٠٠٨م). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-Learning ٢.٠ على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- اطميزي، جميل.(٢٠١٠م). نظم التعلم الإلكتروني وأدواته. فلسطين: مؤسسة فليبيس للنشر.
- بخاري، إيمان محمد. (٢٠٠٨م). أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من وجهة نظر معلمات ومشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. رسالة ماجستير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحوشبي، جمال فضل. (٢٠٠٦م). أثر استخدام التعلم الذاتي الموجه في تعلم طلاب الصف الثاني متوسط قواعد اللغة الإنجليزية (دراسة شبه تجريبية). رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- خضر،فخري.(٢٠٠٥).الإختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس.دبي:دار القلم.
- خميس، محمدعطيه. (١٤٣٠هـ). تكنولوجيا التعليم والتعلم. ط٢. القاهرة: دارالسحاب
- رمود، ربيع عبدالعظيم، (٢٨ -٢٩ سبتمبر، ٢٠٠٩م)، فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في تنمية كفايات استخدام برنامج السبورة الذكية التفاعلية لدى اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر، تكنولوجيا التعليم بين تحديات الحاضر وأفاق المستقبل، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- زيلعي، رياض أحمد. (٢٠٠٨م). أثر استخدام أحد برامج الحاسب الالي على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة. رسالة ماجستير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار اللبنانية للنشر والتوزيع.
- الشمري، محمد، والمطوع، عبدالله. (٢٠١١م). التعليم الإلكتروني المدمج وأثره على مستوى التلقي وتنمية مهارات التفكير الناقد. الكويت: مجلس النشر العلمي.
- الشويعي، محمد ابراهيم، (١١ -١٢ **إبريل، ٢٠١٢م**)، تصميم برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات استخدام التطبيقات التعليمية للجيل الثانى للويب وشبكات الخدمات الإجتماعية لدى اختصاصى مصادر التعلم واتجاهاتهم نحوه، المؤتمر العلمي الثالث عشر تكنولوجيا التعليم الإلكتروني: اتجاهات وقضايا معاصرة، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- صبري، ماهر اسماعيل. (٢٠٠٢م). التقويم التربوي: أسسه وإجراته. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- العامودي، غادة عبدالله، (١٧ -١٩مارس، ٢٠٠٩م)، البر مجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية أنموذجا، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد: صناعة التعلم للمستقبل، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
- العتيبي، جارح. (٢٠١١م). استخدام طلاب وطالبات الجامعات السعودية شبكة الفيس بوك (Facebook) دراسة تطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإعلام، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العتيبي، هياء علي، وطيب، عزيزة عبدالله، (١٣ -١٥ يوليو، ٢٠١٠م)، أثر استخدام البر مجيات الاجتماعية القائمة على التعلم الشبكي التشاركي على النمو المهني لدى المشرفات التربويات، المؤتمر الدولي الخامس، مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة "تجارب ومعايير ورؤى"، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية.

- العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
- عصر، رضا مسعد.(٢١ -٢٢ يوليو،٢٠٠٣م)، حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية لنتائج البحوث التربوية،المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، القاهرة:جامعة عين شمس،كلية التربية.
- عماشه، محمد، والشايع، علي، (٢٨ -٢٩ سبتمبر، ٢٠٠٩م)، إدارة التعليم إلكترونياً باستخدام خدمات الشبكات الإجتماعية دراسة تطبيقية على مدراء المدارس بمنطقة القصيم، المؤتمر العلمي الثاني عشر، تكنولوجيا التعليم بين تحديات الحاضر وأفاق المستقبل، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- الفار، ابراهيم عبدالوكيل. (٢٠١٢م). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا ويب (٢. ٠). طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠٠٦م). التقويم التربوي. ط٢. الرياض: دار النشر الدولي.
- القحطاني،محمد عائض.(٢٠١٠م). أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعليم الإلكتروني لدى مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد.رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- قدح، عبد الرحمن محمد. (٢٠٠٤م). فاعلية التعليم المعان بالحاسب الالي في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بمدارس مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠٠٥م). خطة التنمية الثامنة ٢٠٠٥ -٢٠٠٩م. الرياض: مطابع وزارة الاقتصاد والتخطيط.
- Al-Musharraf, A., (2007). Teaching & Assessing Grammar in English Primary Stage Classrooms That Promote Communicative Language. MA Dissertation, College of Languages and Translation, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Shehri, S. (2011). Context in our pockets: Mobile Phones & Social Networking as Tools of Contextualizing Language Learning, 10th World Conference on Mobile and Contextual Learning, China.
- Al-Zu'bi, M. A. (2010). The Effect of the Internet on King Saud University Students' Grammar Achievement. Journal of Human Sciences, 45, 1-32.
- Anderson, T. (2005). Educational social Overlay Networks. Retrieved October 18, 2012, from: http: //terrya. Edublogs. Org/2005/11/28/hello-world/
- Chaka, C. (2009). Chapter 4, From Classical Mobile Learning to Mobile Web 2. 0 learning, In Guy, R. (Eds.). The Evolution of

Mobile Teaching and learning. (pp. 79-102). Clifornia: Informing Science Press.

- Chang,S.(2011).Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar, English Language Teaching, 4(2), 13-24.
- Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes. In L. Lomicka & G. Lord. (eds.). The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning. (pp. 59-90). San Marcos: CALICO.
- Crystal, D. (2005). How Language Works. Woodstock, NY: The Overlook Press.
- Curcher, M. (2011). A Case Study Examining the Implementation of Social Networking Technologies to Enhance Student Learning for Students Learning in a Second Language. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues,4 (1), 80 – 90.
- Downes, S. (2005). E-Learning 2. 0. Retrieved October 1, 2012, from: http: //www. Downes. Ca/post/31741.
- Eller, S, (2012), Social Media As A venue For Personal Learning For Educators: Personal Learning Networks Encourage Application of Knowledge Skills, published Ph. D. dissertation, Pepperdine University, United States.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. Tesol Quarterly, 40 (1), 83-107.
- Firpo, D. (2009). Using Social Networking Technology to Enhance Learning in Higher Education: A Case Study using Facebook. the 44th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- Grob, R., Kuhn, M., Wattenhofer, R., & Wirz, M. (2009). Cluestr: Mobile Social Networking for Enhanced Group Communication. Retrieved October 8, 2012, from: http: //distcomp. ethz. Ch/publications/group09. Pdf.
- Harrison, R, & Thomas, M. (2009). Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning. International Journal of Emerging Technologies & Society, 7(2), 109 – 124
- Hill, B, & Slater, P. (2012). Network Technology and Language Learning. Education and Training, 40 (8), 374–379.
- Huang, J. (2010). Social Learning Networks: Build Mobile Learning Networks Based on Collaborative Services. Educational Technology and Society, 13 (3), 78–92.

- Humphreys, L. (2010). Mobile Social Networks and Services. In Dumova & Fiordo. (Eds.). Handbook of Research on Social Interaction Technologies and Collaboration Software: Concepts and Trends. (pp. 22-32). Hershey, PA: IGI Global.
- Jong, T., Specht, M., & Koper, R. (2008). Areference Model for Mobile Social Software for Learning. Engineering Education and Lifelong Learning, 18(1), 118-138.
- Kim, R. (2007). Cross MySpace, Cell phones-Mobile Social Networking Taking off. Retrieved April 3, 2012, from: http: //www. Sfgate. Com/business/article/Cross-MySpace-cell-phones-mobile-social-2517720. php
- Kong. N. (2011). Establishing a Comprehensive English Teaching Pattern Combining the Communicative Teaching Method and the Grammar-Translation Method. English Language Teaching, 4(1), 67-78.
- Kuittinen, T. (2012). Apple is Getting Pushed Around by WhatsApp. Retrieved October 22, 2012, from: http: //bgr. com/2012/10/23/apple-imessage-analysis-whatsapp/
- Liu, M & Stevenson, M. (2012). Learning a Language with Web 2. 0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. CALICO Journal, 27(2), 233-259.
- Lugano, G. (2008). Mobile Social Networking in Theory and Practice, First Monday Journal, 13(3), retrieved April 5, 2012, from: http: //firstmonday. Org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index. php/fm/article/viewArticle/2232/2050
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning: Extending pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R. Atkinson & C. McBeath (Eds.). ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings of the 24th ASCILITE Conference (pp.664–675), Singapore.
- Mills, N. (2011). Situated Learning Through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and Shared Repertoire. CALICO Journal, 28(2), 345-368.
- Mohamad, F. (2009). Internet-based Grammar Instruction in the ESL Classroom. Computer Assisted Language Learning, 5 (2), 34-48.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). Learning 2. 0: The Impact of Web 2. 0 Innovations on Education and Training in

Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the Institute for Prospective Technological Studies.

- Renner, W. (2006). E-learning 2. 0: New frontier for Student Empowerment. Paper presented at Edu-Com, Nong Khai, Thailand.
- Rojas, O. (1995). Teaching Communicative Grammar at the Discourse Level. Encuentro journal, 8, 137-189.
- Sarica, G., & Nadire, C. (2009). New Trends in 21st Century English Learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 439–445.
- Saygin, M. (2001). Grammar Teaching & Communicative Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siemens, George. (2006). Knowing Knowledge. Retrieved April 2, 2012, from: http: //www. Elearnspace. Org/KnowingKnowledge_LowRes. Pdf.
- Suter, V., Alexander B., & Kaplan, P. (2005). Social Software and the Future of Conferences Right Now. EDUCAUSE, 40(1), 46–59.
- Tajudeen, A. (2011). Investigating Students' Attitude and Intention to Use Social Software in Higher Institution of Learning in Malaysia Shittu. Multicultural Education & Technology Journal, 5(3), 194 – 208.
- Thornbury, S. (2001). Uncovering Grammar. Oxford: McMillan Heinemann.
- Thorne, S., Black, R., & Sykes, J. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Games. Modern Language Journal, 93, 802-821.
- Torlakovich, J. (2004). Application of a CALL System in the Acquisition of Adverbs in English. Computer Assisted Language Learning, 17 (2), 203-235.
- Wagner, C., & Bolloju, N. (2005). Supporting Knowledge Management in Organizations with Conversational Technologies: Discussion Forums, Weblogs, and Wikis. Journal of Database Management, 16 (2), 1-8.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice: A guide to Managing Knowledge. Boston: Harvard Business School Press.
- Xie, P. & Jen, T. (2005). Strategies and Models of Applying Computer Technology in Chinese Language Teaching. Chinese

Character Teaching and Computer Technology. Taipei: The U. S. Department of Education

- Xu, Y. (2010). Theories Analyzing Communicative Approach in China's EFL Classes. English Language Teaching, 3(1), 159-161.
- Yeom, H, (2005), The Application of Communicative Language Teaching: Korean Secondary Teachers' Understandings and Practices about CLT, M. A Dissertation, language arts, curriculum development, University of Kansas, United States.
- Ziv, N. (2009). Mobile Social Networks: A new Locus of Innovation. In C. Romm-Livermore & K. Setzekorn. (Eds.). Social Networking Communities and E-dating Services: Concepts and Implications. (pp. 44-59). Hershey, PA: Information Science Reference.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية "

إعداد :

د / مني مصطفي السعيد جبريل

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة المنصورة

" فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية "

د/ منى مصطفى السعيد جبريل

• **مستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى تعرّف فعالية برنامج قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة البحث من (٢٧) معلمًا ومعلمة للغة العربية بالمرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية وتمثلت من (١٤) أربعة عشرة من المعلمين "(٧) ذكور و (٧) إناث"، والأخرى: ضابطة تمثلت من (١٣) ثلاثة عشرة من المعلمين "(٧) ذكور و (٦) إناث". وتم تطبيق المعالجة التجريبية للبحث خلال الأجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م، والتي تمثلت في التصميم التجريبي ذي المجموعتين "ذات القياس القبلي والبعدي"، حيث تم قياس المتغيرات التابعة لدى عينة البحث قبل التطبيق الميداني وبعده من خلال ثلاث أدوات بحثية، تمثلت في بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة الملاحظة، واختبار التحصيل. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح معلمي المجموعة التجريبية وذلك في التطبيق البعدي لأدوات البحث، وترجع هذه النتيجة لفعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي ، المعايير المهنية المعاصرة، الأداء التدريسي، معلمو اللغة العربية

The Effectiveness of a Training Program Based on the Contemporary Professional Standards for Developing Secondary Stage Arabic Language Teachers' Performance

Dr. Mona Mostafa El-saied El-saied Gebril

Abstract

The aim of the current research is to examine the effectiveness of a training program based on the contemporary professional standards for developing secondary stage Arabic language teachers' performance. The research group consisted of (27) Arabic language teachers on secondary stage. They were divided into two groups, an experimental group consisted of fourteen (14) teachers "7 males and 7 females" and a control group consisted of Thirteen (13) teachers "7 males and 6 females". The experimental treatment was applied during the summer vacation of the school year 2015/2016. The experimental treatment was consisted of with pre and post measuring. The dependent variables were measured before and after experiment through three tools; an Card test preparation lessons, an observation sheet and an achievement test. The results revealed that there are statistically significant differences at the (0.01) level of significance between the mean scores for teachers of the experimental group and those of the control group in favor of experimental group. This result due to the effectiveness of the training program which based on the contemporary professional standards.

Key Words: The Training Program, The Contemporary Professional

Standards , Teaching performance , Arabic Language Teachers

- **مقدمة** :

لم يُعّد يُنظر إلى إعداد المعلمين على أنه عملية تنتهي بحصول المعلم على الدرجة الجامعية التي تؤهله للعمل بمهنة التدريس، وإنما ينظر إليها على أنها عملية متعددة منها ما يتم قبل التحاق المعلم بالمهنة ، ومنها ما يتم بعد دخوله فيها، لذا يعتبر إعداد المعلم قبل الدخول للخدمة بداية طريق النمو المهني للمعلم وليس نهايته، وأن برنامج الإعداد في أثناء الخدمة هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني ، وعملية تدريب المعلم عملية متكاملة مستمرة تتطلب من المعلم الاستمرار في تجديد معارفه واتخاذ السبل نحو النمو المهني المستمر لذاته.

- **الإحساس بالمشكلة** :

من خلال عمل الباحثة مدرسًا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ ومشرفة على عدة مجموعات تدريب ميداني لطلاب الكلية؛ مما يهئ لها فرصًا وفيرة للاحتكاك بمعلمي ومعلمات المدارس ، وبخاصة اللغة العربية. لاحظت أن معلمي اللغة العربية، فئتان: الأولى هي الفئة التي تخرجت في الكليات التربوية وتمتلك قدرًا لا بأس به من العلوم التربوية ، والأخرى التي تخرجت في كليات الآداب وكليات اللغة العربية وغيرها ...، ولم تُعد الإعداد التربوي الذي يمكّنها من مزاولة مهنة التربية والتعليم بكفاءة.

هذا إلى جانب أن هناك تفاوتًا بين ما يُعد من برامج تدريبية، وما يرى معلمو اللغة العربية أنهم بحاجة إليه لأداء رسالتهم كما ينبغي؛ وذلك وفقا لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعددها (٢٠) معلمًا ومعلمة حول احتياجاتهم التدريبية مهنيًا لتدريس فروع اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ إذ أشارت إلى أن هناك قصورًا فيما يتعلق بالمعايير المهنية الأساسية، مثل: معيار التخطيط وما يتضمنه من: صياغة أهداف تعليمية متنوعة لتدريس كل مقرر من مقررات اللغة العربية، ومعرفة مستوياتها، وتحليل محتوى دروس اللغة العربية إلى مكوناتها وعناصرها اللغوية، والتخطيط لتهيئة الطلاب وإثارة دافعيتهم للدرس اللغوي، ورسم خطة لتنمية الثروة اللغوية. ومعيار التنفيذ وما يتضمنه من: (التهيئة الذهنية والتمهيد للدرس، والمناقشة وصياغة الأسئلة، وإثارة الدافعية لدى المتعلمين وإدارة التفاعل الصفي، واستخدام طرائق تدريس مناسبة لكل فرع من فروع اللغة العربية، وتوظيف المواد والوسائل التعليمية بشكل يحقق الأهداف التربوية المنشودة، والربط بين فروع اللغة، والتذوق الأدبي).

لفروع اللغة العربية، وتشجيع الطلاب على إبداء الرأي والحكم على المقروء ومعرفة خصائص التقويم الجيد، واستخدام استراتيجية التأمل والمراجعة

في تقييم المعلم لممارساته التدريسية، وإشراك الطلاب في التقويم الذاتي لأنشطتهم اللغوية.

ويؤكد ذلك أيضًا استقراء الباحثة لخطط برامج التدريب التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم ؛ حيث وجد أن البرامج المقدمة لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة قليلة جدا، وهذه البرامج هي برامج عامة تنفذ لجميع معلمي اللغة العربية في كل المراحل ، ولا توجد برامج خاصة لمعلمي المراحل المختلفة كل منهم على حدة، كما أن بعض المواد مثل الأدب العربي، والبلاغة والنقد مهملة في هذه البرامج؛ مع أن حاجة المعلمين إلى طرائق تدريس هاتين المادتين ماسة جدًا وخصوصًا في المرحلة الثانوية.

ويؤكد ما سبق ما قامت به الباحثة من تحليل لعشرين من دفاتر إعداد الدروس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والذي اتضح من خلاله أن التخطيط لا يتم بالشكل السليم؛ فصياغة الأهداف ليست كما يجب ، بل تعتبر ناقصة إلى حدٍ كبير ، وقد تهمل بعض المجالات ، ولا يراعى في صياغة الأهداف التنوع في مستوياتها، إضافة إلى أن بعض الأهداف لا يمكن قياسها والأهداف لا ترتبط بالإجراءات، كما أن التقويم كذلك لا يرتبط بالأهداف هذاإلى جانب الأخطاء الإملائية والأسلوبية.

كما قامت الباحثة بملاحظة سبعة عشر حصة للمعلمين، تبين منها تدني بعض المعايير المهنية مثل: التهيئة الذهنية والتمهيد للدرس ، والمناقشة وصياغة الأسئلة، وإثارة الدافعية لدى الطلاب ، وتنويع المثيرات، والتفاعل اللفظي وتنويع طرائق التدريس ، والالتزام بالفصحى، وضبط الكلمات ضبطا صحيحًا وتوظيف المواد والوسائل التعليمية، والعلاقات الإنسانية، وغلق الدرس.

إضافة إلى ما سبق فقد اطّلعت الباحثة على بعض أوراق الامتحانات التي يعدها المعلمون في الاختبارات الشهرية والفصلية، وتبين لها حاجتهم إلى ما يتعلق بمعيار التقويم وأدواته.

وبناءً على نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة ــ مثل: دراسة إسماعيل محمد (٢٠٠٠) التي استهدفت تعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين ودراسة عبدالكريم بن درويش (٢٠٠٠) التي استهدفت تحديد الصفات الشخصية والكفايات المهنية المطلوب توافرها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة، ودراسة شريف أحمد (٢٠٠١) التي استهدفت تقويم الكفايات المهنية للمعلمين خريجي برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، ودراسة نايل يوسف (٢٠٠١) التي استهدفت تعرّف فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم.

وحنفي محمود (٢٠٠٣) الذي قام بدراسة استهدفت إعداد برنامج لتنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية، كما قام نصر الدين خضري (٢٠٠٣) بدراسة استهدفت تعرّف فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على أدائهم التدريسي وتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، ودراسة محمود عبد الحافظ (٢٠٠٥) التي استهدفت تعرّف فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس للإبداع في اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وفي ظل المعايير المهنية المعاصرة ظهرت مجموعة من المتطلبات الأساسية التي يجب توافرها في المعلم، حيث قدم الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلم الجديد بأمريكا (INTASC) (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Science Standards Drafting Committee, 2005) عدة معايير مهنية لأداء المعلم، والتي تضمنت المجالات التالية:

- **معرفة المحتوى: Content Knowledge**: يتمكن المعلم من المادة العلمية التي يدرسها.
- **تعلم ونمو الطالب: Student Learning and Development**: يراعي المعلم تنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية والثقافية للطلاب.
- **تنوع الطلاب: Student Diversity**: يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب واختلاف أساليب تعلمهم.
- **تعدد استراتيجيات التدريس: Instructional Variety**: يستخدم المعلم استراتيجيات تدريسية عديدة وغير تقليدية وتتماشى مع طبيعة المادة التعليمية.
- **بيئة التعلم: Learning Environment**: يخلق المعلم بيئة تعلم فعالة وإيجابية.
- **الاتصال Communication**: يستخدم المعلم وسائل الاتصال اللفظية وغير اللفظية؛ لتحقيق التفاعل النشط في الفصل.
- **تخطيط المنهج: Curriculum Planning**: يخطط المعلم للتدريس في ضوء أهداف المنهج واحتياجات الطلاب والمجتمع وطبيعة المادة التعليمية.
- **التقييم: Assessment**: يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوعة ومبتكرة.
- **الممارسات التأملية: Reflective Practitioners**: يسعى المعلم لتطوير وتنمية أدائه المهني بشكل مستمر.
- **الإندماج المجتمعي: Community Membership**: يُدعم المعلم علاقته بالطلاب والزملاء والرؤساء والآباء.

ودراسة فهد البكر (٢٠٠٦) التي استهدفت تعرّف الكفايات اللازمة لتدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى المعلمين، وقام كل من

روزيليا & ويليام (Roselia A. Salinas & William Allan Kritsonis, 2006) بدراسة أوضحت أن قضية الاهتمام بجودة أداء المعلم وتحصيل الطلاب في المدارس العامة تمثل تحدياً وطنيًا كبيرًا لا ينبغي التقليل من شأنه، وأظهرت الدراسة أن هذا التحدي سيكون في المدارس العامة الحضرية والريفية على حد سواء حيث الحاجة لمعلمي قاعة الدروس في المناطق التعليمية مثل: التعليم ثنائي اللغة، التعليم الخاص، الرياضيات، العلوم واللغات؛ حيث إنه لسوء الحظ فإن برامج إعداد المعلم في الجامعة لا تنتج معلمين مؤهلين لتلبية متطلبات العمل بمهنة التدريس في هذه المدارس العامة الحضرية والريفية ومما يؤكد ذلك وجود اختلافات في نتائج الطلاب في هذه المناطق لأسباب ترجع للمعلمين أنفسهم مثل: الاختلاف في نوعية الإعداد والفروق الاقتصادية والاجتماعية بين هؤلاء المعلمين.

وقامت لجنة اعتماد المعلم بكاليفورنيا (California Commission on Teacher Credentialing, 2007) بدراسة استهدفت وضع المتطلبات اللازمة للنمو المهني للمعلم في كاليفورنيا وما في ذلك من ضرورة اجتياز المعلم لعدة اختبارات مثل : مهارات القراءة والكتابة ، المحتوى العلمي للمادة الأكاديمية المهارات الأساسية للتدريس ، واهتمت دراسة ساندرا فيرجس (Sandra Vargas, 2007) بإبراز أهم القضايا حول اعتماد المعلم حيث سلطت الأضواء على نتائج بعض المقابلات مع معلمي بعض المدارس الخاصة وأظهرت هذه النتائج أن هناك بعض المتطلبات التي ينبغي أن تنتهجها المدارس الخاصة مثلها في ذلك مثل المدارس العامة الحكومية وذلك في المعايير التي تضعها في اختيار المعلمين المتقدمين للعمل بها وذلك بهدف إصلاح وتطوير عملية اعتماد المعلم ، ويجب أيضاً أن تستعد المدارس الخاصة للامتثال إلى أي متطلبات تقتضيها عملية اعتماد المعلم وتضعها لجنة التعليم العام في كاليفورنيا.

ودراسة لجنة التعليم ما بعد الثانوي بكاليفورنيا (California Post secondary Education Commission, 2008) التي استهدفت وضع برنامج للأولويات الرئيسة للتعليم بما يتضمن ذلك مقترحات حول التنمية المهنية للمعلمين وتأثير ذلك على تحصيل المتعلمين ، وتمثل المشروع في المدارس الثانوية بولاية كاليفورنيا بسبع منح للتطوير المهني لتقوية مهارات القراءة والكتابة لديهم، مما ينعكس إيجابًا على الطلاب في إتقان مهارات القراءة والكتابة وإتقان مادة البحث بشكل أفضل في فصولهم.

وأوضحت دراسة بولينا فيلبس (Paulina Phillips, 2008) أن التنمية المهنية للمعلم تعد مكونًا مهمًا جداً في استمرار كفاءة وجودة المعلم للقيام بمهامه التعليمية؛ مما يؤثر على أدائه في القاعات الدراسية، وأشارت الدراسة كذلك إلى العوامل التي تؤثر على نجاح نشاطات التنمية المهنية للمعلم ، التي تتمثل

في: زيادة الجهد المبذول من قبل المعلم لتغيير شكل القاعات التدريسية عن الشكل المألوف، الفهم البالغ لمبادئ التعليم ، معرفة خصوصية محتوى المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تزيد من أهمية المادة العلمية المقدمة ومدى ارتباطها بحياة المتعلمين ، وأوضحت الدراسة كذلك أن التنمية المهنية للمعلم تلعب دوراً رئيساً في إصلاح المدرسة وتنمية برامجها التعليمية.

ودراسة أسامة عبد النبي (٢٠١٠) التي استهدفت تعرّف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ، كما استهدفت دراسة شيماء محمد (٢٠١٠) تعرّف واقع برامج التنمية المهنية عن بعد لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، ودراسة وجيه المرسى (٢٠١٣) التي استهدفت تعرّف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير لدى معلمي اللغة العربية بالمدارس الرائدة بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة ، ودراسة سامي إحمديدان (٢٠١٥) التي استهدفت تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير مقترحة للجودة الشاملة.

ودراسة عاطف عبد المنعم (٢٠١٥) التي استهدفت إعداد برنامج تدريبى لتنمية الأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية فى ضوء معايير جودة التعليم ـ التي أكدت جميعها على أن معلمي اللغة العربية بالمدارس وكذلك الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية لديهم ضعف في بعض المعايير المهنية المعاصرة، ويحتاجون إلى التدريب، وهذا التدريب يجب ألا يكون تقليديًا بل يجب أن ينطلق من الاحتياجات الفعلية للمعلمين – بناءً على نتائج وتوصيات ما سبق من دراسات، وما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية، واطلاع الباحثة على خطط برامج التدريب المقدمة لمعلمي اللغة العربية، والملاحظة والتحليل التي قامت بهما للمعلمين؛ يتضح أن هناك قصوراً في هذه البرامج التدريبية ومن هنا تبدو أهمية بحث وتقصي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وإعداد برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في ضوء الاحتياجات التدريبية لهم.

- **تحديد مشكلة البحث** :

في ضوء ما تم استعراضه من أدبيات وبحوث ودراسات سابقة تتعلق بمتغيرات البحث الحالي ، يتضح وجود ثمة مشكلة تتمثل في بعض نواحي القصور في أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فيما يتعلق بعدم مراعاتهم للمعايير المهنية المعاصرة في أثناء تدريسهم اللغة العربية. لذا ، أمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
- ما البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟
- ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

- **أهداف البحث** :

استهدف البحث الحالي ما يلي:

- المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.
- إعداد البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- تحديد فعالية البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- **أهمية البحث** :

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

- أنه يأتي استجابة للاحتياجات القومية في تطوير التعليم والارتقاء بجودته وبخاصة جودة الأداء التدريسي للمعلم.
- تبني وزارة التربية والتعليم لعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في أثناء الخدمة لتنمية الأداء التدريسي لديهم في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.
- تقديم أدوات لتقييم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، مثل: اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي، وبطاقة ملاحظة وبطاقة فحص تحضير الدروس.
- قد يستفيد منه باحثون آخرون لإجراء دراسات أخرى تتعلق بإعداد برامج تدريبية أخرى.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على:

- عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بإدارة غرب المنصورة التعليمية (مدرسة: المنصورة الثانوية الجديدة بنات ـ المنصورة الثانوية العسكرية ـ أم المؤمنين الثانوية بنات).

- التطبيق خلال الأجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م.

- **مواد وأدوات البحث** :

قامت الباحثة بإعداد المواد والأدوات البحثية الآتية:

- قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- استبانة لتحديد الاحتياجات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.
- بطاقة فحص تحضير الدروس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- **أدبيات البحث** :

إن إصلاح وتطوير نظام التعليم في بلادنا لابد وأن يبدأ بالمعلم، اختيارًا وإعدادًا، وتدريبًا ، لأنه العنصر الرئيس في أي إصلاح أو تطوير، فالتركيز في العناية على فلسفة النظم التعليمية بأهدافها ومناهجها ووسائلها لا يمكن أن تؤدي بمفردها إلى التطوير والإصلاح المنشود في غياب المعلم المقتدر ذي الكفاءة العالية والأداء الجيد المتميز.

- **مفهوم تدريب المعلمين** :

تعددت وتنوعت تعريفات التدريب في أثناء الخدمة حسب تنوع التوجهات والوجهة التي تناولها كل باحث، وحسب التنوع والتطور الذي طرأ على هذا المفهوم ، وحسب تنوع الحاجات التدريبية، والأماكن التي سوف يقام فيها التدريب ، ومن تلك التعريفات للتدريب في أثناء الخدمة ما يلي:

نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرسها تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية (مصطفى عبد السميع، سهير محمد، ٢٠٠٥، ٩).

كما يُعرّف بأنه: محاولات مخططة ومدروسة تقوم بها المنظمة؛ وذلك من أجل التسهيل على الموظفين عملية تعلم مختلف المعارف والمهارات والسلوكيات المتعلقة بالوظائف التي يقومون بها.(Denisi, A. & Griffin, R., 2001, 115)

ويُعرّف بأنه: الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف، وخبرات، واتجاهات المتدربين ، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم (حسن الطعاني، ٢٠٠٧، ١٤).

ومن التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط الآتية:

- التدريب جهد منظم ومخطط.
- يهدف التدريب إلى إحداث التغيير في معلومات ومهارات وسلوكيات القوى البشرية في المنظمة.

- للتدريب فوائد تعود على الأفراد والمنظمات والمجتمعات.
- يتم تطوير كفاءات المعلمين عن طريق التعليم والتدريب المخطط والمنظم.
- التدريب ذو توجه علمي يركز على الأداء والسلوك الحالي والمستقبلي.

ويمكن تعريف التدريب في أثناء الخدمة إجرائيًا بأنه: ذلك الجهد المنظم والمخطط، الذي يمكن القيام به لإمداد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم السلوكية المطلوبة؛ بما يؤدي إلى إحداث التغيير المطلوب واستمرار التغيير نحو الأفضل في جو تسوده المحبة والمودة والتشجيع بحيث يؤدي إلى نتيجة نهائية لتحسين أدائهم التدريسي وتنمية مهاراتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

- **أهداف تدريب المعلمين** :

إن الهدف الأساسي لبرامج تدريب المعلمين هو توفير معلم فعّال قادر على أن ينظم تعلم الطلاب ويوفر الجو المناسب لنموهم المتكامل ، وإحداث تغييرات مرغوبة في سلوكهم ولكي نتوصل إلى هذا الهدف لا بد من ترجمته إلى أهداف أقل عمومية والتي تعتبر أهدافا لتدريب المعلمين، وفيما يلي أهم هذه الأهداف (عبد الرحمن توفيق، ٢٠٠٢، ١٢٣ ؛ Phillips, P., 2008, 38 ؛ محمد نصر ٢٠١٠ ١٤٤):

- تلافي أوجه القصور والنقص في إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات التكوين عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين فيها ، ليتسنى لها مراجعة خطط وبرامج التكوين على أساس إجرائي، أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين.
- ضمان أداء العمل بفاعلية وسرعة وإتقان.
- تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم، وصقل مهاراتهم التعليمية ، وزيادة معارفهم ، وزيادة مقدرتهم على الإبداع.
- أن يصبح كل متدرب معلمًا كفؤًا ومتحمسًا ، بحيث يمتلك مجموعة متماسكة من الكفايات التدريسية الأساسية تؤدى إلى نمو مطرد في حياته المسلكية وإكسابه مهارات عقلية ومسلكية تمكنه من ترجمة قيمه إلى عمله كمعلم.
- أن يكون قادرًا على استيعاب الطرق والأساليب لمختلف المواقف البيئية الضرورية لتعلم الطلاب.
- أن يكون قادرًا على تخطيط مناشط وخبرات لوحدات دراسية تشجع على التعلم الإبداعي والابتكاري.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو المهنة إلى اتجاهات إيجابية.
- أن يكون قادرًا على بناء مواد تعليمية مناسبة للطلاب، وتنظيم تعلمهم بطرق فردية ورمزية.

- **تصميم برامج تدريب المعلمين :**

يعد تصميم برامج تدريب المعلمين عملية تعنى بصياغة مسمى البرنامج واختيار عناصره المشتملة على أهدافه ، ومحتواه من مواد التدريب وأساليب التدريب، والتقنية المستخدمة ، واختيار المدربين والمتدربين ، وهي عملية ليست جامدة بل قابلة للتغيير والتطوير واستيعاب المستجدات (عبد الرحمن المشيقح، ٢٠٠٦، ٦٦٥) ؛ (عبير فتحي، ٢٠٠٩، ١٤٢١).

ويوضح كل من (محمد عبد الخالق، ٢٠٠٢، ١٩٨) ؛ (محمد عبد الرازق ٢٠٠٣، ٨٩) ؛ (جواهر راشد، ٢٠٠٥، ٥٨) ؛ (محمد عيد، ٢٠١١، ٢٤٠) أن عملية تصميم برامج تدريب المعلمين تسير وفق عدد من الخطوات، هي:

- **تحديد أهداف البرنامج التدريبي :**

يقصد بالهدف التدريبي مقدار التغيير الذي يتوقع حدوثه في سلوك المتدربين وإنتاجية المنظمة ، وتعتبر عملية تحديد أهداف البرنامج التدريبي هي الخطوة الأولى في مجال وضع وتصميم البرنامج التدريبي، وترتبط هذه العملية بتخطيط الاحتياجات التدريبية الذي يحدد الخصائص والقدرات والمهارات المراد إكسابها للمتدربين ونوعية البرامج التدريبية المطلوب توفيرها ومحتوياتها وهناك أهداف عامة وأهداف خاصة وأهداف إجرائية للبرنامج التدريبي فالأهداف العامة للبرنامج تشير إشارات عامة إلى مجالات التغيير في أداء المتدربين، والأهداف الخاصة تشير إشارات أقل عمومية إلى مجالات التغيير في أداء المتدربين، والأهداف الإجرائية منبثقة ومشتقه من الأهداف العامة والخاصة، وهي أهداف قابلة للقياس والتحقيق في سلوك وأداء المتدربين فالتدريب لا يمارس في حدود ضيقة تقتصر على التنمية الذاتية للمشاركين المتدربين، وإنما يمتد إلى أهدافه النهائية التي تجعل منه تدريباً للجميع ويعود عائده على العملية التربوية بكاملها.

إن تحديد أهداف البرنامج التدريبي من الأهمية بمكان؛ وذلك لنجاح البرنامج التدريبي، فينبغي أن تنبع تلك الأهداف من حاجات المتدربين الفعلية وأن يراعى في رسم الأهداف التربوية للبرنامج الأسس والقواعد في كتابة الأهداف، وأن تكون قابلة للقياس ومرحلية التحقيق، وغيرها من الأسس المهمة من أجل الوصول إلى نتائج مرغوبة وملموسة.

- **اختيار محتوى البرنامج التدريبي :**

ويقصد بمحتوى البرنامج التدريبي كل ما يقدم للمتدربين من موضوعات وأنشطة تم اختيارها في ضوء أهداف البرنامج التدريبي ، ويتم ذلك من خلال ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية، وسلسلة من الدروس التي يضمن تحقيقها، وبالتالي فإن نوعاً واحداً من الموضوعات التدريبية قد لا يلبي أهداف البرنامج ، بل لابد من تنوع محتوى البرنامج التدريبي بما يحقق جميع أهداف

البرنامج التدريبي ، ولابد أن تكون مفردات البرنامج ومحتواه ذات علاقة مباشرة بطبيعة عمل المرشحين للتدريب ، وأن يتحقق في المحتوى التتابع والتدرج المنطقي ، والترابط بين مفردات وموضوعات المحتوى لتكوين نسيج واحد من الموضوعات ، وهناك العديد من المعايير والشروط التي ينبغي مراعاتها في تحديد المحتوى منها:

- قدرة المحتوى على إحداث تغييرات في سلوك المتدربين.
- أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي.
- أن يتم تقويم المحتوى بين حين وآخر.
- شمول المحتوى لجميع المعارف والمهارات والحقائق والقيم التي يحتاجها المتدرب.

ويمكن القول بأن المحتوى كلما كان شديد الوضوح والسهولة كان له القبول لدى المتدربين ، ولابد في المحتوى أن يكون متوافقاً مع معتقدات المتدربين وقيم المجتمع، ولا يتعارض مع توجهات المجتمع وسياسات التعليم.

- **تحديد أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي**:

إن الأسلوب التدريبي يعني الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة.

والشروط التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الأسلوب التدريبي، هي:

- الارتكاز على قوانين ومبادئ التعلم والتعليم.
- مناسبة أسلوب التدريب لحاجات المتدربين.
- مناسبة أسلوب التدريب لعدد المتدربين.
- مدى توفر القاعات والتجهيزات.
- الوقت المتاح للتدريب.
- أماكن وجود المتدربين.
- مدى توافر التمويل اللازم لذلك.
- إمكانات المدربين.
- موضوع التدريب.

وتوجد العديد من الأساليب التدريبية التي تهدف إلى تزويد المتدرب بالمهارات والمعارف والخبرات الجديدة والدافعية ، وتتنوع هذه الأساليب وتأخذ صورًا متعددة منها ما يختص بالتدريب الفردي، ومنها ما يختص بالتدريب الجماعي وهناك بعض الأساليب يرتبط بالتدريب في أثناء العمل ، ومنها ما يرتبط بالتدريب خارج نطاق العمل ، وهناك العديد من الأساليب لتحقيق أهداف التدريب في أثناء الخدمة ومن تلك الأساليب: أسلوب المحاضرة، طريقة تمثيل الأدوار ، المشاغل التربوية ، تبادل الزيارات ، الدروس التطبيقية النموذجية الحصص المتلفزة، المؤتمرات، أسلوب دراسة الحالة ، أسلوب التدريب المبرمج أسلوب البحث العلمي، أسلوب العصف الذهني، المناقشة.

وهناك أساليب حديثة، ينبغي الأخذ بها من أجل تطوير عملية التدريب وجعلها مواكبة للتطور الحضاري والتقدم التقني والانفجار المعرفي، ومن هذه الأساليب: التعلم التعاوني ، التعلم النشط ،التعلم الإلكتروني، المدخل المنظومي.

- **تنفيذ البرنامج التدريبي** :

بعد أن يتم تصميم البرنامج التدريبي، يصبح جاهزًا للتنفيذ، ويأتي بعد ذلك دور إدارة البرنامج للقيام بمجموعة من الخطوات، والتي تؤدي إلى توفير المستلزمات، والإمكانات الضرورية لتهيئة البيئة التدريبية؛ بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة، ويمكن تصنيف تلك الخطوات إلى ثلاث مجموعات هي:

- **قبل التنفيذ** :

ويتضمن الخطوات التالية:

- تحديد مكان تنفيذ البرنامج.
- اختيار المدربين والمحاضرين.
- تهيئة المواد التدريبية.
- إعداد البرنامج التنفيذي واليومي للدورة التدريبية.
- التأكد من تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وجاهزيتها للعمل.
- الحصول على الموافقات للزيارات الميدانية من الجهات المعنية.
- حجز قاعة تدريبية وتهيئة المستلزمات التدريبية فيها.

- **في أثناء التنفيذ**:

ويتضمن الخطوات التالية:

- استقبال المشاركين والمدربين.
- افتتاح البرنامج وعرض موضوعاته على المشاركين ومناقشته.
- تعرف المشاركين بالمدربين.
- متابعة حضور المشاركين.
- توزيع استمارات التقويم اليومي والنهائي وجمعها.
- إعداد شهادات بأسماء المشاركين وتوزيعها في اليوم الأخير من البرنامج.

- **ما بعد التنفيذ** :

ويتضمن الخطوات التالية:

- إجراء التسويات الحسابية الخاصة بالبرنامج.
- إعداد التقرير النهائي للبرنامج وكتابته.
- حفظ الوثائق الخاصة بالبرنامج.
- توزيع وثائق النجاح أو الحضور على المشاركين في اللقاء الختامي.

ويمكن القول بأن مرحلة التنفيذ مرحلة مهمة ونقلة نوعية في البرنامج حيث يتم الانتقال من مرحلة التنظير والتخطيط النظري إلى التنفيذ العملي وكلما كانت خطوات التنفيذ واضحة كلما ساعد ذلك على نجاح البرنامج

يضاف إلى ذلك قوة وحزم الجهة المشرفة على التنفيذ والتزامها بالخطوات المرسومة.

- **تقويم البرنامج التدريبي** :

تعتبر هذه العملية من أهم مراحل البرنامج التدريبي ، إذ من خلال هذه العملية يمكن تحديد التغيرات التي يقصد تحقيقها، وهذه العملية ضرورية للتأكد من مدى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي ومدى صلاحيته لتلبية الاحتياجات التدريبية التي ُصمم من أجلها، ويعتبر التقويم جزءًا مهمًا أساسيًا في تصميم البرنامج التدريبي، وفي أثناء التنفيذ وذلك للوقوف على سلامة سيرها ومدى مسايرتها لمتطلبات العمل وانسجامها مع تحقيق الأهداف المخطط لها، من أجل تصحيح المسار، وتحقيق الأهداف، وعملية التقويم يقصد بها إصدار قرار عملي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية.

وتمر عملية تقويم البرنامج التدريبي بعدد من الخطوات، هي:

- **تقويم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ** :

وهذه الخطوة هي تقويم البرنامج في مرحلة التخطيط والتصميم من أجل الوقوف على سلامة ودقة خطة البرنامج ، ومدى قدرتها لتحقيق الأهداف المرسومة، ومدى ملاءمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد، وتقويم مدى تسلسل موضوعات البرنامج من أجل تلبية الاحتياجات التدريبية كاملة.

- **تقويم البرنامج التدريبي في أثناء التنفيذ**:

من أجل قياس مدى كفاية ملاءمة موضوعات التدريب لمستويات المتدربين المشاركين في البرنامج، والوقوف على تنفيذ البرنامج التدريبي للتأكد من أنه يسير وفق ما ُخطط له، من أجل تعزيز الجوانب الايجابية، وتلافي الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة.

- **تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ**:

تجري هذه العملية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة؛ وذلك للكشف عن نواحي الخلل في تصميم البرنامج بالنسبة للهدف المقرر، والتعرف على التعديلات المطلوبة في الموضوعات والمواد العلمية والعملية، من أجل تغطية كافة الاحتياجات التدريبية، وكذلك تعديل الزمن المقرر لتنفيذ البرنامج والتأكد من تحقيق الأهداف التي تم تخطيطها ، ومدى إسهامه في تلبية الاحتياجات التدريبية، وفائدته للمتدرب وإكسابه للمعارف والمهارات والاتجاهات.

ويمكن القول بأن عملية التقويم إذا قامت على أسس منطقية وعملية أدى ذلك إلى نتائج ملموسة وتغير إيجابي في بنية البرنامج التدريبي، ومما يلحق

بتقويم البرنامج التدريبي تقويم آثاره على المتدربين في الميدان، ومدى استفادتهم من البرنامج، وتحقيقه لأهدافه، وتلبيته لحاجاتهم، وهناك أيضا تقويم المدربين للتأكد من مدى امتلاكهم للمهارات والقدرات اللازمة للقيام بمهام المدرب في إيصال المعلومات وتنمية المتدربين، وتزويد المدرب بما يحتاج من مهارات وكفايات تؤهله للقيام بعمله خير قيام.

- **الاحتياجات التدريبية للمعلمين** :

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساسًا على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ، حيث أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير نوعية التدريب المطلوبة، ومن يحتاج إليه، ومستوى الخبرة المطلوب تحقيقه لدى المتدربين.

ويعرف الاحتياج لغة بأنه الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب. والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه (عيسى الأنصاري، ٢٠٠٤، ١٢٥).

وتُعرّف الحاجة بأنها: مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات الأفراد من أجل تلبية متطلبات العمل ومجابهة المشكلات التي تحدث في المنظمة (Mario, p., 1983, 637).

أما الاحتياجات التدريبية فتُعرف بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته لجعله لائقا لشغل وظيفة أعلى ، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية (عبد الكريم درويش، وليلى تكلا، ١٩٨٠، ٦٠٣).

هذا ويعرف البعض الاحتياج التدريبي بأنه التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. وللوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية فإنه يجب أن نحدد السلوك أو الأداء المراد تغييره أو تطويره، والسلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب، ويلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين السلوك أو الأداء المستهدف هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي الذي نسعى للوصول إليه (رداح الخطيب، ١٩٩٥، ٦٦٠).

وهناك من يُعرّف الاحتياجات التدريبية بأنها: جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما لأي سبب من الأسباب، والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء (حمدي الصباغ، ١٩٩٤، ١٤٧).

وتُعرّف الاحتياجات التدريبية بأنها: تلك النتائج المحددة التي يراد الوصول إليها لمواجهة تغيرات متوقعة تكنولوجية أو تنظيمية أو إنسانية (زياد بركات، ٢٠١٠، ٨).

ومن هنا فإن الحاجة التدريبية يمكن تعريفها بشكل عام بأنها حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة، وتستخدم الحاجة على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والحوافز والأمنيات.

ويمكن الخروج من المفاهيم المختلفة للاحتياجات التدريبية بالآتي:

- إنها معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها.
- إنها تمثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات المعلمين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها.
- إنها عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغييرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات، التوسعات عمليات التطوير، أو بسببٍ بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمراً لمواجهتها.
- إنها توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.
- إنها بوجه عام أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها ، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

وبما أن المهمة الأساسية للتدريب هي توفير برامج لتنمية الموارد البشرية. ولضمان تقديم هذه البرامج في الوقت المناسب؛ لذا يجب أن يتم تخطيط وتنفيذ العديد من الأنشطة المهمة ضمن عمليات التدريب والتطوير، ومن أهم هذه الأنشطة تحديد الاحتياجات. وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية، وذلك لأن تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب ما يلي (أكرم العامري، ٢٠٠٧، ٢٣٣):

- تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب ومدة البرامج والنتائج المتوقعة منهم.
- تحديد أهداف التدريب بدقة، ومن ثم يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبية، والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين وكذلك تقييم برامج التدريب.
- يساهم في تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب قبل بدء التدريب، والمستوى الذي نأمل وصوله إليه عند نهايته، إذ إن تقدير الاحتياجات التدريبية وقياسها قياسا علميا هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كماً وكيفاً من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاءة المهنية.

- يساعد في تشخيص مشكلة ما، ويساعد على عملية التخطيط لحلها ، ويبين مدى استحقاقية برامج التدريب من عدمها.
- يسهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة، ورفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

إضافة إلى ذلك فإن المعلومات التي يتم الحصول عليها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن تستخدم في عملية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية.

ومشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، إنما يؤدي إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية ، وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها، فضلاً على أن تبنى المتدربين لأهداف الدورات التدريبية التي سيحضرونها، واشتراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية يسهم بالفعل في القضاء على السلبيات التي قد تعترض عقدها، بالإضافة إلى أن المتدربين الذين يشاركون في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقتهم المهنية، ويستفسرون عن كل عمل يقومون به.

ويشير كل من محمد حربي (١٩٩٠، ٦٧)، وأحمد كنعان (٢٠٠٧، ٢٥٥) إلي أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وذلك للأسباب الآتية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرًا يوجه التدريب توجيهًا صحيحًا في تلك العمليات الفرعية.
- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.
- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
- تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل غير دقيق؛ يؤدي إلى إضاعة الجهد والوقت والمال.

ونظرًا لكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليس عملاً سهلاً، فهو عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزة المنظمة بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم فعلاً، ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد

الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تنبع من احتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها. فإنه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقة وفقا لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين ، وتبعًا للهدف العام المراد تحقيقه.

ويوضح بويس (Boice, M., 2005, 23) أنه يمكن لجهة واحدة أو أكثر من الجهات الآتية الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية:

- المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.
- الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية.
- اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشئون التدريب الفنية، والذي تقع على عاتقه مسؤليات تحديد الاحتياجات التدريبية.
- الخبير المتخصص والمستشار ، وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئة تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجه.
- الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع له.
- مراكز التدريب المختصة، وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شئون التدريب.

ولا يمكن لأي جهة من هذه الجهات تحديد الاحتياجات التدريبية دون وجود الطرف المباشر وهو المتدرب، وإلا أصبح هدف البرنامج التدريبي المبني على هذا التحديد غير مفهوم تمامًا عنده، وأصبح محتوى البرنامج لا يمس الحاجات الحقيقية له بالصورة الكافية؛ مما يقلل إن لم يفقد قيمته، ولا يمكن للقائمين عليه التأكد فيما بعد من مدى تحقيق أهدافه (خالد طه، ٢٠٠٥، ١٥٦).

وتختلف الاحتياجات التدريبية لكل تدريب، وهذه الاحتياجات هي بمثابة الأسباب التي تدعو إلى تنظيم البرامج التدريبية باختلاف أشكالها فهناك برامج الإعداد، وبرامج التطوير والتجديد والتثقيف وغيرها. ويشير كل من علي راشد (٢٠٠٣، ٢٣٤)، وسيد محمد (٢٠٠٥، ١٧٣)، ومحمد أحمد سعفان ، وسعيد طه محمود (٢٠٠٩، ٣٤) إلى أن المتدرب يحتاج لكي يستفيد من برامج التدريب إلى:

- **توفير مدربين أكفاء:**

يجب أن يكون المدرب ملمًا بأساليب التعليم إلمامًا تامًا ، وذلك لإحداث الأثر المطلوب، فالمدرب الجيد هو الذي يكون على قدر واسع من المعرفة بالنظريات النفسية والتربوية الخاصة التي تفسر عمليات التعليم والتعلم والفروق الفردية بين الأفراد ، بالإضافة إلى إتقان مهارات استخدام معينات التدريب.

- **توفير مكان ملائم**:

ينبغي أن يتوفر في مكان التدريب أثاث ملائم للمتدربين حيث يتاح لكل مشترك مقعد وطاولة إذ أنه يحتاج لأن يكتب أو يقوم ببعض الأنشطة اليدوية فأية دورة قد تتطلب تقسيم المشتركين عدة مجموعات أصغر ، ولعب الدور قد يتطلب المحاكاة ، حيث يشترك فريق يتكون من فردين أو ثلاثة أفراد أما المناقشات فقد تتطلب مجموعات فرعية. لذلك يعتبر التأكد من وجود المكان الملائم للتدريب أمرًا ضروريًا. وإذا كانت هناك قاعة كبيرة متاحة، فكل من الأركان الأربعة للغرفة يمكن استخدامها لتخدم المجموعات الفرعية ، لكن ينبغي تنظيم الطاولات والكراسي والشاشات والسبورات والأجهزة الأخرى وتنظيمها مسبقا حتى نتلافى مضيعة الوقت.

ومن شروط نجاح البرامج التدريبية توفر الأماكن الملائمة لتنفيذ هذه البرامج وقد لا تتحقق الأهداف المقررة بسبب سوء اختيار مكان التدريب. وقد يؤثر مناخ التدريب مثل حجرة الدراسة وترتيبات التدريب خارج المباني ومكان العمل وغير ذلك من المواقع، في اختيار نوع النشاط. ويجب أن نتأكد من أن المناخ أو بيئة التدريب مجهزة بشكل كاف، مثل وجود المعدات السمعية والبصرية، وكذلك الساحات المفتوحة للنشاط. وتكون إجراءات التنظيم والترتيب تحت هيمنة المدرب، مع توفير الأجهزة والآلات المساعدة عند الحاجة إليها.

- **توفير حوافز للمتدربين**:

ينبغي أن يوجد دافع عند المعلمين لكي يُقبلوا على التدريب ، بدافع تحسين أدائهم وتطوير كفاياتهم. ويوجد العديد من النظريات التي تفسر الدافعية مثل نظرية هرمية الحاجات لماسلو، التي تفترض وجود خمسة مستويات من الحاجات (الفسيولوجية، والحاجة للأمن والانتماء والتقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات) وتنشط الحاجات في المستويات العليا كلما تم إشباع الحاجات في المستويات الدنيا.

- **توفير وسائل التنقل** :

تصبح وسيلة النقل مهمة بالنسبة للمتدربين إذا قدموا من مناطق بعيدة وكان مكان التدريب غير مألوف بالنسبة لهم، فالانتقال عادة ما يكون مكلفا ويحتاج إلى تنظيم خاص. وعندما يكون المتدربون من منطقة واحدة أو مناطق متقاربة، فإن اشتراكهم في وسيلة نقل واحدة يكون شيئًا مفيدًا، بالإضافة إلى أنه يزيد من نصيبهم في المخرجات التعليمية لأنهم يتقاسمون الأفكار والآراء في رحلة الذهاب والإياب.

فإذا أردنا انتظام المتدربين في البرامج التدريبية، فلابد من توفر وسائل النقل للمتدربين من مقار أعمالهم إلى مراكز التدريب. ومن أسباب نجاح الدورات

التدريبية التأكد من أنه لا توجد مشاكل قد تعوق المتدرب من الانتظام اليومي في الدورات.

ومن هنا نرى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر من العناصر الأساسية في تصميم التدريب الدقيق لمقابلة هذه الاحتياجات، ويساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطا هادفا ذا معنى للمتدربين، ويجعله نشاطًا واقعيًا يوفر كثيرًا من الجهود والنفقات، ولكي يحقق التدريب أهدافه، يجب أن يعتمد على نشاط جهد مخطط هادف، يقوم على الدراسة العملية والعلمية للكشف عن الاحتياجات التدريبية، حيث إن مشكلة التدريب إنما تتركز في كثير من الأحيان في عدم تحديد الاحتياجات التدريبية الدقيقة التي تليها البرامج التدريبية، ومن ثم فإن الجهد التدريبي يفقد هدفه الدقيق، وبالتالي يحدث التشتت والضياع.

إن فعالية تخطيط، وتصميم، وتنفيذ التدريب يعتمد أساسًا على فعالية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقديم النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب، ويترتب عليه أيضًا تقرير أهداف التدريب بدقة.

وقد استفادت الباحثة من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها؛ وذلك خلال فحص الإجراءات التي اتبعتها هذه البحوث والدراسات وبخاصة في تحديد المعايير المهنية المعاصرة الرئيسة وما يندرج عنها من معايير فرعية، وكذا تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم، بالإضافة إلى إعداد البرنامج التدريبي لتنمية أدائهم التدريسي بما في ذلك قياس فاعليته في تنمية أدائهم في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.

وأيضًا، تم الاستفادة من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها في صياغة الفروض الآتية:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية.

- **إجـراءات الـبحـث** :

فيما يلي عرض الإجراءات التي تم اتباعها لتنمية أداءٍ معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، وتحقيقا لهذا الهدف تم اتباع الإجراءات التالية:

- **أولاً: إعداد قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نص على: ما المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ تم القيام بالإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من إعداد القائمة.
- الصورة الأولية للقائمة.
- عرض القائمة على المحكمين.

ويمكن توضيح هذه الإجراءات بالتفصيل فيما يلي:

- **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** يعد الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- **الصورة الأولية للقائمة:** تم إعداد قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في صورتها الأولية من خلال ما يلى:
  - ✓ الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالمعايير المهنية المعاصرة.
  - ✓ الاطلاع على المعايير القومية للتعليم المصري (٢٠٠٣).
  - ✓ الاطلاع على المستويات المعيارية لخريج كليات التربية (مشروع تطوير كليات التربية ٢٠٠٥).
  - ✓ الاطلاع على معايير الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد INTASC, 2002.
  - ✓ الاطلاع على معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE, 2000.
  - ✓ الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر، ٢٠١٠.

من خلال ما سبق تم إعداد قائمة أولية بالمعايير المهنية المعاصرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على: (٣) معايير مهنية رئيسة، (٨) ثمانية معايير مهنية فرعية، (٣٦٤) ثلاثمائة وأربعة وستون ممارسة مهنية.

- **عرض القائمة على المحكمين** :

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من السادة المحكمين (١٢ عضو هيئة تدريس متخصص في مجال

المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ١١ معلم لغة عربية بالمرحلة الثانوية) وذلك بهدف:

- الحكم على مدى مناسبة كل معيار رئيس وما يتضمنه من معايير فرعية وممارسات مهنية لتنمية أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- الحكم على مدى ارتباط المعايير الفرعية والممارسات المهنية بالمعايير المهنية الرئيسة.
- تعديل صياغة أو إضافة أو حذف ما يرون أنه يحتاج إلى تعديل أو إضافة أو حذف من المعايير والممارسات المهنية الواردة بالقائمة.
- وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة. وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق ١).

- **ثانيًا: تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة** :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نص على: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ تم القيام بالإجرائين التاليين:

- إعداد الأدوات المعدة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، والمتمثلة في:
  - ✓ استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
  - ✓ بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
  - ✓ بطاقة فحص تحضير الدروس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- **تطبيق الأدوات المعدة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة**:

ويمكن توضيح هذين الإجرائين بالتفصيل فيما يلي:

- **إعداد الأدوات الآتية في ضوء القائمة** :

- **استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**:

وقد تم إعداد الاستبانة تبعًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من إعداد الاستبانة وهو:** تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء آرائهم، وترتيبها تبعًا لشدة الاحتياجات التدريبية لهم.
- إعداد مكونات الاستبانة عن طريق: تضمين المعايير المهنية المعاصرة الواردة بقائمة المعايير في الاستبانة.
- **تحديد تعليمات الاستبانة:** وقد تضمنت التوجيهات لمن سيجيب على الاستبانة توضيح الهدف من الاستبانة وطريقة الإجابة عليها.
- **تحديد التقدير الكمي للاستبانة:** اشتملت الاستبانة على خانة رئيسة لتحديد الحاجة للتدريب على المعايير، وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة الحاجة التدريبية، وهي:

- ✓ إلى حد كبير. وتحدد لها ثلاث درجات.
- ✓ إلى حد قليل. وتحدد لها درجتان.
- ✓ لا أحتاج إليها. وتحدد لها درجة واحدة.

◄◄ **تحديد بنود الاستبانة:** اشتملت الاستبانة على المعايير الرئيسة والفرعية والممارسات المهنية المتضمنة في قائمة المعايير.

◄◄ **تحديد صدق الاستبانة:** بعد أن تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لاستطلاع آرائهم حول مناسبة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل الاستبانة في ضوء آرائهم. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق ٢)، جاهزة للتطبيق.

- **بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

وقد تم إعداد بطاقة الملاحظة تبعًا للخطوات التالية:

◄◄ **تحديد الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة وهو:** قياس أداء معلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية وترتيبها تبعًا لشدة الاحتياجات التدريبية لهم.

◄◄ **تحديد محاور بطاقة الملاحظة:** تم تحديد محاور بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة المعايير المهنية المعاصرة.

◄◄ **تحديد المعايير والممارسات المهنية المراد ملاحظتها:** تم تحليل محاور بطاقة الملاحظة إلى معايير مهنية رئيسة يندرج عن كل معيار رئيس عدة معايير مهنية فرعية، ويرتبط بكل معيار مهني فرعي عدة ممارسات مهنية.

◄◄ **صياغة مكونات بطاقة الملاحظة:** تم مراعاة صياغة عبارات بطاقة الملاحظة بصورة إجرائية، بحيث تم: (استخدام عبارات قصيرة قدر الإمكان في وصف المكون ـ استخدام الفعل مفردًا، وفي زمن المضارع ـ اقتصار العبارة على وصف مكون واحد فقط).

◄◄ **تحديد أسلوب تسجيل البيانات:** اشتملت بطاقة الملاحظة على خانة رئيسة لتحديد مقدار توافر المهارات الفرعية في أداء معلم اللغة العربية، وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة مقدار التوافر، وهي:

- ✓ بدرجة كبيرة. وتحدد لها ثلاث درجات.
- ✓ بدرجة متوسطة. وتحدد لها درجتان.
- ✓ غير متوافر. وتحدد لها درجة واحدة.

وعلى من يقوم بعملية الملاحظة أن:

- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "غير متوافر" إذا لم يتم الأداء.

- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة متوسطة" إذا تم الأداء بمستوى متوسط.
- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة كبيرة" إذا تم الأداء بمستوى مرتفع.

◄◄ **تحديد صدق بطاقة الملاحظة**: بعد أن تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لاستطلاع آرائهم حول مدى مناسبة بطاقة الملاحظة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها، ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل بطاقة الملاحظة في ضوء آرائهم.

◄◄ **تحديد ثبات بطاقة الملاحظة**: لحساب ثبات بطاقة الملاحظة تم القيام بالخطوات التالية:

- ✓ اختيار عينة من معلمي اللغة العربية بمدرسة المنصورة الثانوية بنات بالمختلط بمدينة المنصورة، بلغ عددها (١٠) معلمين.
- ✓ تم الاستعانة بإحدى الزميلات، وتم تدريبها على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة؛ للمشاركة في تطبيق بطاقة الملاحظة على هذه العينة.
- ✓ تم تخصيص نسختين من بطاقة الملاحظة لكل معلم إحداهما للباحثة والأخرى لزميلته.
- ✓ تم تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة.
- ✓ تم تفريغ بطاقات الملاحظة بعد الانتهاء من التطبيق (كل بطاقتين على حدة).
- ✓ تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها باستخدام معادلة "كوبر Cooper" لحساب نسبة الاتفاق، وهي كما يلي (أحمد اللقاني، ومحمد المفتي، د.ت.، ١٨):

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

وجدول (١) يوضح نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لحساب ثبات بطاقة الملاحظة:

جدول (١) نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لحساب ثبات بطاقة الملاحظة

عدد المهارات الفرعية الكلية لـ (١٠) بطاقات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
١٣٨٠	١٢٤٣	١٣٧	٩٠.٠٧٪

يتضح من جدول (١) أن نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لبطاقات الملاحظة ككل (٩٠.٠٧٪). وحيث إن "كوبر Cooper" حدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن

انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر، فهذا يدل على ارتفاع الثبات (أحمد اللقاني، ومحمد المفتي، د.ت.، ٨٨).

وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية (ملحق ٣) ،جاهزة للتطبيق.

- **بطاقة فحص تحضير الدروس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

تم إعداد بطاقة فحص تحضير الدروس تبعًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من إعداد البطاقة، وهو:** قياس أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم من المعايير والممارسات المهنية المعاصرة المتضمنة في قائمة المعايير المهنية المعاصرة.
- **تحديد محاور البطاقة:** تم تحديد محاور بطاقة فحص تحضير الدروس في ضوء قائمة المعايير المهنية المعاصرة.
- **تحديد المعايير والممارسات المهنية المراد فحصها:** تم تحليل محاور بطاقة فحص تحضير الدروس إلى معايير مهنية رئيسة يندرج عن كل معيار رئيس عدة معايير مهنية فرعية، ويرتبط بكل معيار مهني فرعي عدة ممارسات مهنية.
- **صياغة مكونات بطاقة فحص تحضير الدروس:** تم مراعاة صياغة عبارات بطاقة فحص تحضير الدروس بصورة إجرائية، بحيث تم: (استخدام عبارات قصيرة قدر الإمكان في وصف المكون ـ استخدام الفعل مفردًا، وفي زمن المضارع ـ اقتصار العبارة على وصف مكون واحد فقط).
- **تحديد أسلوب تسجيل البيانات:** اشتملت بطاقة فحص تحضير الدروس على خانة رئيسة لتحديد مقدار توافر المهارات الفرعية في أداء معلم اللغة العربية وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة مقدار التوافر، وهي:
  - ✓ بدرجة كبيرة. وتحدد لها ثلاث درجات.
  - ✓ بدرجة متوسطة. وتحدد لها درجتان.
  - ✓ غير متوافر. وتحدد لها درجة واحدة.

وعلى من يقوم بعملية الملاحظة أن:

- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "غير متوافر" إذا لم يتم الأداء.
- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة متوسطة" إذا تم الأداء بمستوى متوسط.
- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة كبيرة" إذا تم الأداء بمستوى مرتفع.

- **تحديد صدق بطاقة فحص تحضير الدروس:** بعد أن تم إعداد بطاقة فحص تحضير الدروس في صورتها الأولية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول مناسبتها للهدف الذي وضعت من أجله ، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها، ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل بطاقة فحص تحضير الدروس في ضوء آرائهم.
- **تحديد ثبات بطاقة فحص تحضير الدروس:** لحساب ثبات بطاقة فحص تحضير الدروس تم القيام بالخطوات التالية:

اختيار عينة من معلمي اللغة العربية اللغة العربية بمدرسة المنصورة الثانوية بنات بالمختلط بمدينة المنصورة، بلغ عددها (١٠) معلمين.

الاستعانة بإحدى الزميلات، وتم تدريبها على كيفية استخدام بطاقة فحص تحضير الدروس؛ للمشاركة في تطبيق بطاقة فحص تحضير الدروس على هذه العينة.

تخصيص نسختين من بطاقة فحص تحضير الدروس لكل معلم إحداهما للباحثة، والأخرى لزميلتها.

تطبيق بطاقة فحص تحضير الدروس على العينة.

تفريغ استمارات فحص تحضير الدروس بعد الانتهاء من التطبيق (كل استمارتين على حدة).

حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها باستخدام معادلة "كوبر Cooper" لحساب نسبة الاتفاق، وهي كما يلي:

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

وجدول (٢) يوضح نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لحساب ثبات بطاقة فحص تحضير الدروس:

جدول (٢)نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لحساب ثبات بطاقة فحص تحضير الدروس

عدد المهارات الفرعية الكلية لـ (١٠) استمارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
٢١٠	١٩١	١٩	٩٠.٩٥٪

يتضح من جدول (٢) أن نسبة الاتفاق لاستمارات فحص تحضير الدروس ككل بين الباحثة وزميلتها بلغت (٩٠.٩٥٪). وحيث إن "كوبر Cooper" حدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر، فهذا يدل على ارتفاع الثبات.

وبذلك أصبحت بطاقة فحص تحضير الدروس في صورتها النهائية (ملحق ٤)، جاهزة للتطبيق.

- **اختيار عينة البحث من معلمي اللغة العربية؛ لتحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة:**

تم اختيار عينة البحث من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ لتحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، وفق الخطوتين التاليتين:

- اختيار عينة البحث بعدة مدارس ثانوية بمحافظة الدقهلية.
- اختيار عينة البحث من معلمي اللغة العربية بالمدارس المختارة.

- **تطبيق الأدوات المعدة في ضوء قائمة المعايير المهنية المعاصرة:**

وصولاً لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، تم تطبيق الأدوات المعدة على عينة البحث الذين تم اختيارهم لتحديد احتياجاتهم التدريبية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م، من خلال اتباع الخطوات التالية:

- توزيع الاستبانة التي تم إعدادها على أفراد العينة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على أفراد العينة ، تم تفريغ البيانات وحساب الوزن النسبي لكل معيار مهني فرعي ، ولكل محور من محاور الاستبانة.
- ترتيب المحاور في ضوء الوزن النسبي للاحتياجات التدريبية للمعايير المهنية الفرعية.
- تطبيق بطاقة الملاحظة التي تم إعدادها على أفراد العينة، بحيث كان يتم ملاحظة أداء معلم اللغة العربية في أثناء قيامه بالتدريس (٣) حصص ، حتى يتم الانتهاء من جميع الممارسات المهنية المتضمنة ببطاقة الملاحظة؛ لقياس مدى توافرها في الأداء التدريسي له، وللاطمئنان إلى ثبات أدائه التدريسي فمثلا إذا ما أريد قياس قيامه بممارسة مهنية معينة، يتم ملاحظة قيامه بالممارسة في حصة وفي الحصة الثانية والثالثة يتم ملاحظة أدائه أيضًا لنفس الممارسة؛ للتعرف على ثباته بالقيام بها أو عدم قيامه بها.
- بعد الانتهاء من تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد العينة، تم تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبي لكل ممارسة مهنية، ولكل محور من محاور بطاقة الملاحظة.
- تطبيق بطاقة فحص تحضير الدروس التي تم إعدادها على أفراد العينة بحيث كان يتم فحص أداء معلم اللغة العربية في أثناء قيامه بالتخطيط لتدريس (٣) حصص، حتى يتم الانتهاء من جميع الممارسات المهنية المتضمنة ببطاقة فحص تحضير الدروس؛ لقياس مدى توافرها في أدائه التخطيطي للتدريس، وللاطمئنان إلى ثبات أدائه، فمثلاً إذا ما أريد قياس قيامه بممارسة مهنية معينة، يتم فحص قيامه بالتخطيط لتدريس هذه الممارسة المهنية في حصة وفي الحصة الثانية والثالثة يتم ملاحظة أدائه أيضًا لنفس الممارسة المهنية؛ للتعرف على ثباته بالقيام بها أو عدم قيامه بها.

- بعد الانتهاء من تطبيق بطاقة فحص تحضير الدروس على أفراد العينة ، تم تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبي لكل ممارسة مهنية، ولكل محور من محاور بطاقة فحص تحضير الدروس.
- حساب متوسط الوزن النسبي لكل محور من محاور: بطاقة الملاحظة، وبطاقة فحص تحضير الدروس.
- ترتيب المحاور في ضوء متوسط الوزن النسبي للاحتياجات التدريبية للممارسات المهنية لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة، وبطاقة فحص تحضير الدروس.
- حساب الوزن النسبي في ضوء نسبة الممارسات المهنية للمحاور.
- ترتيب (الاحتياجات التدريبية) المحاور في ضوء الممارسات المهنية.
- حساب معامل الارتباط كندال (w) بين ترتيب المحاور في ضوء الممارسات المهنية، وترتيب المحاور في ضوء الاستبانة، وترتيب الممارسات المهنية في ضوء الوزن النسبي المرجح لبطاقة الملاحظة وبطاقة فحص تحضير الدروس.

وقد وُجد أن قيمة معامل الارتباط (w) = ٠.٩٥ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ للاتفاق بين ترتيب الاحتياجات في ضوء نتائج استبانة المعلمين ، وكل من: بطاقة الملاحظة، وبطاقة فحص تحضير الدروس تبعًا لشدة احتياجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للتدريب عليها، كما اتضح أن أعلى خمسة محاور تم الاتفاق عليها، هي على الترتيب:

- تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- التخطيط لتدريس اللغة العربية.
- التقويم وتدريس اللغة العربية.
- التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- **ثالثًا: إعداد البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة:**

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ، الذي نص على: ما البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ تم القيام بالإجراءات التالية:

- **تحديد أسس إعداد البرنامج.**

تم إعداد البرنامج في ضوء الأسس الآتية:

- قائمة المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- الاستفادة من أسلوب الموديولات التعليمية في إعداد البرنامج.
- واقعية البرنامج من حيث متطلبات تنفيذه، حيث رُوعي عند إعداد البرنامج التدريبي أن تكون متطلبات تنفيذه واقعية وممكنة، وذلك من حيث الزمن والإمكانات اللازمة لتنفيذه.

- مراعاة المرونة الكافية عند إعداد البرنامج التدريبي بإدخال التعديلات اللازمة؛ ليواكب التطورات الحادثة بصفة مستمرة في مجال تدريس اللغة العربية.

- **إعداد البرنامج**:

تم إعداد البرنامج في ضوء الأسس السابق تحديدها مشتملاً على المكونات الآتية:

- **الهدف الرئيس للبرنامج:** تم تحديد الهدف الرئيس للبرنامج في: تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.
- **الأهداف العامة للبرنامج:** تم تقسيم الهدف الرئيس للبرنامج إلى ثلاثة أهداف عامة تمثل المعايير المهنية الرئيسة.
- **الأهداف الخاصة للبرنامج:** تم تقسيم كل هدف عام إلى عدة أهداف خاصة تمثل المعايير المهنية الفرعية.
- **نواتج التعلم المستهدفة (مخرجات التعلم):** تم تقسيم كل هدف خاص إلى عدة أهداف إجرائية تمثل الممارسات المهنية.
- **محتوى البرنامج:** رُوعي في اختيار محتوى البرنامج وإعداده ما يلي: ملاءمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وشمولية المحتوى على المعايير المهنية المعاصرة المطلوب تنميتها مهنيًا، وأكاديميًا، ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، والاستفادة من عدة مراجع متخصصة في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية.
- **طرق وأساليب التدريب لتنفيذ البرنامج:** تم استخدام أساليب وطرق تدريب متنوعة، بما يتلاءم وأهداف البرنامج التدريبي، ومضمون الموضوعات الدراسية، والتنوع والفروق الفردية بين المعلمين والظروف والإمكانات المتاحة.
- **الأنشطة والوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة لتنفيذ البرنامج**: تم تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية بما يتناسب مع نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج التدريبي ومحتواه وطرق تدريسه التي تساعد على تنفيذه وتحقيق أهدافه.
- **أساليب ووسائل التقويم المستخدمة في تنفيذ البرنامج:** لتحديد مدى فعالية البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف المنشودة، تم إعداد واستخدام أدوات البحث التي سيشار إليها فيما بعد.
- **الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:** بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، تم وضع الخطة الزمنية لتنفيذه في ضوء الوزن النسبي لموضوعاته، مع مراعاة حجم المعلومات المقدمة في البرنامج، وطبيعة محتوى البرنامج، وطرق وأساليب التدريب المستخدمة، وإمكانية تنفيذ الخطة الزمنية.
- **صدق محتوى البرنامج:** تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين؛ بغرض تعرّف أرائهم وملاحظاتهم. واتفق المحكمون على مناسبة

البرنامج التدريبي - القائم على المعايير المهنية المعاصرة - لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، كما اقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات.

- **الصورة النهائية للبرنامج:** في ضوء اراء ومقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح البرنامج في صورته النهائية (ملحق ٥).

- **رابعاً: قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، الذي نص على: ما فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ تم إعداد:

- بطاقة فحص تحضير الدروس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وفيما يلي تفصيل لخطوات إعداد كل أداة:

- **بطاقة فحص تحضير الدروس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

تم عرض خطوات إعداد هذه الأداة سابقا عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، حيث تم اعتبار النتائج الخاصة بمعلمي اللغة العربية، والتي تشير إلى الاحتياجات التدريبية لديهم بمثابة النتائج القبلية لهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لأن عينة البحث من معلمي اللغة العربية ، والذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم هم نفس عينة معلمي اللغة العربية الذين تم تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم، وتم ترتيب هذه الاحتياجات التدريبية في ضوء أهميتها وأولويتها بالنسبة لهم.

- **بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

تم عرض خطوات إعداد هذه الأداة سابقا عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، حيث تم اعتبار النتائج الخاصة بمعلمي اللغة العربية، والتي تشير إلى الاحتياجات التدريبية لديهم بمثابة النتائج القبلية لهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لأن عينة البحث من معلمي اللغة العربية، والذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم هم نفس عينة معلمي اللغة العربية الذين تم تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم، وتم ترتيب هذه الاحتياجات التدريبية في ضوء أهميتها وأولويتها بالنسبة لهم.

- **اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي :**

تم إعداد اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي وفقًا للإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف اختبار التحصيل إلى قياس فعالية البرنامج في تنمية المعارف والمفاهيم، والمهارات الذهنية (العقلية) المرتبطة بالبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- **تحديد نواتج التعلم المستهدفة المتضمنة في الاختبار:** تم استخدام تصنيف بلوم (Bloom. 1974, 201-206) للمستويات المعرفية، وذلك باعتباره أكثر التصنيفات شيوعًا في تحديد المستويات المعرفية المتضمنة في اختبار التحصيل، هذه المستويات تتمثل في: المستويات المعرفية الدنيا الثلاث (التذكر، الفهم، التطبيق)، والمستويات المعرفية العليا الثلاث (التحليل، التركيب، التقويم) والتي تم تضمينها في اختبار التحصيل.
- **إعداد جدول مواصفات اختبار التحصيل:** تم إعداد جدول ثنائي التصنيف يحدد مواصفات اختبار التحصيل، يحتوي على بعدين: البعد الرأسي، ويمثل موديولات البرنامج وما يتضمنه كل موديول من موضوعات، والبعد الأفقي يمثل المستويات المعرفية المحددة بالاختبار، ويتقابل البعدان في خلايا وبداخل كل خلية رقم يحدد عدد الأسئلة التي يشملها الاختبار بالنسبة لكل موضوع وكل مستوى.
- **تحديد نوع مفردات الاختبار، وصياغتها:** تم اختيار الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتكونت أسئلة الاختيار من متعدد من جزئين رئيسين: المقدمة على هيئة سؤال أو جملة ناقصة تتضمن مشكلة معينة والبدائل يختار المعلم من بينها الإجابة الصحيحة.
- **إعداد الصورة الأولية لاختبار التحصيل:** تمثل ذلك في:
  - ✓ **كتابة بنود اختبار التحصيل:** تم إعداد اختبار تحصيلي في صورته الأولية، تكون من (٦٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، موزعة على خمسة موديولات. وأخذت مفردات الاختبار التسلسل من (١، ٢، ٣، ... ، ٦٠)، بينما أخذت بدائل كل مفردة الحروف (أ، ب، ج، د) بحيث توزع الإجابة الصحيحة لمفردات الاختبار توزيعًا عشوائيًا.
- **صياغة تعليمات اختبار التحصيل:** تم صياغة تعليمات الاختبار في صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها ويهتدي بها المعلمون في أثناء الإجابة عليها في ورقة الإجابة.
- **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:** تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار التحصيل موضح به رقم السؤال، ورقم البديل الصحيح، على أن يتم تصحيح كل سؤال بإعطاء المعلم درجة واحدة عندما تتطابق إجابته على السؤال مع مفتاح التصحيح، ويعطى صفرًا عندما لا تتطابق إجابته على السؤال مع مفتاح التصحيح، وفي نهاية التصحيح تم تقدير درجة كل معلم في كل مستوى

من المستويات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية لاختبار التحصيل. والدرجة العظمى لاختبار التحصيل (٦٠) درجة.

- **الضبط العلمي للاختبار**:

تمثل ذلك في:

- **تحديد صدق محتوى الاختبار (صدق المحكمين)**: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم. وبناء على آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم، تم إجراء التعديلات على الاختبار، والتي اتفق عليها السادة المحكمون، حيث تم إعادة صياغة بعض مفردات الاختبار، وحذف بعض البدائل وتعديل صياغة بعضها.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار، وإجراءات تطبيقها**: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٣) معلمًا للغة العربية بالمرحلة الثانوية وذلك بهدف:
- **حساب الاتساق الداخلي للاختبار**: تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار التحصيل، بحساب معامل الارتباط بين درجات مفردات كل مستوى من المستويات المعرفية لاختبار التحصيل مع الدرجة الكلية لكل مستوى معرفي وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤١٥ ، ٠.٨٨) وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠٥ على الأقل، وبالتالي فإن مفردات الاختبار تتجه لقياس درجة كل مستوى من المستويات المعرفية لاختبار التحصيل. ولتحديد مدى اتساق المستويات المعرفية، والدرجة الكلية للاختبار، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى معرفي، والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٩٢، ٠.٧٨١)، وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠٥ على الأقل مما يشير إلى توجه الاختبار لقياس خاصية واحدة، وهي تحصيل محتوى البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة، وبذلك يكون الاختبار مناسبًا للتطبيق على عينة البحث.
  - ✓ **حساب معامل الثبات للاختبار**: بعد تطبيق اختبار التحصيل على معلمي اللغة العربية عينة البحث الاستطلاعية، تم حساب الثبات باستخدام معادلتي ألفا كرونباخ وكيودور ريتشاردسون٢١، وجاءت قيمة معاملي الثبات كما أسفر عنها تطبيق معادلتي ألفا كرونباخ وكيودور ريتشاردسون ٢١ على الترتيب (٠.٩٣٨ ، ٠.٩٣٢)، وهما قيمتان متقاربتان ومرتفعتان، وهذا يعد ملائمًا لأغراض البحث.
  - ✓ **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار**: بحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات اختبار التحصيل، وُجد أن أقل معامل سهولة بلغ (٠.٢) في المفردتين ١٢، ١٤، وأن أكبر معامل سهولة (٠.٨)

فى المفردة ٢٤. وهذه النتائج فى حدود المسموح به لقبول المفردة، وتضمينها فى الاختبار (فؤاد البهي، ١٩٧٩، ٦٣٩).

- ✓ **حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار:** بحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠.٤ : ٠.٥)، وهى فى حدود المدى المعقول، فالحد الأدنى لمعامل التمييز فى الاختبار الجيد (٠.٢).
- ✓ **تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار:** تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن اختبار التحصيل بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل معلم أنهى الإجابة على مفردات الاختبار، ثم حساب متوسط الأزمنة، وذلك بجمع الأزمنة وقسمتها على عدد المعلمين. وكان الزمن اللازم لتطبيق اختبار التحصيل (٥٥) دقيقة.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بعد إجراء التعديلات على اختبار التحصيل فى ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم ، وبناء على حساب ثباته، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن مفرداته، أصبح اختبار التحصيل (ملحق ٥) فى صورته النهائية، صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

- **خامساً** : **تحديد مجتمع البحث وعينته** :

تألف مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية. وتكوَّنت عيّنة البحث من (٢٧) معلمًا ومعلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتمثلت من (١٤) أربعة عشرة من المعلمين "(٧) ذكور و (٧) إناث" ، وضابطة تمثلت من (١٣) ثلاثة عشرة من المعلمين "(٧) ذكور و (٧) إناث".

- **سادساً**: **التطبيق الميداني للبحث** :

تم التطبيق الميداني للبحث وفقاً للمراحل الآتية:

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث**:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد ذلك تم تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في: بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة الملاحظة واختبار التحصيل تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث على الأدوات الثلاث، ويوضح جدول ٣، ٤، ٥ الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك على بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة الملاحظة، واختبار التحصيل قبلياً.

جدول (٣)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة فحص تحضير الدروس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط لتدريس اللغة العربية	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	التجريبية	١٤	١٤.٣٦	٢٠١.٠٠	٨٦.٠٠٠	٠,٢٤٧ –
		الضابطة	١٣	١٣.٦٢	١٧٧.٠٠		
	التخطيط للتدريس	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	٠,٠٢٥ –
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	تصميم الأنشطة التعليمية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	٠,٠٤٩ –
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	٠,١٧٤ –
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
المادة العلمية	التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	٠,٤١٨ –
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	٠,٠٢٥ –
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول المادة العلمية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	٠,٠٤٩ –
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام تكنولوجيا التعلم	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	٠,١٧٤ –
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
التقويم	التقويم الشامل للطلاب	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	٠,٤١٨ –
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التغذية الراجعة	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	٠,١٧٤ –
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول التقويم	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	٠,٤١٨ –
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
جميع الموديولات	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	٠,٠٢٥ –
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		

جدول (٤)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط لتدريس اللغة العربية	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	تصميم الأنشطة التعليمية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام استراتيجيات تعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	تيسير خبرات التعلم الفعال	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	تشجيع الطلاب على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	التجريبية	١٤	١٤.٣٦	٢٠١.٠٠	٨٦.٠٠٠	– ٠,٢٤٧
		الضابطة	١٣	١٣.٦٢	١٧٧.٠٠		
	توفير مناخ ميسر للعدالة	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية الطلاب	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
المادة العلمية	التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
	التمكن من طرائق البحث في اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	القدرة على إنتاج المعرفة	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول المادة العلمية	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام تكنولوجيا تعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	ممارسة مهارات الاتصال	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
التقويم وتدريس اللغة العربية	التقويم الشامل للتلاميذ	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التغذية الراجعة	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول التقويم وتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٣٦	٢٠١.٠٠	٨٦.٠٠٠	– ٠,٢٤٧
		الضابطة	١٣	١٣.٦٢	١٧٧.٠٠		
– ٠,٠٢٥	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		

جدول (٥)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

المستويات المعرفية	الموديولات	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التذكر	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لمستوى التذكر	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
الفهم	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لمستوى الفهم	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
التطبيق	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	استراتيجيات تعليم	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨

المستويات المعرفية	الموديولات	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
	اللغة العربية وتعلمها	الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	- ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	- ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	- ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لمستوى التطبيق	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	- ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
المستويات العليا	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	- ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	- ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٤.٣٦	٢٠١.٠٠	٨٦.٠٠٠	- ٠,٢٤٧
		الضابطة	١٣	١٣.٦٢	١٧٧.٠٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	- ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	- ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	الدرجة الكلية للمستويات العليا	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	- ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
الاختبار التحصيلي ككل	جميع الموديولات	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	- ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		

يتضح من جدول ٣، ٤، ٥ أن قيم "U" غير دالة إحصائيًا، وهذا يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة وذلك فى بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي واختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قبل إجراء التجربة ، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين فى تحضير الدروس، والأداء التدريسي، وتحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي، كمتغيرات تابعة للبحث الحالى.

- **تنفيذ تجربة البحث** :

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث قبليًا على المعلمين عينة البحث والمتمثلة في: (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية) تم تطبيق البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة على معلمي ومعلمات المجموعة التجريبية.

وقد بدأ تطبيق البرنامج في الأجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م أي قبل بداية العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ م، واستغرق تطبيق البرنامج التدريبي (٦٠) ساعة أي ما يعادل (١٢) يومًا بواقع (٥) ساعات يوميًا.

وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على معلمي ومعلمات المجموعة التجريبية داخل غرفة مناهل المعرفة بمدرسة المنصورة الثانوية الجديدة بنات بمدينة المنصورة/ إدارة غرب المنصورة التعليمية ، وقد تم تنظيم لقاء عام لمعلمي اللغة

العربية (عينة البحث التجريبية) الساعة الثامنة صباحًا يوم السبت الموافق ١٣/ ٨/ ٢٠١٦ م بغرفة مناهل المعرفة بمدرسة المنصورة الثانوية الجديدة بنات تمهيدًا لتطبيق البرنامج، وقد استهدف هذا اللقاء خلق الوعي لدى المعلمين بأهمية البرنامج بالنسبة لهم، ولطلابهم ، ولمدارسهم، وقد ساعد ذلك على زيادة دافعية معلمي اللغة العربية لدراسة البرنامج.

وتم إعطاء كل معلم ومعلمة صورة للجدول الزمني لتطبيق البرنامج وأخبرت الباحثة المعلمين والمعلمات بأن البرنامج التدريبي يتكون من خمسة موديولات، وينبغي قبل دراسة أي موديول أن يكون له اختباران قبلي وبعدي، وأنه لابد للانتقال من دراسة موضوعات أي موديول لدراسة موضوعات الموديول الذي يليه أن تكون درجة كل معلم لا تقل عن ٩٠ ٪ من الدرجة الكلية لاختبار الموديول.

ثم قامت الباحثة بتوزيع الاختبار القبلي للموديول الأول، ومعه ورقة الإجابة على الاختبار، وخصص زمن قدره عشرون دقيقة للإجابة على مفرداته ، وبعد انتهائهم منه، قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، ثم طلبت الباحثة من المعلمين بالتقسم إلى مجموعات تعاونية ، تتضمن كل مجموعة ثلاثة أو أربعة معلمين وتركت لهم الفرصة لاختيار بعضهم البعض حسب رغباتهم ، وذلك بهدف تحقيق تدريب أفضل وزيادة روح التعاون لديهم، ثم طلبت من أفراد كل مجموعة اختيار اسم للمجموعة تتميز به عن غيرها من المجموعات، وبالفعل اختارت كل مجموعة اسمًا لها كما يلى (طلائع الإسلام، على بن أبى طالب أسد الله حمزة بن عبد المطلب، الأمل).

وتم إخبارهم بقواعد العمل التي ينبغي مراعاتها في أثناء ورش العمل وجلسات التدريب كاحترام آراء الآخرين ، وعدم احتكار الكلمة، وتجنب التكرار في الحديث، والابتعاد عن التردد عند طلب المساعدة لتحقيق الاستفادة الكاملة من التدريب، والحرص على الحضور فى جميع ساعات التدريب وعدم التغيب عنها نهائيًا لأنها شرط الحصول على شهادة إتمام البرنامج التدريبي ، وقفل التليفون المحمول أو أى أجهزة تشويش أخرى فى أثناء ساعات التدريب، والالتزام بالزمن المخصص لكل نشاط، والحرص على الحضور فى الوقت المحدد، وعدم الانصراف قبل نهاية اليوم التدريبي، والاشتراك في مجموعة واحدة في أثناء ورش تدريب البرنامج التدريبي، والنقد للفكرة وليس للشخص ، والاشتراك فى جميع الأنشطة التدريبية حتى تحقق الاستفادة الكاملة، وتقبل الدور الذى يوكل إلي كل معلم فى المجموعة ، وتحفيز أعضاء المجموعة على المشاركة فى جميع الأنشطة التدريبية، والحرص على بناء علاقات طيبة فى أثناء البرنامج التدريبى، والإيجابية وقلة التذمر، والحرص على أن تكون جميع المناقشات والحوارات فى موضوع التدريب ، ولا تخرج عنه حتى تتحقق الاستفادة القصوى من البرنامج التدريبى.

بعد ذلك، تم توزيع نسخة مطبوعة من البرنامج التدريبي على كل معلم ومعلمة داخل كل مجموعة بالإضافة إلى نسخة إضافية خاصة بالمجموعة ككل لتعبر هذه النسخة عن مشاركتهم الفعلية في البرنامج التدريبي وقيامهم بكافة التطبيقات والأنشطة المرتبطة بكل موضوع من موضوعات موديولات البرنامج التدريبي، وأخبرتهم الباحثة بأن النسخة الخاصة بالمجموعة هي ما سيتم تقييمها دوريًا خلال دراسة موديولات البرنامج التدريبي، وقد تم تحديد أن أفضل نسخة للبرنامج التدريبي (دليل التدريب) سيكون لها مكافأة كبيرة؛ مما جعل المعلمين أكثر اهتماما بأدلة التدريب الخاصة بكل مجموعة وسؤالهم المتكرر خلال فترة التدريب عن طبيعة هذه المكافأة.

وطلبت الباحثة من كل مجموعة تعاونية قراءة مقدمة البرنامج التدريبي والهدف العام له، وأهدافه الخاصة، وأسسه ومرتكزاته، وذلك من النسخة المطبوعة من البرنامج التدريبي. وبفحص درجات المعلمين والمعلمات الخاصة بالاختبار القبلي للموديول الأول، تبين أن جميع الدرجات أقل من ٩٠ ٪ من الدرجة الكلية للاختبار، وبالتالي لابد على جميع المعلمين والمعلمات القيام بدراسة موضوعات الموديول الأول.

قامت الباحثة بعرض محتوى الموضوع الأول للموديول الأول طبقًا للزمن المخصص له، وتم عرض الموضوع باستعراض أمثلة من التخصص، ثم طلب من المعلمين إعطاء أمثلة إضافية من التخصص، وذلك للتأكد من فهم محتوى الموضوع. وبعد الانتهاء من عرض الموضوع تم التأكد من مدى ما تحقق من أهداف الموضوع من خلال الأسئلة الشفهية.

وتم إعطاء تطبيق أو أكثر على كل موضوع من موضوعات الموديول الأول وقام المعلمون بالإجابة عليه أو تنفيذه، وتم إعطاء تغذية راجعة حول استجاباتهم على كل تطبيق. هذا وقد تم تناول جميع الموضوعات المتضمنة في موديولات البرنامج التدريبي وفق الأسلوب المشار إليه سابقًا.

- **ملاحظات على سير التجربة وتدريب عينة البحث التجريبية**:

- في بداية التدريب لوحظ عدم الانضباط والنظام داخل غرفة مناهل المعرفة ولكن مع تقدم موضوعات الموديولات أصبح المعلمون أكثر جدية واهتماما وانطلاقًا في التفكير وإبداء الرأي.
- أدت الأسئلة دورًا مهمًا في أثناء التدريب؛ لأنها كشفت عما لدى المعلمين من مفاهيم خطأ، وقد تم استخدام إستراتيجية تعديل الفهم الخاطئ لعلاج تلك المفاهيم بداية من مرحلة عدم الرضا بالفهم المغلوط، ثم مرحلة تقبل الفهم العلمي السليم، وأخيرًا مرحلة تبني الفهم العلمي السليم، وفي هذه المرحلة يتم طرح الأسئلة، ثم استقبال الاستجابات المختلفة، والتي كان يتم كتابتها على السبورة، فمثلا، كان يتم كتابة اسم المجموعة بجوار

الاستجابة الخاصة بها، ويتم تصحيح الاستجابات الخطأ الموجودة على السبورة، وتدعيم (تعزيز) الاستجابات الصحيحة؛ وذلك أثناء سير الموضوع. كما ساعدت هذه الأسئلة على ربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة لدى المعلمين، وبالتالي كانت هذه الأسئلة موجهات رئيسة للتدريب، كما أنها جعلت المعلمين أكثر انتباهًا؛ للتعرف على ما لديهم من معارف خطأ.

- إقبال المعلمين على الإجابة على الأسئلة، والأنشطة المثيرة للتفكير الموجودة بالنسخة المطبوعة للبرنامج التدريبي، حيث تقوم كل مجموعة من المجموعات المتعاونة بالإجابة على الأسئلة، والقيام بالأنشطة والتطبيقات التى تتضمنها النسخة المخصصة لأداء المجموعة، ثم يقوم رائد كل مجموعة بعرض إجابات مجموعته، وأثناء عرض الإجابات تتناقش جميع المجموعات مع بعضها البعض، وكذلك تطرح العديد من الاستفسارات والتساؤلات على بعضها البعض؛ مما ساهم فى جعل البيئة مناسبة لتنمية مهارات التفكير لديهم، وقد أبدى بعض المعلمين رأيهم فى تلك الأسئلة بقولهم إن هذه الأسئلة تجعلنا نفكر، وتختلف عما اعتدنا عليه في برامج تدريبية أخرى أو كنا نتوقعه في هذا البرنامج التدريبي ، وتحتاج هذه الأسئلة والأنشطة والتطبيقات إلى تركيز.
- تنافست المجموعات فى الفوز، وأخذ المكافأة فى نهاية التدريب، كما تنافست فى أن تنال اسم المجموعة الفائزة؛ مما جعل المعلمون يركزون في أثناء الإجابة عن الأسئلة والأنشطة والتطبيقات المثيرة للتفكير، كما تم الحرص على استخدام عبارات التعزيز والاستحسان للإجابات السليمة؛ مما جعل المعلمين أكثر دافعية للتعلم والانتباه.
- أثناء جلسة الحوار والمناقشة أتيحت الفرصة لرائد كل مجموعة أن يعرض إجابة مجموعته، والإنصات لزملائه لعرض آرائهم المختلفة، وكانت الباحثة تحترم آراء المعلمين، وتدير الحوار، بحيث شجع المعلمين على التحدث وإبداء الرأي.
- كان يتم التقويم التكويني (البنائي) للبرنامج التدريبي في أثناء تنفيذه لتقويم أداء المعلمين في أثناء تطبيق البرنامج، ولتقديم التغذية الراجعة لهم والتي تمكن المتدربين من تصحيح المسار لبلوغ الأهداف المحددة للبرنامج التدريبي ، وقد تم ذلك من خلال:
  - ✓ فحص أعمال المتدربين لكل تطبيق من تطبيقات البرنامج التدريبي في أثناء دراستهم له.
  - ✓ الاختبارات التحصيلية المتضمنة في البرنامج التدريبي، والتي تقدم في صورة ورقية.

حيث لا يسمح للمتدرب بالانتقال (على سبيل المثال) من دراسة الموديول الأول إلى دراسة الموديول الثاني إلا بعد وصوله لمستوى إتقان لا يقل عن ٩٠٪ لمحتوى

الموديول الأول، ويتضح ذلك من الدرجة التي يحصل عليها في الاختبار النهائي للموديول الأول والتي لا تقل عن ٩٠٪ من الدرجة الكلية للاختبار. وهكذا على جميع موديولات البرنامج التدريبي.

- الأسئلة الشفهية في أثناء دراستهم للبرنامج التدريبي.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث** :

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث، تم التطبيق البعدي لأدوات البحث بحيث تم تطبيق اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بعد نهاية تنفيذ البرنامج مباشرة على عينة البحث التجريبية، بينما تم إرجاء تطبيق كل من بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي إلى بداية العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ م، بعد ذلك تم تصحيح الأدوات، ورصد الدرجات، وتفريغ النتائج.

- **سابعاً: استخدام عدة أساليب إحصائية في تحليل البيانات ومعالجتها** :

تم استخدام برنامج حزم التحليل الإحصائى للعلوم الاجتماعية SPSS/PC حيث استخدمت الأساليب التالية:

- اختبار مان ويتني Mann-Whitney لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في كل من بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، واختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي.
- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لتعرف دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعات المرتبطة ، وكذلك بحث دلالة الفروق بدلالة كل من قيمة W، وقيمة Z لمعلمي المجموعة التجريبية.

- **نتائج البحث (مناقشتها وتفسيرها)** :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصل إليها البحث بناءًا على المعالجات الإحصائية:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول**:

نص السؤال الأول من أسئلة البحث على: **ما المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟** وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها لإعداد قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، التي تم توضيحها بالتفصيل في إجراءات البحث.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني** :

نص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها لإعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية

اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة التي تم توضيحها بالتفصيل في إجراءات البحث.

- **ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث** :

نص السؤال الثالث من أسئلة البحث على: **ما البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟** وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها لإعداد البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، التي تم توضيحها بالتفصيل في إجراءات البحث.

- **رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، ومناقشتها** :

نص السؤال الرابع من أسئلة البحث على: **ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟** وللإجابة عن هذا السؤال، تم إعداد بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، واختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي ، للتحقق من صحة الثلاثة فروض التالية، والتي نصت على:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية.

وفيما يلي توضيح ذلك:

- **بالنسبة لنتائج الفرض الأول، الذي نص على:**

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.

تم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية، وجدول (٦) يوضح ذلك:

يتضح من نتائج جدول (٦) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في درجات بطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٢,٠٠٠ ، ١٠,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). وفى ضوء النتائج السابقة، يتضح: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

جدول (٦)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط لتدريس اللغة العربية	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	التخطيط للتدريس	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	تصميم الأنشطة التعليمية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
المادة العلمية	التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول المادة العلمية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام تكنولوجيا التعليم	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
التقويم	التقويم الشامل للطلاب	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	التغذية الراجعة	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التقويم	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
جميع الموديولات	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية. وقبول الفرض البديل بأنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق

البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

ويوضح جدول (٧) قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcoxon Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق لدرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) ، في المعايير المهنية الفرعية لبطاقة فحص تحضير الدروس:

جدول (٧)القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن Wobs، والقيمة المعيارية المطلقة Zobs للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة والدرجة الكلية

المعايير المهنية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التخطيط للتدريس	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تصميم الأنشطة التعليمية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
استخدام تكنولوجيا التعليم	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التقويم الشامل للطلاب	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التغذية الراجعة	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
بطاقة فحص تحضير الدروس ككل	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						

يتضح من جدول (٧) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي المجموعة التجريبية جاءت دالة

عند مستوى ٠.٠١ لجميع المعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل محاور لبطاقة فحص تحضير الدروس والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (-٣.٠٢٦ ، -٣.٣٠٦). ومن ثم تستنتج الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس والدرجة الكلية لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

كما يتضح أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) للمعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل محاور لبطاقة فحص تحضير الدروس والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ ٪، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة بما تتضمنه من معايير مهنية رئيسة ومعايير مهنية فرعية وممارسات مهنية على معلمي المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي. مما يدل على فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي على مستوى التخطيط لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

- **بالنسبة لنتائج الفرض الثاني، الذي نص على:**

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.

تم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية، وجدول (٨) يوضح ذلك.

يتضح من نتائج جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في درجات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٢,٠٠٠ ، ١٠,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). وفى ضوء النتائج السابقة، يتضح: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.** وقبول الفرض

البديل بأنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

جدول (٨)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط لتدريس اللغة العربية	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	تصميم الأنشطة التعليمية	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمه	استخدام استراتيجيات تعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	تيسير خبرات التعلم الفعال	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	تشجيع الطلاب على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	توفير مناخ ميسر للعدالة	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
	الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية الطلاب	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
المادة العلمية	التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	التمكن من طرائق البحث في اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	القدرة على إنتاج المعرفة	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول المادة العلمية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام تكنولوجيا تعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	ممارسة مهارات الاتصال	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
التقويم	التقويم الشامل للطلاب	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	التغذية الراجعة	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التقويم	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
جميع الموديولات	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		

جدول (٩)القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن Wobs، والقيمة المعيارية المطلقة Zobs للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة والدرجة الكلية

المعايير المهنية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تصميم الأنشطة التعليمية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
استخدام استراتيجيات تعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تيسير خبرات التعلم الفعال	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تشجيع الطلاب على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
توفير مناخ ميسر للعدالة	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية الطلاب	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التمكن من طرائق البحث في اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
القدرة على إنتاج المعرفة	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
استخدام تكنولوجيا تعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
ممارسة مهارات الاتصال	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التقويم الشامل للتلاميذ	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التغذية الراجعة	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ككل	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠	٧.٥٠	١٠٥.٠٠				

ويوضح جدول (٩) قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcoxon Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق لدرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) ، في المعايير المهنية الفرعية لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

يتضح من جدول (٩) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع المعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل محاور لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي والدرجة الكلية ؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (ـ ٣.٠٢٦ ، ٣.٣٠٦). ومن ثم تستنتج الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي والدرجة الكلية لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

كما يتضح أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) للمعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل محاور لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ ٪، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة بما تتضمنه من معايير مهنية رئيسة ومعايير مهنية فرعية وممارسات مهنية على معلمي المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي. مما يدل على فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي على مستوى التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

- **بالنسبة لنتائج الفرض الثالث، الذي نص على**:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية.

تم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية

المستويات المعرفية	الموديولات	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التذكر	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	الدرجة الكلية لمستوى التذكر	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
الفهم	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	الدرجة الكلية لمستوى الفهم	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
التطبيق	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	الدرجة الكلية لمستوى التطبيق	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٤	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
المستويات العليا	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	الدرجة الكلية للمستويات العليا	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
جميع المستويات المعرفية	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في درجات اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المختلفة؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٢,٠٠٠ ، ١٠,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). وفى ضوء النتائج السابقة، يتضح: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المختلفة، والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

جدول (١١)القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن Wobs، والقيمة المعيارية المطلقة Zobs للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المختلفة والدرجة الكلية

المستويات المعرفية	المعايير المهنية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
التذكر	التخطيط لتدريس اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التقويم وتعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
الفهم	التخطيط لتدريس اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التقويم وتعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
التطبيق	التخطيط لتدريس اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						

المستويات المعرفية	المعايير المهنية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التقويم وتعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
المستويات العليا	التخطيط لتدريس اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التقويم وتعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
اختبار التحصيل ككل		الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						

يتضح من جدول (١١) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع المعايير المهنية الفرعية ــ والتي تمثل موديولات تم في ضوئها إعداد اختبار التحصيل لما تتضمنه هذه الموديولات من جوانب معرفية ـ والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (-٣.٠٢٦ ، -٣.٣٠٦). ومن ثم تستنتج الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي والدرجة الكلية لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

كما يتضح أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) للمعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل المستويات المعرفية لاختبار التحصيل والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ ٪، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة بما تتضمنه من معايير مهنية رئيسة ومعايير

مهنية فرعية وممارسات مهنية على معلمي المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي. مما يدل على فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمعايير المهنية المعاصرة؛ مما يعمل على تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي.

وتتفق النتائج التي تم التوصل إليها من الفرض الأول، والفرض الثاني والفرض الثالث مع نتائج دراسة كل من: إسماعيل محمد (٢٠٠٠) ، وعبدالكريم بن درويش (٢٠٠٠) ، وشريف أحمد (٢٠٠١) ، ونايل يوسف (٢٠٠١) ، وحنفي محمود (٢٠٠٣) ، ونصر الدين خضري (٢٠٠٣) ، ومحمود عبد الحافظ (٢٠٠٥) والاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلم الجديد بأمريكا (Interstate (INTASC) New Teacher Assessment and Support Consortium Science Standards Drafting Committee2005) ، وفهد البكر (٢٠٠٦) ، وروزيليا & ويليام (Roselia A. Salinas & William Allan Kritsonis, 2006) ، ولجنة اعتماد المعلم بكاليفورنيا (California Commission on Teacher Credentialing, 2007) وساندرا فيرجس (Sandra Vargas, 2007) ، ولجنة التعليم ما بعد الثانوي بكاليفورنيا (California (Post secondary Education Commission, 2008 وبولينا فيلبس (Paulina Phillips, 2008) ، وأسامة عبد النبي (٢٠١٠) ، وشيماء محمد (٢٠١٠) ، ووجيه المرسى (٢٠١٣) ، وسامي إحمديدان (٢٠١٥) ، وعاطف عبد المنعم (٢٠١٥) وذلك في فعالية البرامج التدريبية التي يمكن أن تُقدّم إلى معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة في تنمية مهارات التدريس لديهم.

- **خامساً: تفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع** :

قد ترجع فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي لمعلمي المجموعة التجريبية إلي:

- احتواء البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة للعديد من الأنشطة التي تعمل على إكساب المعلمين لمهارات التدريس على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- ممارسة المعلمين وتدريبهم على مهارات التدريس المختلفة، وعلى شكل مجموعات في أثناء إجراء الأنشطة وأوراق العمل خلال مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي.
- تضمين البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة لاستراتيجيات تدريس حديثة لم يتعرض لها معلمي اللغة العربية من قبل.
- طبيعة البرنامج الذي تم إعداده من حيث الآتي:

- ✓ تصميم البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة وفق مهارات التدريس التي يحتاج إليها المعلمين في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتدريبهم عليها؛ مما أدى إلى إثارة دافعيتهم للمشاركة في البرنامج.
- ✓ إعلام المتدربين مقدمًا بأهداف البرنامج في بداية تطبيقه، وفي أثنائه.

- إيجابية المتدربين وحماسهم في العمل والمشاركة ، إضافة إلى توفير المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ موضوعات موديولات البرنامج التدريبي بشكل كاف.
- تزود المعلمين المتدربين بالبرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في صورته الورقية؛ لمساعدتهم على إتقان ما يتضمنه من مهارات تدريسية إضافة إلى المتابعة الدائمة لهم من قبل الباحثة ، التي بدورها كانت تقدم الإرشادات والتغذية الراجعة للمتدربين في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.
- تنفيذ المتدربين للأنشطة المختلفة وأوراق العمل، ومناقشتهم لها في مجموعات عمل متعاونة.
- عدم اقتصار دور المتدربين على الاستماع فقط في أثناء حضورهم البرنامج مما جعل المتدرب متعلمًا نشطًا وفعالًا وبالتالي اكتسب معرفة كبيرة عن المهارة؛ ساعدته على القيام بتطبيقها ، وممارستها عمليًا بشكل فعال.
- أن طرق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج تتميز بتوفير عنصر التحفيز والواقعية وتحقيق الأهداف بوقت معقول ، وزيادة التفاعل الايجابي لدى المعلمين، الأمر الذي يوثر بشكل إيجابي في زيادة تحصيلهم.
- قدرة البرنامج التدريبي على تبسيط الموقف التعليمي وتوضيح المفاهيم المجردة وإزالة الغموض والجمود الموجود في المادة العلمية.
- تعلم مهارات التدريس من خلال تطبيق البرنامج التدريبي يعمل على تقريب المفاهيم المجردة بحيث يكتسب المعلمين المعرفة عن فهم وتطبيق عملي يعيش من خلالها المعلم خبرة واقعية ملموسة لا يسودها الملل أو ضعف التركيز وصعوبة تكوين المفاهيم وسرعة نسيانها.
- تأثير الجانب المهاري عند المتدربين على الجانب الوجداني، فبالخبرات المختلفة والتجريب والتدريب تتشكل المهارات ، والمهارات بدورها تؤثر في السلوك والاتجاه لدى الفرد.

- **سادسًا : توصيات البحث :**

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن للباحثة أن توصي بالآتي:

- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال تدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في مصر.

- ضرورة تخطيط تدريب المعلم كمًا و نوعًا على أسس علمية سليمة.
- إلحاق المعلمين بدورات تدريبيه تكسبهم مهارات تصميم التعليم وكيفية التخطيط للعملية التعليمية، واستخدام الوسائل التقنية في التعليم والتي أهمها الحاسوب التعليمي وغيرها.
- فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي، وذلك بهدف التعرف على حاجاتهم، ومشكلاتهم.
- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم وتشجيعه وزيادة تمويله وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وأن تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتدريب المعلمين.
- إنشاء مركز لتدريب المعلمين يتبع كلية التربية، وأن يتم التنسيق والتعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير والتنمية التابع لوزارة التربية والتعليم.
- تدريب المعلمين على إجراء الأبحاث العلمية الميدانية لتقويم العملية التعليمية واكتشاف أوجه القصور فيها ومن ثم العمل على تطويرها.
- العمل على تحسين الأوضاع المعيشية لدى المعلمين بما يكفل شحذ هممهم تجاه ممارسة العملية التعليمية.
- التأكيد على ضرورة توفير المناخ النفسي والاجتماعي في مؤسساتنا التعليمية والقائم على الحب والاحترام المتبادل والعلاقة الدافئة بين المعلمين والمتعلمين من جهة وبين الرؤساء والمرؤوسين من جهة أخرى.
- وضع معايير لاختيار المعلمين الأكفاء في كافة المواقع التعليمية تتضمن اختيار الأنسب والأصلح.
- تهيئة المناخ التعليمي قبل تطبيق أي برنامج، أو نظام جديد في الميدان لتوعية المعلمين والإداريين بالبرامج والمشروعات الجديدة تمهيدًا لإنجاحها.
- تطبيق برامج التدريب المهني للمعلمين داخل مدارسهم؛ بما يحقق التنمية المستدامة لهم لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية.

- **سابعًا : بحوث مقترحة :**

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن للباحثة اقتراح إجراء البحوث الآتية:

- القيام ببحوث مشابهة تطبق على معلمي بقية المواد الدراسية ، وفى المراحل التعليمية الأخرى.
- إعادة إجراء نفس البحث على نفس أفراد العينة من المعلمين فى سنوات دراسية قادمة، لمعرفة أثر ذلك فى تحسين أداءاتهم التدريسية ، وفى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.
- القيام ببحوث تهدف إلى معرفة أثر إتباع معلم اللغة العربية لأسلوب التقويم الذاتي، لتقويم أداءاته التدريسية فى تنمية القدرات العقلية العليا للمتعلمين ، ومهارات التفكير.

- **مراجع البحث** :

- أحمد اللقاني، ومحمد المفتي (د.ت.): قائمة ملاحظة لتقويم طلاب التربية العملية بكلية التربية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد كنعان (٢٠٠٧): رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة "كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي". مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، دبي (١٧ – ١٩)، أبريل، ص ص ٢٤٣ – ٢٧٩.
- أسامة عبد النبي عبد اللاه خير الله (٢٠١٠): فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- إسماعيل محمد الدرديري (٢٠٠٠): أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية، جامعة المنيا، مج ١٣، ع ٤، أبريل.
- أكرم العامري (٢٠٠٧): تقييم فاعلية برامج تدريب المعلمين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL في مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين المتدربين، مجلة جامعة دمشق، المجلد الثالث والعشرون، ع(٢)، ص ص ٢٢١ – ٢٥٣.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠): التنمية المهنية: الطريق إلى جودة التعليم. يناير.
- Available on Web site: < www.naqaae.org >
- جواهر راشد البكر (٢٠٠٥): تصميم برنامج تدريبي لمشرفات الإدارة المدرسية. رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حسن أحمد الطعاني (٢٠٠٧): التدريب مفهومه وفعالياته. الأردن، دار الشروق.
- حمدي عبد العزيز الصباغ (١٩٩٤): برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٨)، الجزء الثالث، ص ص: ١٣٢ – ١٧٥.
- حنفي محمود البوهي (٢٠٠٣): برنامج تنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- خالد طه الأحمد (٢٠٠٥): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.
- رداح الخطيب (١٩٩٥): تحديد الاحتياجات التدريبية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ع (٢٦)، يونية.
- زياد بركات (٢٠١٠): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية، تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة فلسطين طولكرم، جامعة القدس المفتوحة، (٦ – ٩) أبريل.
- سامي إحمديدان رشيد شعث (٢٠١٥): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير مقترحة للجودة الشاملة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

- سيد محمد جاد الرب (٢٠٠٥): إدارة الموارد البشرية "موضوعات وبحوث متقدمة". القاهرة مطبعة العشري.
- شيماء محمد ربيع حافظ خليل (٢٠١٠): واقع برامج التنمية المهنية عن بعد لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنيا.
- عاطف عبد المنعم كامل متولي (٢٠١٥): برنامج تدريبى مقترح لتنمية الأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية فى ضوء معايير جودة التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد الرحمن صالح عبد العزيز المشيقح (٢٠٠٦): إعداد المعلم في ضوء مستجدات العصر اللقاء السنوي الثالث عشر، إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود (٢١ – ٢٢) فبراير، ص ص: ٦٦٢ – ٦٧٢.
- عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٢): كيف تصبح مدرباً فعالاً ومحترفاً، ط٢، القاهرة، مصر مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- عبدالكريم بن درويش الثمالي (٢٠٠٠): تحديد الصفات الشخصية والكفايات المهنية المطلوب توافرها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عبد الكريم درويش وليلى تكلا (١٩٨٠): أصول الإدارة العامة. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عبير فتحي محمد أبو سليمة (٢٠٠٩): بعض أدوار المعلم الجامعي في ضوء مفهوم مدرسة المستقبل (مدخل السيناريوهات). المؤتمر العلمي السنوي الثاني، مدرسة المستقبل: الواقع والمأمول، الجزء الثاني، كلية التربية ببور سعيد، جامعة قناة السويس، (٢٨ – ٢٩) مارس ص ص: ١٤١٨ – ١٤٩٥.
- علي راشد (٢٠٠٣): خصائص المعلم العصري وأدواره "الإشراف عليه وتدريبه". سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الثالث، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عيسى بن حسن الأنصاري (٢٠٠٤): "تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية – الواقع والمستقبل". مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة التاسعة عشر ع(٣)، كلية التربية، جامعة المنوفية، ص ص: ١١٣ – ١٤٥.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى. الطبعة الثالثة القاهرة ، دار الفكر العربي.
- فهد البكر (٢٠٠٦): الكفايات اللازمة لتدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى المعلمين، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١١٢)، مارس، ص ص ٤٧ – ٨٠.
- محمد أحمد سعفان، وسعيد طه محمود (٢٠٠٩): المعلم "إعداده ومكانته وأدواره". القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- محمد حربي حسن (١٩٩٠): المدخل النظمي كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية، المجلة العربية للإدارة، المجلد العاشر، ع(١)، ص ص: ٥٤ – ٨٩.
- محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠٠٢): التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجيات. الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

- محمد عبد الرازق إبراهيم (٢٠٠٣): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة الأردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد علي نصر (٢٠١٠): معلم العلوم: رؤى المستقبل نحو الارتقاء بإعداده بتوفير معايير الجودة، المؤتمر العلمي الرابع عشر التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسماعلية، (١ -٣) أغسطس، ص ص: ١٤٣ - ١٥١.
- محمد عيد عتريس (٢٠١١): بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة وكيفية الإفادة منها في مصر. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ع(٢٩)، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ص ص: ٢٣٨ - ٢٦٥.
- محمود عبد الحافظ خلف الله محمد (٢٠٠٥): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس للإبداع في اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- مصطفى عبد السميع، وسهير محمد حوالة (٢٠٠٥): إعداد المعلم. الأردن، دار الفكر.
- نايل يوسف سيف عبد اللاه (٢٠٠١): فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
- نصر الدين خضري أحمد على موسى (٢٠٠٣): فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على أدائهم التدريسي وتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- وجيه المرسى إبراهيم أبو لبن (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير لدى معلمي اللغة العربية بالمدارس الرائدة بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ج ١، ع ٨٢، يناير.
- Bloom, B. S. (1974). Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook, Cognitive Domain, New York, David MC- Kay Company, Inc.
- Boice, M. (2005). Teachers With Special Needs: Training For teachers of Adults With Learning Difficulties.Available on Web site: < www. ERIC, CHNCE528581 >
- California Commission on Teacher Credentialing (2007). Professional Growth Requirements for California Teachers, January1.
- California Post secondary Education Commission (2008). The Commission's Improving Teacher Quality Program: 2008 Initiatives, Commission Report 08-08, March. Available on Web site: < www.cpec.ca.gov >
- Dinisi, A, and Griffin,R.2001. Human Resource Management Hoyghton Miffin Company, USA, New York.

- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Science Standards Drafting Committee (2005). Modal Standards in Science for Beginning Teacher Licensing And Development: A Resource for State Dialogue. Available on Web site: < http://www.ccsso.org/projects /Interstate_New_Teacher/>
- Mario, p., (1983). The lexicon webstrr dictionary, New York: the Delair Publising Company. inc.
- Phillips, P. (2008). Professional Development as a Critical Component of Continuing Teacher Quality, Australian Journal of Teacher Education, 33(1), January.
- Salinas, Roselia A. & Kritsonis, William Allan (2006). The National Challenge of Teacher Quality and Student Achievement in Public Schools, National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research, 1(1), pp: 24 - 49.
- Vargas, Sandra (2007). Teacher Credentialing Issues, California Catholic Conference, July 23. Available on Web site: < http://www.ctc.ca.gov/educatorprep/SB1209/default.html. >

****

البحث السادس :

" مدى توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان "

إعداد :

أ/ يحيى إدريس عبده صميلي

ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم

معلم علوم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان

" مدى توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان "

أ / يحيى إدريس عبده صميلي

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (١٦٥) معلماً في المرحلة الإبتدائية. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للمعيار الأول: إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية جاءت بدرجة (متوسطة)، وأن الدرجة الكلية للمعيار الثاني: إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية جاءت بدرجة (متوسطة)، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة ماجستير فأعلى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. ومن أهم توصيات الدراسة التأكيد على كليات التربية لتبني المعايير المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية في برامج ومناهج إعداد معلمي العلوم، والاهتمام بتقويم أداء المعلمين في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي وإعداد برامج تدريبية لمعلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية، معلمي العلوم، المرحلة الإبتدائية

The Availability of Professional Standards in the Field of Science Education at the Primary School Teachers in Samtah in Jazan

Yahya Idris Abdu Samili

Abstract

The study aimed to identify the level of availability of professional standards in the teaching of science at primary teachers in Samtah Jazan region, study followed the descriptive survey, and applied the questionnaire as a tool to collect data, and reached the study sample (165) teachers in primary schools. The results showed that the total score of the first standard: the teacher knows of basic skills to teach science, modern trends in education came degree (medium), and the total score for the second standard: the teacher knows teaching methods for the scientific education came degree (medium), and the results revealed the existence of differences statistical significance of the degree of availability of professional standards in the field of science teaching according to the variable of educational qualification and for the Masters category and above, and no statistically significant differences depending on years of experience. The most important recommendations of the study emphasize the colleges of education to apply professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in the programs and curricula preparation of science teachers. And attention to evaluating the performance of teachers in light of the Saudi professional standards for teachers, and the development of training programs for science teachers in the light of professional standards.

Key words: professional standards, science teachers, primary school

- **المقدمة** :

يشكل التعليم العمود الفقري للمجتمعات، ففيه ومن خلاله يتم صقل جيل المستقبل وصياغته، ليتواءم ويتكيف مع الواقع الحالي لمجتمعه وبيئته ، ويكون قادرًا على مواجهة المستقبل بمستجداته وطوارئه، وحيث أن المنظومة التربوية التعليمية بشكل عام تتحمل مسؤوليات عظيمة في إنتاج وتهيئة الموارد البشرية لتكون قادرة على مواكبة الأحداث، وتولي المهام والمسؤوليات التي ستضطلع بها في المستقبل؛ وبالتالي القيام بدورها الفاعل في المجتمع ، لذا كان لابد من وجود تطوير وتحديث مستمر يتم في بيئة تكاملية تسير عبرها عجلة هذا التطوير والتحديث في التعليم لتكون شاملة لجميع أركانها.

مما استلزم إجراء تطويرات وتحديثات شاملة ومستمرة في جوانب المنظومة التربوية والتعليمية بشكل منتظم ومتكامل، لمواجهة التغيرات والمستجدات الحديثة، لتشمل بالتالي المعلم الذي يُعد المحور الرئيس في هذه المنظومة من حيث اختياره وإعداده الإعداد السليم، وتدعيمه بالكفايات اللازمة في الجوانب المختلفة؛ والتي تشمل الجانب المهني والتخصصي والثقافي والتربوي قبل وأثناء الخدمة ، مع ما يستلزمه ذلك من تطوير لأساليب التقويم ، والتي يجب أن تشمل معايير محددة وواضحة يقاس في ضوئها أداء المعلم لتقدير مدى كفاءته وبالتالي يمكن التمييز بين المعلمين الذين يحتاجون إلى تدريب ومتابعة والآخرين الذين يحتاجون إلى إثراء وتوجيه (السلامات والشهري، ٢٠١٦).

وتعليم العلوم يتطلب معلماً متجددًا في إعداده وتدريبه، ليكون مواكبًا للأحداث والمتغيرات من حوله، وبالتالي يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مادته ، في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم في أيامنا الحالية.

وأشار رصرص (٢٠١٣) بأن المحاولات الأولى لنشأة المعايير التربوية كانت في الخمسينات من القرن العشرين عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية من قبل الأكاديمية المهنية لاختبار المتقدمين إلى مهنة ما، وفي الثمانيات من نفس القرن بدأتٍ حركة عالمية لتطوير العملية التعليمية التعلمية، في ضوء معايير توضع مسبقا لترسم مسار عملية التطوير حيث وضعت أمريكا بذلك البذرة الفكرية الأولى حول المعايير التربوية عام (١٩٨٤) على أثر نشر التقرير الشهير الذي تم نشره في عام (١٩٨٣) بعنوان "أمة في خطر" ، حيث شهدت أمريكا حركة إصلاح تربوي تضمنت ظهور حركة المعايير في المجال التربوي ، وبذلك بدأ إنشاء مجالس متخصصة في كثير من الدول لهذه المعايير، ففي ضوء ذلك كله بدأت حركة المعايير التربوية في التطور السريع منذ عام (١٩٩٤) في إطار إصدار تقارير تقدم معلومات محددة ومقارنات عن إنجازات المدارس .

وتسعى المعايير التربوية إلى تطوير النمو المهني لعناصر العملية التعليمية بغرض تحسين نوعية أداء المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين مما

يؤثر بدرجة كبيرة على تعليم الطلاب وتعلمهم، وتتمثل الأهداف الأساسية للمعايير التربوية في تقديم توقعات واضحة لأداء عناصر العملية التعليمية ومساعدتهم في التخطيط لعملهم وتفحصه وتطويره، وكذلك في توجيه نموهم المهني ومراقبته وترقيته بغرض زيادة فعاليتهم في تعليم الطلاب، وتوجيه جهود عناصر العملية التعليمية في تجويد تعليم الطلاب وتعلمهم، وتقديم أساس موضوعي في تعرف خبرات المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين ومساعدة مراكز التدريب في التخطيط لبرامج تدريبية نوعية تعمل على تلبية احتياجات العناصر التعليمية التي تؤدي بدورها إلى توظيف جميع الإمكانات في الارتقاء بتعلم الطلاب (وزارة التعليم، ٢٠٠٨).

وطورت هذه المعايير في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج الأبحاث والدراسات التربوية الحديثة وتجارب الدول المتقدمة ، وكذلك بتحليل الدور المتوقع من كل عنصر من عناصر العملية التعليمية في تجويد العملية التعليمية، وقد أصدرت وزارة التعليم عام (٢٠٠٨) وثيقة (المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية)، والغاية من هذه المعايير الإسهام في عملية تطوير الأداء وليس الحد من النمو في المهنة ، واشتملت هذه المعايير على معايير كل من الطالب، والمعلم، ومدير المدرسة، والمشرف التربوي، ومشرف المناهج، ومشرف التدريب، ومشرف تقنيات التعليم (وزارة التعليم، ٢٠٠٨، ص ٩).

ويمثل مشروع «المعايير المهنية للمعلمين» وأدوات تقويمها أحد المشاريع الرئيسة لشركة تطوير للخدمات التعليمية بمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (تطوير) ، ويأتي المشروع ضمن عدد من المشاريع التي ينفذها المركز الوطني للقياس والتقويم (قياس) ضمن الشراكة الإستراتيجية مع وزارة التعليم للرفع من كفاية المعلمين بما يحقق الأهداف التطويرية للوزارة وتحسين مخرجاتها ، تتكون معايير معلم العلوم للمرحلة الإبتدائية من جزأين الجزء العام الذي يشترك فيه مع جميع معلمي التخصصات الأخرى ، والجزء الثاني المتعلق بالتخصص. وتشتمل المعايير المشتركة على أحد عشر معياراً فيما تشتمل المعايير التخصصية على معيار واحد يتناول بنية التخصص وطرق تدريسه (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٤).

وتسعى المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم، ومع تلك التطويرات التي تم إقرارها، وشرع في تنفيذها ، تتطلع إلى تأسيس مجتمع يؤمن بالعلم ويتسلح بالمعرفة ، ويكون قادراً على المنافسة ، فبتطور التعليم يتطور المجتمع.

وتأسيسا على ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للتعرف على مدى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان.

- **مشكلة الدراسة** :

يتصف العصر الحالي بعصر التقدم العلمي والتكنولوجي التي طالت جوانب الحياة كافة والذي تسبب في احداث التغيرات السريعة والمتلاحقة ولغرض مواجهتها تطلب العمل الجاد لتطوير منظومة التعليم بصورة عامة ووجود المعلم الكفء المعد بشكل مهني بوجه خاص، ويشير راشد (٢٠٠٧) أن التدريس يمثل قلب العملية التعليمية وجوهرها وهو رهن بجودة أداء المعلم ، وركنًا اساسيًا من الأركان الثلاث للعملية التعليمية المتمثلة بالطالب والمعلم والمنهج وأن أية اخلال أو قصور في إعداد هذا الركن معناه السير بالعملية التعليمية بالشكل القاصر وغير الصحيح حيث يرى رمضان (٢٠٠٧) أن معايير جودة التعليم منها ما يتعلق بالمعلم.

يؤدي المعلم دورًا كبيرًا حيث المسؤولية الجسيمة الملقاة على عاتقه فهو يسهم بشكل كبير في إعداد المواطن الصالح الذي يعمل على بناء المجتمع وتقدمه. ونظرًا لأن وجود المعلم الكفوء اكاديميًا ومهنيًا وثقافيًا أصبح ضرورة ملحة من ضروريات الحياة المعاصرة، ولكون الباحث أحد معلمي العلوم للمرحلة الإبتدائية ومن خلال خبرته المتواضعة قد شعر بعدم الرضا من قبل إدارات المدارس حول إعداد معلمي العلوم وانهم وباستمرار يوجهون النقد لهم. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية محاولة للتعرف على مدى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان وتتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما مدى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدرجة توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعا لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) ومن وجهة نظر معلمي العلوم؟

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدرجة توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعا لمتغير (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 المعايير المهنية في تدريس العلوم وتوجيههم نحو مجالات القصور لديهم وتعزيز الإيجابيات.
- مواكبة التطورات التربوية الحديثة حيث أن عملية التقويم جزء من العملية التعليمية التعلمية.

- **حدود الدراسة** :

- **الحدود البشرية والمكانية**: معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المدارس الحكومية في محافظة صامطة بمنطقة جازان.
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧- ١٤٣٨هـ.
- **الحدود الموضوعية**: مجال تدريس العلوم والذي يتضمن معيارين من المعايير المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية وهما:
  - ✓ **المعيار الأول**: إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية العلمية، ويحتوي هذا المعيار على (٨) مؤشرات.
  - ✓ **المعيار الثاني**: إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية ويحتوي هذا المعيار على (٦) مؤشرات.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المعايير**:

عرفها كمال (٢٠٠٧، ص٦٧٣) بأنها" المرجعيات أو المواصفات القياسية والمستويات التي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم وتصاغ كموجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم والعمليات المرتبطة به".

وعرفها صلاح الدين (٢٠٠٦، ص٤٤٩) بأنها" مجموعة من الشروط المتفق عليها ويمكن من خلال تطبيقها للتعرف على مواطن القوة والضعف فيما يراد تقويمه واصدار حكم عليه".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها محكات مرتبة وفق مؤشرات يمكن قياسها من خلال مقدار التكرارات والمتوسط الحسابي لتقديرات معلمي العلوم في المرحلة الايتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان ، والتي تعبر عن مستوى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم.

- **البحوث والدراسات السابقة** :

قام محمد (٢٠١١) بدارسة هدفت إلى إعداد قائمة بمؤشرات الأداء التدريسي اللازم توفرها لدى معلمي العلوم في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء مؤشرات الأداء الدولية المعاصرة كان دون حد التمكن المحدد بالدراسة، وكان من أهم توصيات هذه الدراسة وضع توصيف وظيفي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير الدولية المعاصرة ، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في ضوء هذه

المعايير، مع ضرورة إعداد خريطة للبرامج التدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة بشكل منتظم؛ لتنمية الأداءات التدريسية لديهم.

كما هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٠) إلى تحديد قائمة بالمعايير الواجب توافرها في أداء معلمي العلوم الطبيعية في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية والتعرف على درجة ممارستهم لتلك المعايير. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت النتائج أن ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لجميع المجالات في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة (ضعيفة) وهذا أداء غير مرض، وكذلك ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بمجاليّ تنفيذ التدريس والتقويم والاستفادة من نتائجه جاءت بدرجة (ضعيفة) ، أما ممارسة أفراد عينة الدراسة لمجال تخطيط التدريس في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية فكانت بدرجة (منعدمة)، أما ممارسة أفراد عينة الدراسة لمجال مهنية المعلم فكانت بدرجة (متوسطة). وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة معلمي العلوم الطبيعية لجميع المجالات في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية تبعًا لمتغير سنوات الخدمة.

وكشفت دراسة طالب (٢٠١٠) أن مستوى أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، كان ضعيفا في معظم فقراته ، مما يدل على قصور واضح لديهم. وجاء من أهم توصيات الدراسة؛ أهمية إعداد معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة حتى يكونو قادرين على الابتكار والتجديد، وكذلك ضرورة العناية بتقويم أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية المعاصرة مع ربط أدائه بترقيته إلى المستويات العليا وإعادة النظر في برامج إعداد معلم العلوم وربط الجانب النظري بالجانب العملي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، والاهتمام بالتدريب المستمر لتحسين أداء معلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.

كما هدفت دراسة القرني (٢٠٠٦) إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم من وجهة نظر الطلبة ، وأولياء الأمور، وتحديد مستوى الأداء لدى المعلمين كما سعت إلى تطوير معايير للتقويم تكون أكثر دقة وتفصيلا من المعايير المستخدمة لتقويم أداء معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية ما قبل عام (٢٠٠٦)، وإضافة جهات جديدة للمشاركة في تقويم المعلمين تتمثل في الطلبة وأولياء أمورهم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٨٠) طالبا وطالبة، وأولياء أمورهم تم اختيارهم من خمس إدارات للتربية والتعليم. وأظهرت النتائج أن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم تقل عن معيار الأداء وذات دلالة إحصائية، كما كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من مستوى تواصل ولي الأمر مع المدرسة، ومستوى متابعته أبنه في المنزل

في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم، لصالح ذوي التواصل الدائم والمتابعة الدائمة بينما لم تجد الدراسة أثرًا لنوع مهنة ولي الأمر في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم. كما أوصت الدراسة إلى إعداد خطط استراتيجية وإجرائية لتطوير أداء معلمي العلوم ، وتعزيز جانب التواصل بين المنزل والمدرسة، ومعالجة ما يعيقه من عقبات.

أما دراسة الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تقويم مستوى أداء المعلمين المتخرجين في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية بجميع مناطقها التعليمية. وشملت عملية التقويم مجالات التخصص العلمي، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والبيئة الصفية وإدارة الصف، والتقويم وأخلاقيات المهنة والتنمية المهنية ، والاهتمام بتنمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى أداء المعلمين عن المستوى المأمول من وجهة نظر خبراء التربية. ووجود فروق بين مستويات أداء المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، وتُعزى هذه الفروق لتباين مستويات الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم.

وجاءت دراسة مارليت (Marlette, 2003) إلى تحري وجهات نظر المربين حول الممارسات القائمة على معايير العلوم المختارة من المعايير القومية للتربية العلمية ومعايير العلوم التربوية لكينساس. وأظهرت نتائج الدراسة أن وجهات نظر المعلمين والمدراء لم تختلف بشكل أساسي ، وأن أغلبية المديرين والمعلمين يعتقدون بأن تدريس العلوم ينبغي أن ينسجم مع المعايير، كما وضع المعلمون والمدراء أهمية للممارسات غير المنسجمة مع تدريس العلوم القائم على المعايير والمعلمون والمدراء لديهم فهم قليل بالممارسات التدريسية الموصوفة بالمعايير ومصادرهم المنهجية العلمية تنسجم بشكل جيد مع المعايير.

وأجرت ساندريس وآخرون (Saunders and et al, 2001) الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تحديد المهارات والكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي العلوم. وكان من أهم نتائج الدراسة عدم اهتمام المدرسين قبل الخدمة بمعرفة المخاطر الكيميائية، ومهارات السلامة المختبرية، وأتخذت بقية المهارات والكفايات تسلسلا حسب أهميتها. وأوصت الدراسة على ضرورة تضمين طرائق التدريس والتقنيات التربية هذه المهارات والكفايات وتطويرها كونها عرضة للتغيير المستمر.

- **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 ، 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 كيفيًا وكميًا (العساف، ٢٠٠٠).

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

بلغ مجتمع الدراسة (٢٠٠) معلماً للعلوم في المرحلة الإبتدائية، وفق إحصائية إدارة التعليم محافظة صامطة للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ. ونظرا لتوفر الإمكانية لإجراء الدراسة على كامل مجتمع الدراسة ، وحرصاً على إتاحة الفرصة لجميع معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية للمشاركة بالدراسة، تم تطبيق أداة الدراسة عليهم جميعًا، وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (١٦٥) معلماً، من أصل (٢٠٠) معلاً، وبنسبة (٨٢.٥٪) وفي التالي وصفاً لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية) كما يوضح ذلك الجدول رقم (١).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة ٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٠٢	٦١.٨٪
	ماجستير فأعلى	٦٣	٣٨.٢٪
المجموع		١٦٥	١٠٠٪
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	٥٢	٣١.٥٪
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٧٦	٤٦.١٪
	١٠ سنوات فأكثر	٣٧	٢٢.٤٪
المجموع		١٦٥	١٠٠٪

تبين من الجدول (١) أن غالبية المشاركين بالدراسية مؤهلهم العلمي بكالوريوس وبلغ عددهم (١٠٢) معلمًا وبنسبة (٦١.٨٪)، يليها المؤهل العلمي ماجستير فأعلى وبلغ عددهم (٦٣) معلمًا وبنسبة (٣٨.٢٪) ، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة التدريسية جاءت أعلاها للفئة (من ٥ الى ١٠ سنوات) وبلغ عددهم (٧٦) معلماً وبنسبة (٤٦.١٪)، تلتها الفئة (أقل من ٥ سنوات) وبلغ عددهم (٥٢) معلمًا وبنسبة (٣١.٥٪)، وأخيرًا جاءت الفئة (١٠ سنوات فأكثر) وبلغ عددهم (٣٧) معلمًا وبنسبة (٢٢.٤٪).

- **أداة الدراسة** :

- **أولاً: محاور أداة الدراسة** :

استخدم الباحث بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استبانة كأداة لجمع البيانات، بعد الاطلاع على معايير معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية للعام (٢٠١٤) حيث تم تحليلها وتحديد المجالات والمعايير المتضمة في هذه المجالات، وتم تحديد مؤشرات كل معيار من المعايير، وتم اختيار مجال تدريس العلوم لإدخاله في الدراسة الحالية والذي يتكون من معيارين وبذلك أصبحت أداة الدراسة بصورتهما الأولية مكونة من (١٤) فقرة تمثل المؤشرات موزعة على معيارين كالتالي:

تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من قسمين، القسم الأول: تضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية) ، أما القسم الثاني تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (١٥) فقرة، وصنفت في محورين تقيس مدى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان، وكل محور تكون من مجموعة من المؤشرات كالتالي:

- **المعيار الأول:** إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية العلمية، ويحتوي هذا المعيار على (٨) مؤشرات.
- **المعيار الثاني:** إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية ويحتوي هذا المعيار على (٧) مؤشرات.
- ويقابل كل مؤشر من مؤشرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي كالتالي: (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً).

- **ثانياً: صدق أداة الدراسة :**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعدد من الطرق كالتالي :

- **الصدق الظاهري:**

تم تحديد الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض المؤشر موزع حسب المعيار الذي ينتمي إليه، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٥) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية المؤشرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى المعيار 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 التدريسية)، أما القسم الثاني تضمن مجموعة من المؤشرات بلغ عددها (١٥) مؤشراً، وصنفت في محورين تقيس مدى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان، وكل محور تكون من مجموعة من المؤشرات كالتالي:

- **المعيار الأول:** إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية العلمية، ويحتوي هذا المعيار على (٨) مؤشرات:
  - ✓ امتلك معرفة بأهم التوجهات الحديثة في التربية العلمية.
  - ✓ لدي إلمام بأساليب توظيف البيئة المحيطة ومكوناتها في تدريس العلوم.
  - ✓ امتلك المعرفة بأهم التطبيقات التقنية للمفاهيم والنظريات العلمية.
  - ✓ امتلك الثقافة العلمية ذات العلاقة بما أقوم بتدريسه من موضوعات.
  - ✓ امتلك القدرة على تصميم النماذج لتبسيط وتوضيح الأفكار والمفاهيم والظواهر العلمية.
  - ✓ امتلك القدرة على شرح مفهوم وأهمية معرفة التصورات الخاطئة والمفقودة في العلوم، وطرق الكشف عنها.

- ✓ امتلك المعرفة بأنواع التفكير ومهاراته كالتفكير العلمي والإبداعي والناقد واتخاذ القرار وكيفية توظيفها وتنميتها في التربية العلمية.
- ✓ لدي معرفة بأبرز مشاريع التطوير العالمية والمحلية في مجال التربية العلمية، والاختبارات الدولية في هذا المجال.

المعيار الثاني: إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية ويحتوي هذا المعيار على (٧) مؤشرات:

- ✓ لدي إلمام بطرق التدريس والأنشطة المفضلة في تدريس العلوم.
- ✓ استطيع تصميم الأنشطة الاستقصائية بمستويات متعددة في دروس العلوم، وكيفية توجيه الطلاب إلى توليد الأسئلة العلمية.
- ✓ أوجه الطلاب إلى إجراء الملاحظات، وجمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها وتمثيلها، وتفسيرها، وربطها بالمعرفة العلمية.
- ✓ أصمم دروس تحفز استخدام الطلاب لمهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات.
- ✓ أحدد الطريقة المناسبة للتدريس بناء على طبيعة المفهوم العلمي ومستوى الطلاب والإمكانات المتاحة.
- ✓ استطيع تخطيط وتنفيذ طرق التدريس بأسلوب يسمح للطلاب بممارسة حوار ونقاش علمي منضبط ومدعم بالدليل حول القضايا العلمية التي يستهدفها الدرس.
- ✓ أحدد مدى مناسبة استخدام الوسائل والتقنيات المهمة في تدريس العلوم.
- ✓ ويقابل كل مؤشر من مؤشرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي كالتالي: (بدرجة عالية جدًا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا).

- **صدق البناء** :

للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تجربتها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً من خارج عينة الدراسة ، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة المعيار والدرجة الكلية للاستبانة وحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين درجة المؤشر والمعيار الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية والجدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة المعيار والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل معيار والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المعيار	معامل الارتباط
١	إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية العلمية	٠.٧٥❖❖
٢	إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية	٠.٧٣❖❖

❖❖وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط للمعايير مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٧٣) و(٠.٧٥) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق الاستبانة.

ولحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين المؤشر والمعيار الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية، أظهرت النتائج أن معامل الارتباط المصحح للمؤشرات مع المعيار الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية ضمن المدى المسموح به (أكبر من ٠.٣٠) (Kline, 1986) ، حيث تراوحت بين (٠.٣٥ ـ٠.٦٠) وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (١٥) مؤشرًا موزعة على معيارين.

- **ثالثاً : ثبات أداة الدراسة :**

تم تقدير معامل ثبات الاستبانة بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لجميع معايير الاستبانة والاستبانة ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) معلمًا ومن خارج عينة الدراسة كما يوضح ذلك الجدول (٣).

جدول (٣): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لمعايير الاستبانة والاستبانة ككل في العينة الاستطلاعية

الرقم	المعيار	معاملات
١	إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات	٠.٨٠
٢	إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية	٠.٧٩
٣	الاستبانة ككل	٠.٨٧

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" لمعايير الاستبانة تراوحت بين (٠.٧٩ ـ ٠.٨٠)، أعلاها لمعيار إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية، تلاه معيار إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (٠.٨٧)، وهي قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

- **رابعاً : تصحيح أداة الدراسة :**

تكونت الاستبانة من (١٥) مؤشرًا ، أمام كل مؤشر مقياس ليكرت الخماسي والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة منخفضة جدًا) أعطيت درجة واحدة، و(بدرجة منخفضة) أعطيت درجتين ، و(بدرجة متوسطة) أعطيت ٣ درجات، و(بدرجة عالية) أعطيت ٤ درجات، و(بدرجة عالية جدًا) أعطيت ٥ درجات. ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي تم تحويل القيم إلى مقياس ثلاثي من أجل الحكم على المتوسطات الحسابية، كالتالي: 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 (SPSS) كالتالي:

- معامل ارتباط بيرسون (Person)، ومعامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.
- الإحصاء الوصفي البسيط: والمتمثل في التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل مؤشر ومعيار.
- اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (Independent two-sample T-test) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعرفة الاختلاف بين مجموعات المشاركين في الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة (مجال تدريس العلوم).
- 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 تبعًا لمتغير (سنوات الخبرة التدريسية) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة (مجال تدريس العلوم).

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها** :

تم عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها من بيانات الدراسة، حيث تم تحليلها من خلال المعالجة الإحصائية ، وتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لكل منها ، وبيان أثر المتغيرات المستقلة لمستوى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان ، من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة.

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

"ما مدى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان"؟

- **المعيار الأول: إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية**:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الأول: إلمام المعلم بالمهارات الأساسيةلتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية، ويوضح ذلك الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمؤشرات المعيار الأول: إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية مرتبة ترتيبًا تنازليًا

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
١	امتلك الثقافة العلمية ذات العلاقة بما أقوم بتدريسه من موضوعات	٣.٥٠	٠.٦٦	متوسطة
٢	امتلك القدرة على شرح مفهوم وأهمية معرفة التصورات الخاطئة والمفقودة في العلوم، وطرق الكشف عنها	٣.٢٤	١.٠٩	متوسطة
٣	امتلك المعرفة بأهم التطبيقات التقنية للمفاهيم والنظريات العلمية	٣.٢١	١.١٠	متوسطة
٤	امتلك معرفة بأهم التوجهات الحديثة في التربية العلمية	٣.٠٩	٠.٦٧	متوسطة
٥	لدي إلمام بأساليب توظيف البيئة المحيطة ومكوناتها في تدريس العلوم	٣.٠٣	٠.٧٦	متوسطة
٦	امتلك القدرة على تصميم النماذج لتبسيط وتوضيح الأفكار والمفاهيم والظواهر العلمية	٢.٩٨	٠.٨٨	متوسطة
٧	امتلك المعرفة بأنواع التفكير ومهاراته كالتفكير العلمي والإبداعي والناقد واتخاذ القرار وكيفية توظيفها وتنميتها في التربية العلمية	٢.٦٠	٠.٧٣	متوسطة
٨	لدي معرفة بأبرز مشاريع التطوير العالمية والمحلية في مجال التربية العلمية، والاختبارات الدولية في هذا المجال	٢.٢٢	١.٤٣	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمعيار الأول	٢.٩٨		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الدرجة الكلية للمعيار الأول: إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم، والتوجهات الحديثة في التربية جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٨)، وأن أكثرية مؤشرات هذا المعيار جاءت بدرجة (متوسطة) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٦٠ ـ ٣.٥)، جاء أعلاها للمؤشر" امتلك الثقافة العلمية ذات العلاقة بما أقوم بتدريسه من موضوعات"، وأدناها للمؤشر" امتلك المعرفة بأنواع التفكير ومهاراته كالتفكير العلمي والإبداعي والناقد واتخاذ القرار وكيفية توظيفها وتنميتها في التربية العلمية". في حين جاء مؤشر واحد فقط بدرجة (ضعيفة) والذي ينص على" لدي معرفة بأبرز مشاريع التطوير العالمية والمحلية في مجال التربية العلمية والاختبارات الدولية في هذا المجال"، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٢) وانحراف معياري (١.٤٣).

- **المعيار الثاني: إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الثاني: إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية، ويوضح ذلك الجدول (٥).

يتضح من الجدول رقم (٥) أن الدرجة الكلية للمعيار الثاني: إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٢)، وأن أكثرية مؤشرات هذا المعيار جاءت بدرجة (متوسطة)

حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٣٥ ـ ٣.٠٧)، جاء أعلاها للمؤشر" أوجه الطلاب إلى إجراء الملاحظات، وجمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها وتمثيلها، وتفسيرها، وربطها بالمعرفة العلمية"، وأدناها للمؤشر" لدي إلمام بطرق التدريس والأنشطة المفضلة في تدريس العلوم". في حين جاء مؤشران فقط بدرجة (ضعيفة) والذي نصهما (استطيع تصميم الأنشطة الاستقصائية بمستويات متعددة في دروس العلوم وكيفية توجيه الطلاب إلى توليد الأسئلة العلمية، أصمم دروس تحفز استخدام الطلاب لمهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات) على التوالي بمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٧، ٢.٠٠) على التوالي.

جدول (٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمؤشرات المعيار الثاني: إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية مرتبة ترتيبيًا تنازليًا

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الحكم على المتوسطات
١	أوجه الطلاب إلى إجراء الملاحظات، وجمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها، وتمثيلها، وتفسيرها، وربطها بالمعرفة العلمية	٣.٠٧	٠.٩٨	متوسطة
٢	أحدد مدى مناسبة استخدام الوسائل والتقنيات المهمة في تدريس العلوم	٣.٠٠	١.١٢	متوسطة
٣	استطيع تخطيط وتنفيذ طرق التدريس بأسلوب يسمح للطلاب بممارسة حوار ونقاش علمي منضبط ومدعم بالدليل حول القضايا العلمية التي يستهدفها الدرس	٢.٧٨	٠.٨٤	متوسطة
٤	أحدد الطريقة المناسبة للتدريس بناء على طبيعة المفهوم العلمي ومستوى الطلاب والإمكانات المتاحة	٢.٣٧	٠.٩٩	متوسطة
٥	لدي إلمام بطرق التدريس والأنشطة المفضلة في تدريس العلوم	٢.٣٥	١.٤٣	متوسطة
٦	استطيع تصميم الأنشطة الاستقصائية بمستويات متعددة في دروس العلوم، وكيفية توجيه الطلاب إلى توليد الأسئلة العلمية	٢.٠٧	٠.٧٨	ضعيفة
٧	أصمم دروس تحفز استخدام الطلاب لمهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات	٢.٠٠	٠.٩٨	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمعيار الثانى	٢.٥٢		متوسطة

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى انشغال بعض المعلمين بشرح الدروس دون النظر إلى أيٍّ جوانب أخرى ؛ لعدم وجود الوقت الكافي بسبب وفرة وطول المحتوى بشكل لا يتناسب والحصص المتاحة للمقرر الدراسي ، مما يدفع بالمعلم إلى تهميش مراعاة تحقيق مثل هذه المؤشرات، والاهتمام بإنهاء المقرر وفق المخطط المعد لتوزيع مفردات المنهج ، والذي سيتم متابعة توازن السير وفقه من قبل المشرفين ومديري المدارس أثناء الزيارات الصفية، إضافة إلى وجود شكوى متكررة من المعلمين حول كثرة المهام والأعباء والحصص المسندة إليهم ، مما لا يتيح لهم المجال للإبداع والتجديد، وعدم توفر الوسائل والتقنيات المعينة التي يمكن من خلالها تغيير النمط التدريسي المعتاد للمعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية (٢٠٠٥) والتي توصلت إلى انخفاض مستوى أداء المعلمين عن المستوى المأمول من وجهة نظر خبراء

التربية. وتتفق ايضًا مع دراسة ماريليت (Marlette, 2003) والتي أشارت إلى أن المعلمين لديهم فهم قليل بالممارسات التدريسية الموصوفة بمعايير معلم العلوم وتتفق مع دراسة محمد (٢٠١١) والتي أظهرت أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء مؤشرات الأداء الدولية المعاصرة كان دون حد التمكن وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مع دراسة طالب (٢٠١٠) والتي أظهرت أن مستوى أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، كان ضعيفا في معظم فقراته، مما يدل على قصور واضح لديهم.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

"هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدرجة توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعا لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) ومن وجهة نظر معلمي العلوم"؟

بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي: 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 لدرجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ماجستير فأعلى)، ويوضح ذلك الجدول رقم (٦).

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول درجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصادر التباين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	١٠٢	٢.٠٤	١.٤٨	٤.٨٩	❖٠.٠٠٠
ماجستير فأعلى	٦٣	٣.٩	٠.٩٤		

❖ ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥.

يُظْهِر الجّدول (٦) وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لدرجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤.٨٩) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وكانت الفروق لصالح فئة ماجستير فأعلى.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن غالبية معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية ممن يحملون مؤهل علمي بكالوريوس وبلغت نسبتهم (٦١.٨٪)، وأن تخصص البكالوريوس يركز بشكل عام على مقررات التخصص أما برامج الإعداد التربوي تكون في غالب الأمر في برامج الدراسات العليا، حيث تتضمن المقررات والبرامج الدراسية في الدراسات العليا؛ استرتيجيات طرق

التدريس ، والتوجهات الحديثة في التربية العلمية، والتدرب على مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية (٢٠٠٥) والتي توصلت إلى وجود فروق بين مستويات أداء المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا ، وتُعزى هذه الفروق لتباين مستويات الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم.

بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة التدريسية: للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لدرجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات من ٥ الى ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، ويوضح ذلك الجدول رقم (٧).

جدول (٧): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لدرجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	١.١٢٣	٢	٠.٥٦٢	٢.٠٩٤	٠.١٢٤
	داخل المجموعات	١٣٩.٩٩٤	١٦٠	٠.٢٦٨		
	المجموع	١٤١.١١٧	١٦٢			

❖ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

يُظْهِر الجّدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لدرجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات من ٥ الى ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة(٢.٠٩٤) بمستوى دلالة (٠.١٢٤).

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، حيث جاءت استجاباتهم متوافقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٠) والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة معلمي العلوم الطبيعية لجميع المجالات في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية تبعًا لمتغير سنوات الخدمة.

- **ملخص نتائج الدراسة** :

◄◄ إن الدرجة الكلية للمعيار الأول: إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتدريس العلوم والتوجهات الحديثة في التربية جاءت بدرجة (متوسطة).

◄◄ إن الدرجة الكلية للمعيار الثاني: إلمام المعلم بطرائق التدريس الخاصة في التربية العلمية جاءت بدرجة (متوسطة).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لدرجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وكانت الفروق لصالح فئة ماجستير فأعلى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لدرجة توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات والتي تمثلت في التالي:

- التأكيد على كليات التربية لتبني المعايير المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية في برامج ومناهج إعداد معلمي العلوم.
- الاهتمام بتقويم أداء المعلمين في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي على أن يكون التقويم مستمرًا، ومتعددًا خلال العام الدراسي، بمعنى أن يشارك مدير المدرسة والمعلم والطالب، في تقويم أداء المعلم في كل فصل دراسي وتزويد المعلم بالتغذية الراجعة حتى يتم معالجة السلبيات، والنواقص وتطوير الإيجابيات.
- إثارة اهتمام القائمين على دور تتدريب المعلمين بنتائج هذا البحث ، للتعرف على المعايير والمؤشرات التي اتضح توافرها بمستوى متوسط ومنخفض ليتمكنوا من تصميم وإدراج برامج تدريبية تعالج هذا الضعف.

- **المقترحات** :

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، في ضوء معايير محددة يمكن من خلالها تشخيص حال الواقع الميداني، وبالتالي تعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات فيه.
- إجراء مزيد من الدراسات على المراحل الدراسية الأخرى في ضوء المعايير المهنية لمعلم العلوم في المملكة العربية السعودية.
- إجراء مزيد من الدراسات على التخصصات الأخرى في ضوء المعايير المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية.

- **قائمة المراجع** :

- رصرص، حسن. (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات بمدارس غزة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية ٢١(٣)، ٣٥٣ - ٣٧٦.
- السلامات، محمد والشهري، خالد. (٢٠١٦). مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤(٢)، ١١١ - ١٣٨.

- صلاح الدين، عرفة. (٢٠٠٦). مفهومات المنهج الدارسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، القاهرة: عالم الكتب.
- طالب، عبدالله. (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، اليمن، ٧(١)، ٦ – ٥٦.
- الغامدي، سعيد. (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٠٤)، ١٧٠ - ٢٢١.
- القرني، ناصر. (٢٠٠٦). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم، رسالة الخليج العربي، السعودية ٢٧(١٠١)، ١٤٤ – ١٦٨.
- كمال، نجيب. (٢٠٠٧). المعايير القومية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، للفترة ٢٥ -٢٦ يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ٦٧١ - ٧٣٨.
- محمد، المعتز بالله. (٢٠١١). تقويم الأداء التدريس لمعلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة، مجلة التربية العلمية، مصر، ١٤(٣)، ٢١٣ – ٢٥٤.
- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. (٢٠١٤). مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم " معايير معلمي العلوم"، الرياض.
- وزارة التعليم، الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية. (٢٠٠٥). تقويم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، الرياض.
- وزارة التعليم. (٢٠٠٨). المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية "الجزء الأول"، ط١ الرياض.
- Crocker، L. & Algine، J. (1986). Introduction to Classical and modern test theory. Canada: Simultancously.
- Kline، P. (1986). A handbook of test construction، London: Methuen.
- Marlette, S. (2003). Implementation of the Kensas Science Education Standards, Dissertation Abstract International, 61(9), 3147-3162.
- Saunders, G and et al. (2001). Laboratory Skils and Competencies for Secondary Science Teacher, National Edu Association, 13(4), 45- 78.

البحث السابع :

" مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة "

إعداد :

د/ صفاء عبد الوهاب بلقاسم بعطوط

كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

" مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة "

د/صفاء عبد الوهاب بلقاسم بعطوط

• **مستخلص**:

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى اكتساب الخريجين والخريجات من جامعة طيبة بكلية التربية في قسم التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين، واقتصرت الدراسة على مهارة (الاتصال والتواصل، التكنولوجيا، الإدارة الذاتية، التفكير، الأكاديمية (التخصصية)) ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبيان كأداة للدراسة تكونت من (٤٦) عبارة ، طبقت على عينة بلغ عددها (٧١) (٢٨ طالبا و ٤٣طالبة). وأظهرت النتائج أن درجة اكتساب الطلاب والطالبات للمهارات على النحو التالي: (الاتصال والتواصل، الإدارة الذاتية التفكير الأكاديمية التخصصية) بدرجة غالبا، (التكنولوجيا)بدرجة أحيانا وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس ، وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ احصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات استنادا إلى النتائج التي تمخضت عنها.

كلمات مفتاحية : المخرجات ، المهارات ، سوق العمل ، التربية الفنية ، جامعة طيبة .

The range of obtained 21th Century skills from the perspective of graduated students of Art –education department at Taibah University.

Dr. Safaa Abdull Wahab Belqacem Batut

Abstract

The study aimed to identify the range of obtained skills by graduated students of Art-education department at Taibah University for 21th skills. It is important to mention that, the study aim was limited on the following skills: Communication skills, Technology, self-management, Thinking, and Academy (specialty). In order to achieve study aim, the usage of a survey, as a tool was needed. The survey included forty-six statements. It was done on seventy-one students, as twenty-eight were male and forty-three were female. The results revealed students' ability to maintain previous skills as follow, Communication skills scored ''mostly'', Technology scored '' sometimes', self-management, thinking and academy scored '' mostly '' as well. The results also revealed statistically significant difference regarding to variable sex. However, it shows lack of statistically significant differences regarding to variable educational qualification. Finally, this study illustrates recommendation depending on the results that were revealed previously.

Keywords: Output - skills - the labor market - art education Taibah University.

• **المقدمة** :

القرن الحادي والعشرين، قرن التحدي والانفتاح والعولمة، وهنا نحتاج تعلم غير قاصر على بيئة معينة ولكن تعلم يعد المتعلم كيف يأخذ بزمام المبادرة لتشخيص حاجته للتعلم؟ ويضع أهداف تعلم، ويحدد مصادر للتعلم، ويختار استراتيجيات تعلم قابلة للتطبيق، ويقوم نتائج التعلم (Savin-Bade & Major, 2004)، فالمتعلم في القرن الحادي والعشرين متمكن (empowered learner): من خلال اتقان مهارات فكرية وتطبيقية، ومتعلم مطلع (informed learner): على معرفة عن العالم بمظاهره الاجتماعية والطبيعية...، وأشكال البحث الأساسية ومتعلم مسئول (responsible learner): مسئول عن تصرفاته وعن قيم المواطنة.

إن العمل على إيجاد أشخاص ومواطنين فاعلين في المجتمع ويمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين الكفيلة للعمل والتعايش فيه ، يلزم أي نظام تعليمي تطوير سياسة وأنظمة تعليمه العالي ، والذي يسعى إلى تحقيق التغيير الإيجابي الفعال لدى المتعلمين ليس في الشكل فقط ، وإنما أخذه في الاعتبار التحديات والتغيرات وما تحمله من ثورات للمعلومات والاتصالات وما له من أثر على المعرفة التي لها الأثر الكبير على سوق العمل المحلي والدولي .

فقد ذكر شوق ومحمود (٢٠٠١) إلى أن العصر الذي نعيش فيه مليء بالتحديات وبالتالي نحتاج إلى خبرات جديدة وأساليب وآليات جديدة للتعامل معها بنجاح، مما يستلزم انساناً مبدعاً ومبتكراً وناقداً وقادراً على التكيف مع هذه التحديات والتغيرات الحاصلة في مجتمعه .وأضاف ويح (٢٠١٠) أن هذه التحديات والتغيرات كانت سبب قوي للاهتمام بالارتقاء بالنظام التعليمي وتجويده ، كما ذكرت رنده هلال (٢٠١٠) أن هناك مهارات مطلوبة لسوق العمل في ضوء التغيرات والتطورات وهي : مهارات واتجاهات شخصية ومهنية وإدارية وتخصصية وهي ما تعرف بمهارات القرن الحادي والعشرين .

وتوصل المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي (North Central Regional Educational Laboratory) إلى مجموعة مهارات القرن الحادي والعشرين وهي: المهارات الرقمية (Digital Skills) التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال الشبكية ، والتفكير الإبداعي (Inventive Thinking) التكيف والإبداع ومهارات التفكير العليا ، الاتصال الفعال (Effective Communication) العمل في فريق والمهارات الشخصية والاجتماعية، المهارات الإنتاجية (High Productivity) تحديد الأولويات والتخطيط وانجاز المهام (نوال شلبي ، ٢٠١٤ ، ١٧) .

يحظى نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بأهمية واضحة وجلية من خلال دوره في عملية التنمية بمفهومها الشامل لكافة القطاعات

في المجتمع ، ولا سيما أن هناك تطوير كبير للبرامج وأنماط التعليم والتعلم والهدف على إيجاد التوازن بين الكم والكيف في جميع البرامج التعليمية من أجل تحقيق النقلة النوعية المنشودة ، فقد هدفت رؤية ٢٠٣٠ في التعليم إلى بناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المستقبلية وسد الفجوة بين التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل ،لذلك تهدف مؤسسات العليم العالي السعودي ربط أهدافها وخططها الاستراتيجية بمتطلبات .

سوق العمل المتغيرة والمتجددة ، فالحاجة لمثل هذه الخطط الوطنية الشاملة أصبحت ملحة لضمان كفاءة مخرجات التعليم العالي ،وهي بذلك تتفق مع دراسة كنعان (٢٠٠٩) التي توصلت إلى ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة للمتعلمين والعمل على تأهيلهم على المستوى العربي والمحلي من خلال اكتسابهم المهارات المطلوبه .

وبرامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة طيبة أسست لتسهم بفاعلية في تأهيل إعداد الطالب المعلم واكسابه الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التربوية اللازمة له في العصر المتغير الذي يعيش فيه، لذا فهي بحاجة لدراسة الواقع والتأكد من مدى فاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف المنشودة منه، وانطلاقا من ذلك جاءت الدراسة للوقوف على مدى اكتساب طلاب وطالبات قسم التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين ، حيث تعد عملية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين في مؤسسات التعليم العالي من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها.

وانطلاقاً من أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين فقد أجريت العديد من الدراسات فعلى سبيل المثال: قام فوجت وروبيلين (Voogt,Roblin 2012) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين المناهج الدولية في مدى تطبيقها لكفايات القرن الحادي والعشرين ، وتمت المقارنة في ضوء الأبعاد التالية: الفلسفة، الأهداف المفهوم الاستراتيجيات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاق كبير ببين المناهج الدولية من حيث موضوع المقارنات ومهارات القرن الاحادي والعشرين، ألا الممارسات والتطبيق الفعلي لا زال بعيدا .

وأجرى الأوزي وديرسكي وجيوبر (Alzie, Derski, Gueber, 2012) دراسة هدفت إلى تعرف كيفية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال الأنشطة، وإعداد كتاب تناول مهارات القرن الحادي والعشرين، وتم تطبيقها من خلال مجموعات تعاونية والرسوم التخطيطية وورش العمل ، وتم تدريب المعلمين عليها ، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة تساعد في تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات الضرورية للنجاح في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين .

وفي نفس السياق هدفت دراسة نوال شلبي (٢٠١٤) إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم لمرحلة التعليم الأساسي ومدى توفر هذه المهارات في محتوى كتب العلوم الحالية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب دلفاي ــ أحد أساليب الدراسات المستقبلية ــ وتوصلت الدراسة إلى إطار مقترح للمهارات الأساسية والفرعية، فضلاً عن العبارات الإجرائية، وتوصلت أيضا إلى تدني المهارات، وبذلك أوصت الدراسة بدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع مكونات وعناصر المنهج .

وقام عبيدات وسعادة (٢٠١٠) بدراسة هدفت لقياس درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ، واقتصرت الدراسة على مهارة الاتصال والتكنولوجيا والمبادرة والإبداع واللغات الأجنبية وتم استخدام استبيان لجمع البيانات لعينة دراسة بلغ عددها (٢٢٨) طالباً من السنة الرابعة، وتوصلت الدراسة إلى أن معدل اكتساب المهارات الحياتية متقارب لدى الطلاب، ويعزى ذلك إلى توجهات صانعي القرار في التعليم العالي نحو تحسين نوعية التعليم والمتعلمين، وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها دمج المهارات مع الخطة الدراسية لطلبة البكالوريوس .

وأجرى السرحان (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعلم في الجامعات السعودية وذلك لأنها تعتبر مخرجاً لجعل الخدمات التعليمية قادرة على تلبيةاحتياجات ومتطلبات المجتمع المحلي السعودي، وكذلك تأهيل الطلبه بشكل يؤدي إلى أن تكون هذه المخرجات ذات جودة عالية ، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات السعودية يجب أن تتبنى في مكونات عناصرها في النظام التعليمي الجامعي ما يساعد في تحقيق متطلبات سوق العمل .

وسعت دراسة عيسى (٢٠١١) إلى تعرف مدى مواءمة مخرجات مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل لقطاع غزة لمتطلبات سوق العمل المحلي واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات عن الظاهرة وتفسيرها، وتم استخدام استبانه لجمع البيانات من عينة دراسة بلغ عددها (٣٠٨) خريج، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها الارتقاء بستوى مخرجات مراكز التدريب المهني لتحقيق المواءمة مع متطلبات سوق العمل، ورفع مستوى المناهج وتطويرها .

وأجرت خالدة الكيلاني (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج لبرنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعات الأردنية الرسمية أستنادا إلى نماذج عالمية معاصرة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة تم تطويرها بالاستناد إلى نتائج تحليل البرامج العالمية والأدب المتصل بإعداد المعلمين والمهارات المطلوب اكتسابها، بالإضافة إلى الاسترشاد بقائمة معايير

برنامج إعداد معلمي التربية الفنية للجمعية الوطنية الأمريكية للتربية الفنية وقد شملت الاستبانه على خمسة أبعاد هي: تاريخ الفن، النقد الفني، التذوق الجمالي، الانتاج الفني، فنون التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الأبعاد متوسطة، وبذلك أوصت الدراسة بضرورة التوجه نحو إعداد معايير لبرنامج التربية الفنية بما يتوافق مع العصر الحالي .

وفي جانب مشابه أجرت خالدة الكيلاني (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافق برنامج إعداد معلم التربية الفنية في الجامعات الهاشمية مع معايير برنامج إعداد معلم التربية الفنية للرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعف في التوافق في النقد الفني والتذوق الجمالي مع معايير الجمعية الأمريكية ، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برنامج إعداد معلم التربية الفنية ووضع استراتيجية عامة لإعداد المعلم والتأكيد على الاهتمام بمهارات حل المشكلات والمواقف التعليمية ودراسة القضايا المختلفة للمعلم الأردني، والإفادة من المعايير التي أعدتها الجمعية الوطنية اللامريكية للتربية الفنية .

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي :

- شكلت دراسة مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتسابها للمواءمة بين المخرجات وسوق العمل أهمية بالغة في مختلف الدراسات ، وهذا يدل على الأهمية والحاجة الملحة في الوقت لمثل هذه الدراسات حتى نستطيع النجاح في العملية التعليمية.
- تناولت معظم الدراسات عينة من الطلاب أو الطالبات المتوقع تخرجهن لأنهم هم الفئة المناسبة للدراسة .
- تباينت معظم الدراسات السابقة في عناصر وأبعاد المهارات للقرن الحادي والعشرين فبعضها ركز على حل المشكلات والمواقف التعليمية والتكنولوجيا وبعضها ركز إضافة إلى ما سبق على النقد والتذوق الفني والجمالي .

- **مشكلة الدراسة** :

العلاقة بين الجامعات وسوق العمل يشوبها القلق الكبير لوجود توقعات في انخفاض مستوى امتلاك الخريجين لمهارات القرن الحادي والعشرون اللازمة لسوق العمل ، والتي تحول دون تمكن الخريج من أداء دوره بشكل فعال وعلى الوجه المطلوب ، وعلى الرغم من أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرون للمتعلمين من خلال توفير الأنشطة والخبرات المتنوعة التي تشجعهم على الإبداع والقدرة على إطلاق الأحكام ؛ فإن الواقع الحالي يؤكد وجود قصور وضعف مخرجات هذا التعلم، وعدم قدرة الطلاب والطالبات على الاستفادة من الخبرات العملية والدراسات النظرية (الزهراني ٢٠٠٢م)، فقد أكدت نتائج دراسة بايوسف (٢٠٠٤) ودراسة المنتشري (٢٠٠٠) وجود اختلاف وتفاوت في مهارات معلمي التربية الفنية وكان من أهم التوصيات تطوير ورفع كفاءة معلم

التربية الفنية، مما تجعلهم يواكبون التطورات العلمية والتربوية التي يعيشها العالم، وهي بذلك تتفق مع دراسة (الأيوبي،٢٠١١) التي أكدت على ضرورة تزويد الطلبة بالعديد من المهارات التي يعتمد عليها في زيادة المواءمة بين الخريجين ومتطلبات سوق العمل، ودراسة هناء أمين (٢٠١٢) التي اوصت بعمل المزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين التعلم وسوق العمل ، لذا انبثقت فكرة هذه الدراسة خاصة مع تنامي كلية التربية بجامعة طيبة إلى تطوير المهارات لدى المتعلم في مختلف التخصصات ومنها تخصص التربية الفنية الأمر الذي حدا بالباحثة الى دراسة مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجه نظر (الطلاب و الطالبات) الخريجين والخريجات بالإضافة إلى قلة الدراسات التي بحثت في مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك حسب علم الباحثة .

- **أسئلة الدراسة** :

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- ما مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين ؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية :
- ما مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات الاتصال والتواصل ؟
- ما مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية للمهارات التكنولوجية؟
- ما مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات اللغة الاجنبية؟
- ما مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات الإدارة الذاتية؟
- ما مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات التفكير ؟
- ما مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية للمهارات الأكاديمية (التخصصية) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط استجابات (الطلاب ـ الطالبات) فيما يتعلق بوجهة نظرهم نحو مدى مهارات القرن الواحد والعشرين تعزى لمتغير الجنس و المعدل الدراسي؟

- **أهداف الدراسة** :

- تعرف مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات الاتصال والتواصل .

- تعرف مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية للمهارات التكنولوجية .
- تعرف مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات اللغة الاجنبية .
- تعرف مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات الإدارة الذاتية .
- تعرف مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات التفكير .
- تعرف مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية للمهارات الأكاديمية (التخصصية) .

- **أهمية الدراسة** :

تأتي هذه الدراسة في وقت تتزايد فيه الأصوات لأصحاب العمل والمجتمع بوجوب اكتساب الطلاب والطالبات مهارات تساعدهم على التكيف والتعايش مع متطلبات العصر، كما أنها توفر مؤشرات عن أهم المهارات المتوفرة في خريجي وخريجات جامعة طيبة قسم التربية الفنية ، وبذلك فهي تساعد صانعي القرار في معرفة صدق مخرجات التخصص ، والوقوف على نقاط القوة لدعمها ومعرفة نقاط الضعف والعمل على تعديلها وتحسينها .

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) لمهارات القرن الحادي والعشرين وهي: (مهارات الاتصال والتواصل، المهارات التكنولوجية، مهارات الإدارة الذاتية، مهارات التفكير، المهارات التخصصية) بقسم التربية الفنية ـ كلية التربية ـ جامعة طيبة، كما اقتصرت على الطلاب و الطالبات في المستوى الثامن (لأخير) وجميهم أنهى التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني ٣٦/٣٧هـ.

- **مصطلحات الدراسة** :

إن المتبع لاحتياجات سوق العمل المتغيرة والمتجددة يرى أنها تشمل مجموعة من المهارات وهي تتمثل بشكل رئيسي في :

- **الاتصال والتواصل**:

يري العجمى وحسان (٢٠٠٧) أن الاتصال والتواصل، عبارة عن عملية تفاعلية تبادلية بين مرسل ومستقبل وبالعكس، ويتضمن النشاط الذي يستهدف نشر فكرة أو مجموعة من الأفكار عن طريق انتقال المعلومات من المرسل إلى المستقبل باستخدام رموز ذات دلالات موحدة عند الطرفين.

- **التعريف الاجرائي للباحثة** :

عملية تفاعلية تشاركية ، وتتضمن مجموعة من الأنشطة التي يتم ممارستها لنقل الأفكار والمعلومات والتعبير باستخدام المصطلحات المتفق عليها بين الأعضاء المتفاعلين .

- **التكنولوجيا** :

ذكر اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) أنها: العلاقة بين الإنسان والمواد والأدوات كعناصر للتكنولوجيا، وأن التطبيق التكنولوجي يبدأ لحظة تفاعل هذه العناصر معًا .

التعريف الاجرائي للباحثة :عملية الإفادة من المواد والأدوات والعناصر التكنولوجية المتعددة في التخطيط والتنفيذ والتقويم لجميع النشاطات العلمية .

- **التفكير** :

كما يرى الجواد (٢٠٠٦) أنها : مهارات تساعد على تحليل الموقف أو القضية من زوايا متعددة ، ثم بناء تفكيرنا والتفكير في تفكيرنا بهدف الوصول إلى أرضية مشتركة أو مقبولة يتحقق معها الرضا للجميع.

- **التعريف الاجرائي للباحثة**:

القدرة على طرح الأفكار وتحليلها بطرقة منطقية ، للوصول إلى أرضية مشتركة ومقبولها من الجميع تعتمد على احترام الآراء ولو كان هناك اختلاف .

- **التربية الفنية Art Education** :

كما عرفها شوقي (٢٠٠٠) هي التربية باستخدام الأنشطة الفنية المختلفة من مجالات الفنون الجميلة أو التطبيقية مع الاستفادة من مختلف العلوم الإنسانية الحديثة ، فهي ما يدرسه المتعلمون في مراحل التعليم العام من فنون الرسم والتصوير والتصميم والخزف والنجارة والمعادن الجلد والنسيج والطباعة.

- **الطريقة والاجراءات** :

- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة ـ كلية التربية ـ قسم التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجه نظر الخريجين والخريجات .

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع (طلاب ـ طالبات) قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة طيبة في المستوى الثامن (الأخير)، والبالغ عددهم (٩٠) طالب وطالبة وجميهم أنهى التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني ٥٣٧/٣٦هـ وقد بلغ عدد المستجيبين و المستجيبات لأداة الدراسة (٧١) أي بنسبة ٧٩٪ ، علماً بأن عملية جمع البيانات (أداة الدراسة) اعتمدت على التنصيب الالكتروني ، فقد تم الطلب من جميع الطلاب والطالبات الاستجابة لها ، دون تدخل في اختيار أفراد العينة ويبين جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمعدل الدراسي .

جدول (١)توزيع أفراد العينة حسب الجنس و المعدل الدراسي

الجنس	المعدل الدراسي	العدد	المجموع	النسبة المئوية
طلاب	ممتاز	٤	٢٨	٣٩.٤
	جيد جدا	١٧		
	جيد	٧		
طالبات	ممتاز	٢٢	٤٣	٦٠.٦
	جيد جدا	١٩		
	جيد	٢		
المجموع			٧١	١٠٠

- **أداة الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد إطلاع الباحثة على الأدبيات والنظريات المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ومتطلبات سوق العمل لهذه المهارات تم بناء الاستبيان اعتماداً على الأدب التربوي والمراجع والكتب العلمية والرسائل والدراسات والأبحاث العلمية المحكمة، وتكون الاستبيان من جزأين تضمن الجزء الأول: على المعلومات العامة للطالب والطالبة؛ أما الجزء الثاني: فتضمن خمسة أقسام يختص كل قسم منها دراسة مهارة معينة، المهارة الأولى: الاتصال والتواصل (١٠عبارات)، المهارة الثانية: التكنولوجية (٩ عبارات)، المهارة الثالثة: الإدارة الذاتية (٩عبارات)، المهارة الرابعة : التفكير(٩ عبارات)، المهارة الخامسة: الأكاديمية (التخصصية) (١١عبارة)، وطلب من أفراد العينة (طلاب وطالبات) تحديد درجة تطبيق المهارة والتي تم تنظيمها في سلم تقدير رباعي من حيث الموافقة على محتوى العبارات والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)سلم تقدير إجابات العبارات

م	العبارة	دائماً ٤	غالباً ٣	أحياناً ٢	نادراً ١

- **صدق الأداة** :
- **الصدق الظاهري** :

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء وذوي الاختصاص وأعضاء هيئة التدريس وذلك للحكم على مدى ملاءمة العبارات لمهارات القرن الحادي والعشرين ومتطلبات سوق العمل وملاءمة العبارات لكل مجال ، وبعد جمع أراء المحكمين ، قامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة ، ومن ثم أصبحت الأداة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق ، حيث استقر العدد النهائي (٥٦) عبارة موزعة على المحاور الخمس .

- **صدق الاتساق الداخلي** :

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط درجات المحاور والمجموع الكلي والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)معاملات ارتباط بيرسون لكل محور بالدرجة الكلية

المحور	الاتصال والتواصل	التكنولوجية	الإدارة الذاتية	التفكير	الأكاديمية (التخصصية)	المجموع
الاتصال والتواصل	١	٠.٣٠٩ ❖❖	٠.٤٢٦ ❖❖	٠.٤٥٦ ❖❖	٠.٤١٥ ❖❖	٠.٧٠٥ ❖❖
التكنولوجية	٠.٣٠٩ ❖❖	١	٠.٣٤٨ ❖❖	٠.٣٢٢ ❖❖	٠.٣٣٢ ❖❖	٠.٥٩٥ ❖❖
الإدارة الذاتية	٠.٤٢٦ ❖❖	٠.٣٤٨ ❖❖	١	٠.٤٦٨ ❖❖	٠.٥٣٦ ❖❖	٠.٧٤٤ ❖❖
التفكير	٠.٤٥٦ ❖❖	٠.٣٢٢ ❖❖	٠.٤٦٨ ❖❖	١	٠.٦٤٣ ❖❖	٠.٧٨٦ ❖❖
الأكاديمية (التخصصية)	٠.٤١٥ ❖❖	٠.٣٣٢ ❖❖	٠.٥٣٦ ❖❖	٠.٦٤٣ ❖❖	١	٠.٨٠٧ ❖❖
المجموع	٠.٧٠٥ ❖❖	٠.٥٩٥ ❖❖	٠.٧٤٤ ❖❖	٠.٧٨٦ ❖❖	٠.٨٠٧ ❖❖	١

دالة عند ٠.٠١، ❖ دالة عند ٠.٠٥

يوضح الجدول رقم (٣) أن معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان دالة عند مستوى (٠.٠١)، وعند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن جميع المحاور تتمتع بدق الاتساق الداخلي.

- **الثبات** :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٩)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق للدراسة.

- **طريقة تصحيح الأداة** :

لحساب مدى تطبيق المهارات استخدم تدرج ليكرت الرباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، تم تحويل الدرجات من خلال المعادلة التالية:٤ – ١/٤=٠.٧٥ والجدول (٤)يوضح ذلك.

جدول (٤)مفتاح تصحيح الاستبانة

المتغير	درجة دنيا	درجة عليا	مدى تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين			
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
المحور	١	٤	أعلى من ٣.٢٥ – ٤	أعلى من ٢.٥٠ – ٣.٢٥	أعلى من ١.٧٥ – ٢.٥٠	١ – ١.٧٥

- **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها** :

السؤال الأول: ما مدى اكتساب (الطلاب ـ الطالبات) الخريجين والخريجات من جامعة طيبة قسم التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة) على كل عبارة من عبارات الاستبيان ، ثم قورنت المتوسطات الناتجة بمفتاح التصحيح لمعرفة درجة الموافقة والجداول من (٥ ـ ٩) توضح ذلك.

يشير جدول (٥) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول (مهارات الاتصال والتواصل)، إلى أن متوسطات عبارات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (٣.٣٧) للعبارة (٦) في استبانة الدراسة والتي نصها " أحرص على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة " وبدرجة دائماً ، ويرجع ذلك إلى

تطبيق العمل الجماعي للطلاب والطالبات أثناء الأنشطة والممارسات الصفية المتنوعة وهي تتفق مع دراسة شعث ونشوان (٢٠٠١) التي أكدت أن المجال الاجتماعي والتكيف مع الثقافات المجتمعية المختلفة بدرجة دائمة . وأدنى متوسط (٢.٨٩) للعبارة (٢) في استبانة الدراسة والتي نصها " القابلية والتأثير الكافي على الآخرين في مظم القضايا المعاصرة للفن" وبدرجة غالبا، ويعزى ذلك إلى اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس في القسم على التركيز على المعرفة التطبيقية العملية في مجال التخصص ، وإغفال التركيز على المفاهيم التي تتطلب إدراك العلاقات والقدرة على الإقناع للأخرين أثنا طرح الأفكار المتنوعة.

جدول (٥)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المحور الأول (مهارات الاتصال والتواصل)

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
١	أحرص على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة	٣.٣٧	٠.٨٦٦	دائما	٦
٢	احفز الآخرين أثناء العمل التعاوني الجماعي	٣.٢٩	٠.٩٠٩	دائما	٧
٣	الالتزام بالقواعد والتعليمات للمجموعة	٣.٢٦	٠.٨٢٩	دائما	٩
٤	الحرص على التواصل مع الزملاء والرؤساء وإقامة علاقات جيدة معهم	٣.٢٥	٠.٧٨٨	دائماً	٣
٥	القدرة على بناء فريق عمل والتعاون معهم	٣.٢١	٠.٩٥٥	غالبا	٨
٦	الاستعداد للعمل بمبدأ الشورى	٣.١٧	١.٠٠٠	غالبا	١٠
٧	المساهمة بفاعلية في كافة المشاريع الجماعية الفنية	٣.٠٧	٠.٩٨٣	غالباً	٤
٨	القدرة على التحدث بطلاقة أمام الجميع	٣.٠٣	٠.٩٧٨	غالبا	٥
٩	القدرة على التعبير عن الآراء بفعالية في كافة القضايا الفنية	٢.٩٠	١.٠٤٤	غالباً	١
١٠	القابلية والتأثير الكافي على الآخرين في مظم القضايا المعصرة للفن	٢.٨٩	١.٠٣٦	غالباً	٢

جدول (٦)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المحور الثاني (المهارات التكنولوجية)

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
١	احرص على الرجوع إلى الكتب (المطبوعة الكترونيا) لتناول موضوعات فنية	٣.١٠	٠.٨٦٦	غالباً	٩
٢	اتوجه إلى مواقع المتاحف الافتراضية للاستفادة منها في مجال تخصصي	٢.٤٧	١.٠٤٦	أحياناً	٥
٣	انظم مكتبة بصرية ونصية لاتجاهات الفن والفنانين	٢.١٩	١.٠٦٧	أحياناً	٣
٤	امتلك مهارة التعامل مع تكنولوجيا بشكل جيد	٢.١٨	٠.٩٧٩	أحياناً	١
٥	القدرة على إعداد العروض وتقديمها	٢.١٤	٠.٩٩٧	أحياناً	٢
٦	استخدم شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية	٢.٠١	١.٠١٤	أحياناً	٤
٧	استخدم المكتبات الرقمية للبحث عن الموضوعات الفنية	١.٩٩	١.٠٦٢	أحياناً	٧
٨	اشجع انشاء مجموعات على شبكات التواصل الاجتماعية للتواصل مع الزملاء في التخصص	١.٨٩	١.٠٦٣	أحياناً	٨
٩	احرص على جمع المعلومات الفنية من خلال مواقع متنوعة في الانترنت	١.٨٦	١.٠٤٠	أحياناً	٦

يشير جدول (٦) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني (المهارات التكنولوجية)، إلى أن متوسطات عبارات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (٣.١٠) للعبارة (٩) في استبانة الدراسة والتي نصها " احرص على الرجوع إلى الكتب (المطبوعة الكترونيا) لتناول موضوعات فنية " بدرجة أحيانا ومن وجهة نظر الطلاب والطالبات أن الفرص متوفرة في توظيف التكنولوجيا بشكل مناسب ،وهي تتفق مع دراسة عوض(٢٠١١) ، ودراسة الجندي (٢٠٠٠) التي أكدت على التفاعل والمشاركة القوية ، والحرص على استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم والتي تساعد على ملاحقة التقدم الهائل في علوم الاتصال وأدنى متوسط (١.٨٦) للعبارة (٦) في استبانة الدراسة والتي نصها " احرص على جمع المعلومات الفنية من خلال مواقع متنوعة في الانترنت " وبدرجة أحيانا ويعزى ذلك إلى قلة المواقع العربية المهتمة بالموضوعات الفنية المتنوعة.

جدول (٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المحور الثالث (مهارات الإدارة الذاتية)

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
١	امتلك مهارات القيادة الايجابية	٣.٤٤	٠.٧٨٨	دائما	٦
٢	القدرة على إدارة الوقت بفعالية	٣.٢٥	٠.٨٤٠	غالبا	٩
٣	ارتب الأولويات في المهام المكلفة بها	٣.٢٤	٠.٧٢٦	غالبا	٣
٤	القدرة على التخطيط والتنظيم عند تنفيذ مهمة / جزء من مهمة تتعلق بالنشاط الفني.	٣.٢٠	٠.٨٨٨	غالباً	٥
٥	التزم بالمواعيد المحددة مسبقا عند تقديم المشاريع الفنية	٣.١٤	٠.٨٨٣	غالباً	٤
٦	احرص على التكيف للمتغيرات الثقافية الفنية الحاصلة	٣.١٣	٠.٩٠٠	غالباً	١
٧	القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في تنفيذ الأنشطة الفنية	٣.١٣	١.٠٢٧	غالباً	٨
٨	احرص على التكيف مع الثقافات المختلفة والتعامل معها بطريقة عادلة	٣.٠١	٠.٩٩٣	غالباً	٧
٩	استخدم قائمة لتحديد المهمات اليومية	٢.٩٤	٠.٩٨٤	غالباً	٢

يشير جدول (٧) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث (الإدارة الذاتية) إلى أن متوسطات عبارات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (٣.٤٤) للعبارة (٦) في استبانة الدراسة والتي نصها " امتلك مهارات القيادة الايجابية " بدرجة دائما، و يعزى ذلك إلى وجود ممارسة عالية لعملية اتخاذ القرارات الايجابية والناجحة في العملية التعليمية وهي تتفق مع دراسة البلوشي (٢٠٠٤). وأدنى متوسط (٢.٩٤) للعبارة (٢) في استبانة الدراسة والتي نصها " استخدم قائمة لتحديد المهمات اليومية " بدرجة غالبا، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب والطالبات لديهم أداء ضعيف نسبيا في مجال التقرير الذاتي عن جهودهم وعن مسؤولياتهم في العمل وهي تتفق مع دراسة Cheng &Cheung (2004).

جدول (٨)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المحور الرابع (مهارات التفكير)

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
١	القابلية لتقبل النقد للأفكار الفنية المتنوعة	٣.٢٣	٠.٧٨٣	غالبا	٣
٢	الحرص على إجراء نقاشات حول الدلالات الرمزية في أعمال الفن	٣.٠٧	٠.٨٥٧	غالبا	٢
٣	القدرة على ايجاد الحلول المتميزة لمعظم المشكلات الفنية	٣.٠٧	٠.٩٢٢	غالبا	١
٤	امتلك نظرة واسعة في الحكم على الأمور	٣.٠٠	٠.٩٧٨	غالبا	٤
٥	التقبل بصدر رحب البدائل والأفكار المتنوعة لتنفيذ النشاط الفني	٢.٩٤	١.٠٢٠	غالبا	٦
٦	احرص على طرح الأسئلة المثيرة للتفكير حول أعمال الفن وقضاياه	٢.٩٣	١.٠١٢	غالبا	٧
٧	القدرة على توليد أفكار جديدة للمشاريع الفنية	٢.٩١	١.٠٣٢	غالبا	٥
٨	القدرة على طرح وجهات نظر حول البدائل المقترحة من حيث تناول الخامات وأساليب المعالجة الفنية .	٢.٧٩	١.٠٠١	غالبا	٨
٩	القدرة على تقديم وجهات نظر حول اساليب المعالجة الفنية للأعمال	٢.٧٧	١.١٠٦	غالبا	٩

يشير جدول (٨) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع (مهارات التفكير)، إلى أن متوسطات عبارات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (٣.٢٣) للعبارة (٣) في استبانة الدراسة والتي نصها " القابلية لتقبل النقد للأفكار الفنية المتنوعة " بدرجة غالبا، ويعزى ذلك إلى امتلاك دراسي الفنون القدرة على تقبل الأحكام النقدية على الموضوعات المختلفة من منظور ثقافات متعددة وهي تتفق مع دراسة العامري (٢٠١٤). وأدنى متوسط (٢.٧٧) للعبارة (٩) في استبانة الدراسة والتي نصها " القدرة على تقديم وجهات نظر حول اساليب المعالجة الفنية للأعمال " بدرجة غالبا، ويرجع ذلك إلى عدم استخدام وتطبيق بعض أعضاء هيئة التدريس بالقسم للاتجاهات الحديثة في استراتيجيات التدريس وهذا ما أكدته دراسةRobert (2014) على وجوب امتلاك الطلاب والطالبات في العصر الحالي لمهارات الاستدلال.

جدول (٩)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المحور الخامس المهارات الأكاديمية (التخصصية)

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
١	الحرص على مناقشة القضايا الفنية المختلفة	٣.٤٦	٠.٧٩٠	غالبا	٤
٢	استخدام المكتبات البصرية للفن والفنانين المختلفين	٣.٤٢	٠.٨٢٢	غالبا	٨
٣	القدرة على النقد والتذوق الفني للقيم الجمالية في فنون الحضارات	٣.٣٦	٠.٦٨٢	غالباً	٢
٤	تقبل التنوع بين التفاقات الفنية المختلفة	٣.٣٥	٠.٨١٢	غالبا	٣
٥	الحرص على زيارة المعارض الفنية المختلفة	٣.٣٥	٠.٨٦٤	غالبا	٦
٦	الاهتمام بمعالجة الأنشطة الفنية ووضع حلول لها	٣.٣٥	٠.٩١٢	غالبا	١٠
٧	امتلك المهارات الفنية التطبيقية لمجالات التخصص	٣.١٤	٠.٩٦١	غالبا	١١
٨	المشاركة مع الزملاء بطرح موضوعات فنية في المنديات المتنوعة	٣.١١	١.٠٧٦	غالباً	٩
٩	معرفة واسعة باتجاهات الفن في العصور المختلفة	٢.٩٤	١.٠٢٠	أحيانا	١
١٠	القدرة على إعداد البحوث في المجال الفني	٢.٨٧	١.٠٨١	أحيانا	٧
١١	الحرص على زيارة الأماكن الأثرية المتنوعة المرتبطة بالمجالات الفنية	٢.٨٤	١.٠٩٩	أحياناً	٥

يشير جدول (٩)الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الخامس (المهارات الأكاديمية (التخصصية)، إلى أن متوسطات عبارات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (٣.٤٦) للعبارة (٤) في استبانة الدراسة والتي نصها " الحرص على مناقشة القضايا الفنية المختلفة "بدرجة غالبا، وقد يرجع ذلك إلى مشاركة الطلاب والطالبات في مجموعات أثناء تطبيق الأنشطة والتكليفات للمقررات وهي تؤكد ما ذكره Goodwin(١٩٩٧) أهمية وضرورة امتلاك القدرات والكفايات المعرفية كالقدرة على النقاش والحوار لأعمال وقضايا فنية متنوعة . وأدنى متوسط (٢.٨٤) للعبارة (٥) في استبانة الدراسة والتي نصها " الحرص على زيارة الأماكن الأثرية المتنوعة المرتبطة بالمجالات الفنية " بدرجة أحيانا، ويعزى ذلك إلى عدم التركيز على الرحلات التعليمية واعتبارها جزء مهم في تنمية مهارات متعددة لدى الطلاب والطالبات ، والتركيز على تقديم المشروعات العملية التطبيقية ، وهي بذلك لا تتفق مع دراسة المقرن(٢٠٠٥م) التي أكدت على أهمية عرض أعمال الأجيال الأخرى والحرص على إقامة وزيارة المناطق المتنوعة في المملكة العربية السعودية ، للمساهمة في نشر الوعي الفني ولإثراء الفرد ثقافيا وفنيا .

يتضح من خلال الجداول السابقة (٥ ـ ٩) أن ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر الطلاب والطالبات تؤكد ممارسة العلاقات الاجتماعية الناجحة بين الطلاب ، ولكن في نفس الوقت يفتقد الطلاب مهارات مهمة في عصر المعرفة وهي القدرة على التأثير على الأخرين ، وطرح وجهات النظر المختلفة ، والرجوع إلى مواقع متعددة في الانترنت ذات صله مباشرة بالتربية الفنية ، وعدم الاهتمام بزيارة الأماكن الأثرية المرتبطة بالفن والتي ترتبط بالتراث الفني والوطني ، مما يدل على أن واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في قسم التربية الفنية يتسم بالمعالجة السطحية ، ويمكن تفسير ذلك أيضا أن برنامج التربية الفنية لم يضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل منهجي ومقصود وهي بذلك تتفق مع دراسة (شلبي ، ٢٠١٤) .

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط استجابات (الطلاب ـ الطالبات) فيما يتعلق بوجهة نظرهم نحو مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الجنس و المعدل الدراسي؟

أولاً: الجنس :تم اختبار (T-Test) لمعرفة إن كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمدى اكتسابهم لمهارات القرن الواحد والعشرين يعزى لمتغير الجنس عند مساوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول(١٠)نتائج اختبار(ت) لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدى اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين	ذكر	٢٨	١٧٧.١٨	٣٢.٤٩١	٢.٥٦١	٠.٠١٣
	أنثى	٤٣	١٥٨.٧٩	٢٧.٥١٨		

يتضح من الجدول (١٠) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة تقدير افراد عينة الدراسة لمدى اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين يعزى لمتغير الجنس، وجاء الفرق لصالح الطلاب، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم اتفاق الطلاب والطالبات على أن مهارات القرن الحادي والعشرين لها دور كبير في الوقت الحالي ، وهي متطلب لدى سوق العمل ، بالإضافة إلى استجابة الطلاب إلى التوجهات الواردة من الجهات المختلفة سواء أرباب العمل أو المؤسسات الحكومية بشأن اكتساب هذه المهارات من أجل الحصول على الوظائف المتاحة في مجال التخصص .

- **ثانياً: المعدل الدراسي:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمدى اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين يعزى لمتغير المعدل الدراسي عند مساوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١٢)نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المعدل الدراسي

المجال	مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين	بين المجموعات	١٣١٣.٩٦٧	٢	٦٥٦.٩٨٤	٠.٦٩٠	٠.٥٠٥
	داخل المجموعات	٦٤٧٢٦.٩٠٦	٦٨	٩٥١.٨٦٦		
	الكلي	٦٦٠٤٠.٨٧٣	٧٠			

يتضح من الجدول(١١) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمدى اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين يعزى لمتغير المعدل الدراسي. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات يتلقيان إعدادا أكاديميا وتربويا واحدا، كما أنهما يمارسان الأعمال والمهارات التعليمية ـ التعلمية نفسها .

- **التوصيات والمقترحات** :

- التأكيد على التدريب على مهارات القرن الواحد والعشرين أثناء المرحلة الجامعية .
- دمج مهارات القرن الواحد والعشرين في الخطط الدراسية في جميع المستويات.
- تفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل .
- التشجيع على القيام بالأبحاث لسد الفجوة بين التعليم وسوق العمل .

- الاهتمام بالجودة النوعية وامتلاك الطلاب والطالبات للمهارات المناسبة لهم .

• **المراجع** :

- الأيوبي ،منصور محمد (٢٠١١). ملائمة مخرجات التعلم العالي الفلسطيني لمتطلبات سوق العمل في ضوء المتغيرات العالمية ، مؤتمر التعلم الفلسطيني في القرن الواحد والعشرين كلية فلسطين .
- البلوشي ، عائشة (٢٠٠٢) .مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .
- الجندي ، علياء (٢٠٠٠). أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية ، المجلد ١٢، العدد ٢ ، ص ٩ -٤٧.
- جودت ، مصطفى (٢٠١٥). المتاحف الافتراضية في التعليم استرجع بتاريخ ٢٠١٦/٨/٢٨ من موقع http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14326
- الجواد ، محمد (٢٠٠٦م) . من الحوار مع الذات إلى الحوار مع الآخر، دار التوزيع والنشر الإسلامي، القاهرة.
- حسان ، حسن و العجمي ، محمد (٢٠٠٧) .الإدارة التربوية ، دار المسيرة ، عمان .
- السرحان ، عطا لله (٢٠١٢) .أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية ،المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي ،٤ -٥إبريل ، ص٤٥٨ -٤٦٧.
- الزهراني، حسنية (٢٠٠٦م) . فاعلية استخدام التعلم التنافسي منفرداً ومقترناً بالتعلم التعاوني في تدريس مادة التربية الفنية لتطوير الأداء المهاري لطالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- شوق،محمود و محمود ، محمد (٢٠٠١). معلم القرن الحادي والعشرين – اختياره – اعداده – في ضوء التوجهات الاسلامية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- شلبي ، نوال (٢٠١٤) .اطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعلم الأساسي في مصر ، المجلة الدولية التربوية ، المجلد ٣، العدد ١٠، ص ٥ -٣٨.
- شعث ،رزق و نشوان ،جميل (٢٠٠١) .مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار ،مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية ،العدد٢،ص ٢٣٠ -٢٧١.
- شوقي ، إسماعيل (٢٠٠٠م) . مدخل إلى التربية الفنية ، العبيكان ، الرياض .
- العامري،محمد (٢٠١٤) .نظرية التربية الفنية المعتمدة على المجالات المعرفية (DBAE) كمدخل شامل لإعداد معلم الفن ، مجلة العلوم التربوية ، المجلد ١، العدد ٤، ص ٤٧٥ - ٥١١.
- عبيدات ، أسامة وسعادة ، سائدة (٢٠١٠). المهارات المتوفرة في مخرجات التعلم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد ٣ العدد٥ ، ص ٧٤ -٩٥.
- عوض، حسني (٢٠١١). أثر مواقع التواصل الاجتماعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب ،جامعة القدس المفتوحة ، مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية ٢٠١١/٩/٢٦.

- كنعان . احمد (٢٠٠٩) . تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية ، مجلة جامعة دمشق ،المجلد ٢٥ ،العدد ٤ ،ص ١٥ -٩٤.
- الكيلاني، خالدة(٢٠٠٧) .تطوير أنموذج لبرنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعات الأردنية اسنادا إلى نماذج عالمية معاصرة ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية الدراسات التربوية العليا ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الكيلاني،خالدة (٢٠١٠) .توافق محتوى برنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعة الهاشمية ومعايير برنامج إعداد معلم التربية الفنية للرابطة الوطنية الامريكية للتربية الفنية ،المؤتمر الدولي حول التميز والابداع ،٧ -٩آيار، عمان ،الأردن .
- اللقاني، أحمد و الجمل ، علي (٢٠٠٣م) . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة .
- محمد، هناء (٢٠١٢) . التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل : تجربة سلطنة عمان المؤتمر الخامس للجمعية الاقتصادية العمانية ، ٧ -٨/يناير/٢٠١٢ مسقط.
- المقرن ، انتصار (٢٠٠٤) .أثر تراث الجزيرة العربية على الفنون التشكيلية بمعارض مهارجان الجنادرية (دراسة نقدية) ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة حلوانالقاهرة .
- المنتشري، عبد الرحمن (١٩٩٩م) . أثر إعداد معلم التربية الفنية على أدائه التربوي في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى .
- هلال، رنده (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية الكمية والنوعية من القوى العاملة المدربة المشروع البحثي لدعم التعلم والتدريب المعني والتقني الفلسطيني – كلية فلسطين – التقنية.
- ويح، محمد (٢٠١٠) .نظم الجودة الشاملة وسبل الإفادة منها في تطوير مؤسسات إعداد المعلمين ، المؤتمر العربي لضمان جودة التعليم العالي ، ١٠ -٢٠١٠/٥/١٢ ، جامعة الزرقاء الأدرن.
- يوسف ، يوسف (٢٠٠٢م) . علاقة التفكير الناقد ووجهة التحكم والخبرة الإدارية بالقدرة على اتخاذ القرار التربوي الابتكاري لدى مديري المدارس بالمرحلة الثانوية التعليمية مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٨، ص ٤٥ -٧٤.
- Alozie, Nonye M; Gueber, David J; Dereski, O. Mary (2012). Promotiong 21 st – Century Skills in the Science Glassroom by Adopting Cook book Lab Activities: The Case of DNA Extraction of Wheat Germ, American Biology Teacher, 74(7), 485-489.
- Cheng&Cheung (2004).FourTypes of School Environment Multi Level Self-Management and Educational Quality.Educational research &evaluation10.Issue, 71-100.
- Goodwin, M. (1997). The National Board for Professional Teaching Standards; Implication for Art Teacher Preparation. In: Day, M(Ed) Preparing Teachers of Art. Reston, Virginia: National Art Education Association (NAEA) pp101-116.

- Savin-Baden, Maggi & Major Claire Howell. (2004). Foundations Of Problem-Based Learning. Open University Press, England.
- Stevens, Robert (2012) .Identifying 21 st Century Capabilities , International Journal of Learning and Change, 6(3)pp123-137
- Voogt, Joke; Roblin , Natalie Pareja (2012).Acomparative Anolysis of International Frame works for 21st Century Competenes: Implications fo National Curriculum Policies. Journal of Curriculum Studies, 44(3), 299-321.

****

البحث الثامن :

" استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "

إعداد :

د/ أحمد محمد رجائي الرفاعي
كلية التربية جامعة طنطا

" استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "

د / أحمد محمد رجائي الرفاعي

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة إلى بيان أثر نموذجي فراير ومارزانو في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والإتجاه نحو الجبر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية (درست باستخدام نموذجي فراير ومارزانو، ن = ٤٢) والأخرى ضابطة (درست بالطريقة المعتادة وهي إعطاء التعريف للمفردات الجبرية مباشرة، ن = ٤٦) من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة محلة أبو علي الإعدادية للبنات ـ إدارة شرق المحلة التعليمية وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، وقدمت الدراسة عدد من الأدوات البحثية التي تم تطبيقها قبل وبعد تجربة الدراسة وتضمنت: اختبار مفردات الجبر واختبار تحصيل في الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ـ الفصل الدراسي الأول ـ الصف الثاني الإعدادي، ومقياس اتجاه نحو الجبر .وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل من: مفردات الجبر، والتحصيل والاتجاه نحو الجبر، كما وجودت علاقةٍ موجبة قوية ودالة بين التحصيل والاتجاه نحو الجبر .وساهمت الدراسة في تقديم عددامن التوصيات والمقترحات، مثل ضرورة تقديم دورات وبرامج تدريبية للمعلمين والمعلمات في كيفية استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تعليم الرياضيات، كما عرضت لبعض العناوين البحثية المقرتحة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: نموذج فراير ، نموذج مارزانو ، مفردات الجبر،التحصيل ، الاتجاه.

Using Marzano and Frayer Models in Developing Vocabulary of Algebra, Achievement, and Attitude for Preparatory Stage Pupils

Dr. Ahmed Mohamed Ragaie Elrefaie

Abstract

The study aimed to use Marzano and Frayer models in developing vocabulary of algebra, achievement, and attitude for preparatory stage pupils. The study sample consisted of two groups, an experimental group (n = 42) and the control group (n = 46) of preparatory school for girls – preparatory Abo Ali school for girls - Educational Mahalla East management, and the study prepared a number of tools: the vocabulary test in algebra, achievement test, and the attitude towards algebra questionnaire.The study found many of results, including: improve the vocabulary, achievement, and attitude towards algebra for experimental group, and there was a positive strong relationship and statistically significant between achievement and attitude towards algebra.The study presented group of recommendations concerning use and apply using Marzano and Frayer models at schools and suggested a number of future researches.

Key words: Frayer model - Marzano model – Algebra vocabulary – Achievement - attitude towards algebra.

- **مقدمة** :

تلعب اللغة دوراً مفتاحياً في التعليم والتعلم والفهم والتواصل في مجال الرياضيات بالمقارنة بالمجالات الأخري، نظراً لأن لغة الرياضيات تختلف عن أي لغة أخرى لاحتوائها على مفاهيم ونظريات وقوانين ومسلمات ورسومات بيانية وأشكال وجداول ورموز وعلامات وتعبيرات، لذا تعد المفردات في الرياضيات من أصعب المفردات على مستوى النصوص المقروءة.

وتقدم لغة الرياضيات تحدي للمتعلمين، لأن كلمات الرياضيات لها معنى محدد ووحيد في كثير من الأحيان، فمثلا جدول table وأصل origin وحرف leg لها معنى محدد، وأيضا بعض المصطلحات مثل متوسط average وانعكاس reflection لها تعاريف رياضية دقيقة. (Dunston and Tyminski, 2013: 40)

وينظر للرياضيات كلغة بصرية تتكون من رموز وأعداد ، ويمكن وصفها وشرحها عبر الكلمات المكتوبة والمنطوقة. (Wanjiru and O-Connor,2015: 201)

والتمكن من المفردات ينعكس على تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ، فالمفردات تكون موضوع أساسي لتحصيل التلاميذ مستويات عالية في البراعة الرياضية mathematical proficiency. (Kovarik, 2010: 4)

ومعرفة المفردات اللغوية هو موضوع أساسي للطلاب لأن المفردات اللغوية لها علاقة بالفهم القرائي، وتعد في ذات الوقت متنبئ مهم لفهم الطلاب، فالنقص في معرفة المفردات اللغوية يمكن أن يكون له أثر سلبي على جودة استمرارية التعلم لدى الطلاب. (Dunston and Tyminski, 2013: 40)

- **ماهية المفردات** :

مصطلح مفردات اللغة vocabulary له مدى من المعاني، فبعض المعلمين يستخدموا هذا المصطلح ليدل على مفردات لغوية لكلمة يبصرونها sight-word vocabularies في إشارة إلى الإدراك الفوري للكلمات مطبوعة، وآخرين يستندوا إلى كلمات التلاميذ وفهمهم لها كمعاني للمفردات اللغوية، ومعلمين آخرين يستخدمون هذا المصطلح ليدل على الاستماع لمفردات لغوية وفهم التلاميذ لتلك الكلمات المنطوقة، كما وأن معلمي محتوى مقرر معين يستخدموا المصطلح ليشير إلى المفردات اللغوية الأكاديمية academic vocabulary التي تتواجد في صورة كلمات عبر سياق المحتوى. (Farstrup and Samuels, 2008: 83)

وتتعدد وصف معاني مفردات اللغة في القاموس منها: (www.dictionary.Com/browse/vocabulary)

- كلمات من اللغة.

- مدى من العلامات أو الرموز أو الصفات أو التقنيات التي تشكل وسيلة أو نظام من الاتصال غير اللفظي.
- قائمة انتقائية أو شاملة عبارة عن مجموعة من الكلمات أو العبارات من اللغة أو مجال تقني ... وما إلى ذلك، وتكون مرتبة حسب الترتيب الأبجدي ومحددة .
- هي مجموع الكلمات التي تستخدم لفهم شخص أو مهنة ... الخ.

والمفردات اللغوية vocabulary تستند إلى الكلمات التي ينبغي أن يعرفها المتعلم كي يتواصل بها بفاعلية، وبصفة عامة يمكن تصنيف المفردات اللغوية إلى: مفردات شفهية oral vocabulary التي تستند إلى الكلمات المستخدمة في الحديث أو يمكن التعرف عليها عند الاستماع لها، ومفردات لغوية قرائية reading vocabulary التي تستند إلى الكلمات التي نتعرف عليها ونستخدمها في الطباعة. (Partnership for Reading, 2003: 34)

والمفردات اللغوية vocabulary هي كلمات أو فئة من الكلمات يفهما الفرد ويستخدمها في حياته اليومية. (Nahampun and Sibarani, 2014: 4)

وتلعب المفردات اللغوية دوراً مهماً في تعليم القراءة، فالقارئين المبتدئين كالأطفال يستخدموا الكلمات التي يسمعونها لعمل الحس بالكلمات التي يروها مطبوعة. (Partnership for Reading, 2003: 34)

والمفردات اللغوية vocabulary مهمة جداً للمساعدة في الفهم القرائي reading comprehension، فالقارئين لا يمكنهم فهم ما يقرؤون بدون معرفة غالبية الكلمات المتضمنة بالنص text، والأطفال عليهم تعلم كلمات جديدة خلال قراءتهم للنصوص التي قد لا تشكل جزء من مفرداتهم الشفهية. (Partnership for Reading, 2003: 34)

ويعد تعليم المفردات اللغوية vocabulary من الوسائل المهمة نظرا لارتباطها بالفهم الجيد للغة، والتحدث بصورة أفضل، واكتساب مهارات الكتابة الجيدة فالمفردات اللغوية هي عنصر أساسي للمهارات الأربعة: الانصات listening والتكلم speaking والقراءة reading والكتابة writing، والطلاب الذين لديهم ثراء في المفردات اللغوية سيصبحون أفضل في مهارات اللغة الأربعة. (Nahampun and Sibarani, 2014: 2)

وتعلم الكلمات لا يحدث من فراغ، فالأطفال الذين لا يحصلون على معاني للكلمات لا تنمو لديهم المفردات اللغوية أو تزيد حصيلتهم اللغوية أكاديميا وإجتماعيا، كما وأن المعلمون المتميزين في اللغة والثقافة يحفزّوا الطلاب على استخدامات غنية للغة، كما يصمموا برامج تعليمية ضمن سياق إجتماعي يعزز تعلم القراءة والكتابة. (Farstrup and Samuels, 2008: 84)

ويقصد بالمفردات اللغوية vocabulary، استخدام فهم التلاميذ للكلمة في التعبيرات الشفهية والمكتوبة، وتتضمن المفردات اللغوية المعرفة المفاهيمية conceptual knowledge للكلمات التي تكون أبعد من مجرد تعريف القاموس البسيط لها، ويعد حجم المفردات اللغوية vocabulary size لدى الأطفال مؤشر قوي لنجاحهم في الصفوف التالية. (Farstrup and Samuels, 2008: 83)

- **أنواع المفردات وطرق تعليمها** :

يذكر (Sanders, 2007: 18-20) أنه يوجد أربعة أنواع للمفردات الرياضية mathematical vocabulary تتضمن:

- **مفردات فنية :technical vocabulary** عبارة عن مصطلحات تمثل مفاهيم رياضية، ومن الصعب التعبير عنها باستخدام كلمات من الحياة اليومية مثل عدد صحيح integer، ورباعي الأضلاع quadrilateral...، ويمثّلها مصطلحات فنية لها معنى واحد ومحدد في الرياضيات، كما أن لها تعاريف متفق عليها، ويمكن تعلمها مثل تعلم اللغات الأجنبية.
- **مفردات فنية جزئيا :sub-technical vocabulary** وهي مصطلحات لها معاني متنوعة خارج مجال الرياضيات ولكنها لها معنى محدد في الرياضيات وعادة ما يعرف التلاميذ أحد معانيها الأكثر شيوعاً ومع ذلك لا تكون لديهم ألفة مع تعريفها في الرياضيات، مثل مفهوم المستوى plan، والحجم volume... وتعلم تلك المصطلحات (الفنية الجزئية) يكون أصعب من المصطلحات الفنية نظرا لتعدد معانيها خارج مجال الرياضيات وخاصة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أو منخفضي التحصيل.
- **مفردات عامة :general vocabulary** وهي مصطلحات ليست محددة داخل الرياضيات لكنها لها معاني واسعة وعامة، ولا تعتبر نوعية بدرجة كافية لنعرّفها، مثل "أكبر من"، وعادة ما يتم تجاهل تعليم تلك المفردات (العامة) في صفوف الرياضيات، وعادة ما تخفق كتب الرياضيات في تعريف تلك المفردات على نحو يسمح باستيعاب التلاميذ لها.
- **مفردات رمزية symbolic vocabulary** : وتتضمن الكثير من الرموز المستخدمة في التعبيرات الرياضية ، مثل = ، ^ ، ٣/٢ ، فالرياضيات تستخدم ليس فقط الحروف الأبجدية وإنما العديد من الرموز الأخرى أيضاً مثل الأعداد والعلامات والاختصارات والقوى والأسس ربما في وقت واحد.

وهناك تصنيف آخر لأنواع المفردات اللغوية يتضمن أربعة أنوع ، هي: (Partnership for Reading, 2003: 34)

- **المفردات اللغوية المسموعة listening vocabulary:** وهي تعبّر عن الكلمات التي نحتاجها لفهم ما نسمعه .
- **المفردات اللغوية المنطوقة speaking vocabulary:** ويقصد بها الكلمات التي نستخدمها عندما نتكلم .

- **المفردات اللغوية المقروءة reading vocabulary**: وهي عبارة عن الكلمات التي نجتاجها لنفهم ما نقرأ.
- **المفردات اللغوية المكتوبة writing vocabulary**: وتعبّر عن الكلمات التي نستخدمها في الكتابة.

وعادة ما يركز تعليم المفردات اللغوية على ثلاثة أنواع من الكلمات: (Partnership for Reading, 2003: 41-42)

- **الكلمات المهمة important words**، فعند تعليم الكلمات للطلاب قبل قرائتهم للنص، فيمكن تعليم تلك الكلمات المهمة مباشرة لاستيعاب المفهوم والنص باستخدام استراتيجيات تعلم الكلمة، ولا يمكن تعليم كافة الكلمات لعدم وجود وقت كافٍ.
- **الكلمات المفيدة useful words**، وهي تلك الكلمات التي سيراها ويستخدمها الطلاب دوما وبصورة متكررة.
- **الكلمات الصعبة difficult words**، فيراعى تعليم الكلمات التي تكون صعبة على الطلاب، مثل الكلمات التي لها معاني متعددة وتتحدى الطلاب، ويمكن أن تكون الكلمة صعبة بناء على وجودها في سياق نص معين، وكذلك التعبيرات الاصطلاحية قد تكون صعبة على الطلاب لأنه عادة لا تدل معاني كلماتها الفردية على المعنى الصحيح.

والطلاب لديهم مستويات لمعرفة الكلمات بدرجات متنوعة، منها: (Partnership for Reading, 2003: 43)

- **غير المعرّفة (مجهولة) unknown**، وفيه تكون الكلمة غير مألوفة تماماً بالكامل، ومعناها غير معروف.
- **مدركة acquainted**، وفيه تكون الكلمة مألوفة قليلاً، والطالب لديه بعض الأفكار عن المعنى الأساسي لها.
- **مؤكدة established**، وفيه تكون الكلمة مألوفة جداً، والطالب يمكنه إدراك معناها في الحال، ويستخدمها بطريقة صحيحة.

ويوجد أربعة أنواع لتعلم الكلمة، تتمثل في: (Partnership for Reading, 2003: 43-44)

- تعلم معنى جديد لكلمة معروفة، فالطالب تكون لديه الكلمة في مفرداته الشفهية أو المقروئة، وبالرغم من ذلك يتعلم معنى جديد لها.
- تعلم معنى كلمة جديدة تمثّل مفهوم معروف، فالطالب يكون مألوف لديه المفهوم، لكنه لا يعرف معنى الكلمة المحددة للمفهوم.
- تعلم معنى كلمة جديدة تمثّل مفهوم غير معروف، فالطالب يكون المفهوم غير مألوف لديه أو الكلمة التي تمثل المفهوم، ومن ثم يحتاج إلى أن يتعلم كلاهما.

- توضيح وإثراء المعنى لكلمة معروفة، فالطالب يتعلم بدقة للكلمات التي يعرفها ليميزها عن غيرها، ويعرف دلالتها في المعنى والاستخدام.

وتلعب المفردات vocabulary دوراً مهماً في اكتساب لغة الرياضيات، فالمفردات هي معرفة الكلمات words بما تتضمنه من معان وتوضيحات مختلفة، ويدل على تعلم المفردات كلاً من: وصف الكلمة بالصوت (نطقها) أو باستخدام مزيج من الأصوات، وتمثيلها (رسم صورة أو شكل)، وكتابتها، والتواصل مع الآخرين باستخدامها في عبارات ذات معنى، ومعرفة قواعد استخدامها في جمل صحيحة لغوياً ورياضياً، وتعرف شكلها المكتوب، واستخدامها في الكلام. (He, 2010: 11)

ويرى (Kovarik, 2010: 5) أن من خصائص تعليم مفردات اللغة ما يلي:

- لا تعتمد على التعاريف.
- يتم توضيحها سواء بطريقة لغوية أو غير لغوية.
- تتضمن شكل تدريجي من الكلمات عبر عروض متعددة للمعنى مثل: المقارنة والتناقض، والقياس، والتصنيف، والتفسير باستخدام طرق متعددة لغوية أو غير لغوية.
- تعليم أجزاء الكلمة لتعزيز الفهم، مثلاً كلمة مثلث triangle تجزأ إلى ثلاثة tri=three، وزوايا angles.
- تتضمن أنواع مختلفة من التعليم لأنواع مختلفة من الكلمات.
- تسمح للتلاميذ بممارسة اللعب مع الكلمات، مثلا التوازي parallel يعني ثنائي متوازي parallel=double.
- تعزز مناقشة التلاميذ للكلمة التي تعلموها.
- تركز على المصطلحات التي لها احتمالية كبيرة في استخدامها باستمرار بهدف نمو الأداء الأكاديمي وليس فقط مجرد تعلم الكلمات المطبوعة.

ويقرر(Farstrup and Samuels, 2008: 84-85) أنه يوجد أربعة مداخل يمكن توظيفها لتنمية المفردات اللغوية بصورة قوية تتمثل في:

- التزود بخبرات لغوية غنية ومتنوعة، فتعلم الكلمات يأخذ مكان مهم عندما يقدم المعلمين خبرات لغوية للمتعلمين، ويشجعوهم عليها، ويشاركوهم فيها، وتحدث بصورة يومية عبر المنهج، والخبرات التي تعزز مفردات لغوية قوية وغنية في كل الصفوف تتضمن: القراءة التفاعلية المسموعة interactive read-alouds للأدب المتميز للأطفال، والحوار القائم على الأنشطة التعليمية dialogic-based instructional activities، والقراءة المستقلة independent reading، والكتابة التفاعلية interactive writing وابتكار بيئة غنية بالحروف والكلمات المطبوعة.
- تدريس كلمات فردية teaching individual words، فالمفردات تصبح أقوى عندما تدعم في بيئة غنية، وعندئذ فالتلاميذ يستفيدوا من التعليم المنظم

والمباشر للكلمات، والتعليم الفعّال للمفردات اللغوية عندئذ يتصف بما يلي: يزود التلاميذ بمعلومات حول المحتوى السياقي ومعنى الكلمة، ويصمم تعليما يساعد في إشتراك التلاميذ ويتيح لهم وقتا كافيا لتعلم الكلمة ويتأكد من وجود العديد من الوسائل لمراجعة وممارسة تعلم الكلمات لدى التلاميذ، ويبتكر حوارا مشجعا حول الكلمات.

- تدريس استراتيجيات تعلم الكلمة teaching word-learning strategies فالشكل المهم لتنمية مفردات لغوية قوية لدى التلاميذ هو تعليمهم كلمات مجهولة (غير معلومة) unknown words، باستخدام سياق المحتوى حول كلمات أو عبارات محددة لاستنتاج معنى للكلمة، وأحيانا باستخدام أجزاء الكلمة يمكن تعزيز الحس بالكلمة المجهولة، واستخدام القاموس بفاعلية يساعد في تعريف الكلمة المجهولة.
- إدراك بناء الكلمة خلال القراءة والكتابة building word consciousness in readers and writers، فأحد الأشكال المهمة لبرنامج فعّال في تعلم المفردات اللغوية هو اشتراك التلاميذ في تعلم كلمات جديدة، فالمعلمون يحتاجون إلى تطوير الوعي بالكلمة لدى التلاميذ واهتمامهم بها عن طريق: ابتكار بيئة غنية للكلمة، وتعزيز ودعم الإلقاء ببراعة لدى التلاميذ، وتعزيز اللعب بالكلمة، وتشجيع الوعي بالكلمة عبر ممارسة الكتابة، واشتراك التلاميذ في عمل استقصاءات أصيلة حول الكلمة.

ويشير (Kovarik, 2010: 5) إلى أنه يمكن تنمية المفردات اللغوية عند الطلاب بطرق تعليمية سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

ويرى (Partnership for Reading, 2003: 35) أن تعليم غالبية المفردات اللغوية يتم تعلمها بطرق غير مباشرة، بينما بعض المفردات اللغوية يتم تعلمها بطرق مباشرة.

وتركز الطرق غير المباشرة indirect methods لتعليم المفردات على استقصاء الطالب student-centered inquiry والتعلم بالاكتشاف discovery learning، بينما الطرق المباشرة direct methods لتعليم المفردات تأخذ صورة نظامية systematic وتكون موجهة الهدف goal-oriented أي توجه عمليات التعليم لتعلم المفردات. (Kovarik, 2010: 6)

وتتضمن الإستراتيجيات غير المباشرة لتعليم المفردات اللغوية كل من: الألعاب games، وأنشطة الحركات البدنية physical movement activities وفن الاستذكار mnemonics، والتصورات visualizations.(Kovarik, 2010: 7)

والأطفال يتعلمون معاني الكلمات بصورة غير مباشرة indirect instruction في ثلاث طرق: (Partnership for Reading, 2003: 35)

- ممارسة اللغة الشفهية اليومية، وذلك من خلال عمل محادثات مع الناس وخاصة الكبار منهم، فالأطفال يستمعون لتكرار الكلمات من الكبار مرات عديدة، كما يستمعون إليهم في الكلمات الجديدة والمثيرة، وخلال ذلك ينمى لدى الأطفال خبرات لغوية شفهية تكسبهم تعلم المعاني لكلمات كثيرة.
- الاستماع للكبار عندما يقرؤون لهم، فالقراءة بصوت مسموع reading aloud تساعد الأطفال على فهم المقرؤ عندما يتوقف القارئ خلال القراءة ليُعرّف الكلمات غير المألوفة، وبعد القراءة يحاول الأطفال عمل محادثات تفاعلية مع الكتاب، وتلك المحادثات مع الكتاب تساعد الأطفال على تعلم كلمات ومفاهيم جديدة تترابط مع خبراتهم ومعارفهم السابقة.
- القراءة التلقائية للأطفال على نطاق واسع، فالكثير من الأطفال يقرؤا كلمات كثيرة يواجهونها خلال قرائتهم التلقائية ويتعلمون معانيها.

ويمكن للمعلم أن يعزز مفردات اللغة لدى التلاميذ بتوظيف استراتيجيات التعليم غير المباشرة عن طريق ممارسة عدداً من الأنشطة منها: (Kovarik, 2010: 11-14)

- التضاد بين الكلمات.
- طرح تساؤلات حول المفردات.
- كتابة مفردات اللغة بصورة يومية (خمس كلمات مثلاً).
- تجهيز أسئلة متعمقة حول المفردات (تتطلب التوصل لتعميم حول المفردات).
- المنظمات المتقدمة، مثلا رسم شبكة العلاقات بين مجموعة من المفردات وتقديمها للتلاميذ.
- توصيل مجموعة من الكلمات بالتعريف المناسب لكل منها.
- مراجعة النص text، لتحديد معني الكلمات.
- طلب أمثلة/لا أمثلة للكلمة في محتوى معين.
- تعزيز السلوك الناجح بإعطاء درجات أو جوائز.
- طلب رسم للكلمة.
- طلب توضيح وتعريف للكلمة.
- طلب تهجئة الكلمة.
- تعليم استراتيجيات التفكك teach break-apart strategies.
- استخدم إستراتيجية (فكر ـ زاوج ـ شارك) think-pair-share (T-P-S).
- تخمين الكلمة.
- تجميع الكلمات المتشابهة، فمثلا جمع مجموعة من الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف، مثلا مثلث ـ مربع ـ معين....

أما تعليم المفردات بالطرق المباشرة يركز على كلام التلميذ في المقام الأول من خلال التعرض للأحاديث والقراءة، وهناك عدداً من أسس التعليم المباشر لمفردات اللغة هي: (Kovarik, 2010: 6-7)

- **معرفة الخلفية النشطة active background knowledge** للمتعلمين، والتي تكون في صورة شبكة من العلاقات بين المفردات سواء اللغوية أو غير اللغوية وأصبحت عامة مع مرور الوقت.
- **أنواع الذاكرة والاستخدام types of memory and use**، فالذاكرة الحسية sensory memory تقوم على جمع المعلومات باستخدام الحواس وتخزنها في الذاكرة المؤقتة temporary memory، لذا يفضّل استخدام اليدويات عند تعلم المفاهيم الرياضية، والذاكرة الدائمة permanent memory تعبّر عن الذاكرة طويلة المدى long term memory التي يستخدمها الطلاب كأساس لمعارفهم، والذاكرة الدائمة هي الذاكرة المعنية بتنشيط المعلومات السابقة خلال العملية التعليمية عبر استخدام استراتيجيات تعليمية منها (أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت) know-want to (K-W-L) know-learned أما الذاكرة العاملة working memory تقوم بمعالجة المعلومات من الذاكرتين الحسية والدائمة، ونجاح المعالجة يؤدي إلى تشكيل الذاكرة الدائمة، وتكون الذاكرة العاملة محدودة التخزين.
- **الخبرة السابقة prior experience**، فالخلفية المعرفية تكون متعددة الأبعاد وتخضع للاختلافات بين الأفراد، والفرد الذي لديه معرفة ما عن موضوع معين لا يستلزم أن تكون لديه القدرة على تطبيقه في موضوعات أخرى.
- **المعرفة متعددة المستويات multi-level knowledge**، فمستويات المعرفة يكون هرمي من السطح إلى القاع، فبعض المعارف البسيطة (مستوى السطح) يتم استدعائها سريعا أكثر من المعارف العميقة الأخرى (مستوى القاع)، وعندما يستخدم المعلمين أساليب تساؤل مناسبة داخل الصف وينوعوا فيها علوا وانخفاضا، فإنهم عندئذ ينشّطون كلا النوعين من المعرفة البسيطة والعميقة لدى التلاميذ، وعادة فالمعارف البسيطة يفضّل تنشيطها بهدف انعاش الخلفية المعرفية للتلميذ.
- ويساعد التعلم المباشر direct instruction للمفردات اللغوية الطلاب على تعلم الكلمات الصعبة مثل الكلمات التي تمثل مفاهيم معقدة، التي لا تكون مألوفة في خبرة الطلاب اليومية، والتعليم المباشر للمفردات يتعلق بنص معطى given text يحاول الطلاب فهمه قرائيا. (Partnership for Reading, 2003: 36) ، والتعليم المباشر للمفردات اللغوية يتضمن: (Partnership for Reading, 2003: 36)
- تزويد الطلاب بتعليم كلمة محددة.
- تعليم الطلاب استراتيجيات تعلم الكلمة word-learning strategies.

والتعليم المباشر للمفردات اللغوية الجديدة يتم عبر سياق الجملة (معلومات سياقية)، ومعنى الكلمة يناقش مع الطلاب (معلومات تعريفية) والتعليم المباشر يدمج المفردات اللغوية القائمة على البحث واستراتيجياتها

لتنشيط المعرفة السابقة للطلاب وربطها بالمعاني الجديدة للكلمات لمعرفة الكلمات والمفاهيم الجديدة. (Dunston and Tyminski, 2013: 39)

وهناك اقتراحات عملية لتنمية المفردات اللغوية بالصف منها: (Kovarik, 2010: 7-9)

- تصنيف المفردات حسب التفضيل، فيتم تصنيف الكلمات بواسطة التفضيلات الشخصية، مثل كلمات سهلة مقابل كلمات صعبة، أو كلمات تعرفها مقابل كلمات لا تعرفها، أو كلمات تحبها مقابل كلمات لا تحبها.
- تصنيف المفردات بالنوع، حيث تصنّف المفردات إلى كلمات من مقطع واحد أو مقطعين، مثل كلمة "المربع" تتكون من مقطع واحد، وكلمة "شبه منحرف" تتكون من مقطعين، والتشابه بين الكلمتين هو أنهما يعبران عن أشكال هندسية.
- ابتكار قصة، فقبل بداية تعليم موضوع ما للطلاب، يمكن تقديم قائمة بالمفردات اللغوية الأساسية للطلاب ومراجعة تعريف كل كلمة، ثم جعل الطلاب يكتبون قصة خيالية أو غير خيالية باستخدام عدد محدود من الكلمات أو كل الكلمات المعطاه.
- توضيح الكلمة، عن طريق الكتابة أو انتاج رسم يعبّر عنها.
- إنتاج أمثلة، فبعد تقديم الكلمة للطلاب، يطلب منهم أن يذكروا أمثلة للكلمة الرياضية أو لكلمات أخرى ذات علاقة بها.
- استخدام الرياضة البدنية، فمثلا مفهوم "الاتحاد" يمكن أن يعبّر عنه الطلاب بتقاطع أيديهم.
- استخدام أساليب الاستذكار والذاكرة، فمثلا قد يخلط التلاميذ بين البسط numerator والمقام denominator، فيكفي عندئذ أن يلاحظوا أن المقام يبدأ بحرف d تعني down أسفل الكسر.
- التصور visualization، فعند تقديم مفردات لغوية جديدة، يطلب من الطلاب أن يغلقوا أعينهم ويبتكروا صورا ذهنية للكلمة، مثلا كلمة "ميل" slope قد يتخيل الطلاب ميل شعاع الشمس على سطح الأرض.

وتعد إستراتيجية الجمع الذاتي للمفردات اللغوية vocabulary self-collection strategy (VSS) إحدى الإستراتيجيات التعليمية التعلمية التفاعلية لتدعيم وتعزيز الوعي بالكلمات، حيث يشارك التلاميذ في نشاط التعرف على الكلمات المهمة من خلال ممارستهم للقراءة مع أقرانهم داخل الصف. (Farstrup and Samuels, 2008: 88)

والمعلمون يستخدموا إستراتيجية VSS لنمذجة عملية تجميع الكلمات والتزود بممارسة إرشادية داخل مجموعات القراءة والسياقات التعليمية الأخرى وتقديم تشجيع منظم للتلاميذ كي يستخدموا تلك الإستراتيجية خلال القراءة المستقلة. (Farstrup and Samuels, 2008: 88)

والفوائد الكبرى من استخدام VSS تتمثل في مشاركة التلاميذ في تعلمهم واكتشافهم كيفية تنظيم الكلمات غير المألوفة أو المهمة من قرائتهم، وتنمية مفرداتهم اللغوية، وزيادة وعيهم بالكلمة. (Farstrup and Samuels, 2008: 88)

وعند استخدام إستراتيجية VSS يفضّل شرحها للتلاميذ قبل القراءة ويستخدمها التلاميذ أثناء وبعد القراءة، كما أن تلك الإستراتيجية يمكن التلاميذ أن يستخدمونها في كافة المراحل التعليمية داخل جلسات تعلمية في بيئة مجموعات تعاونية.(Farstrup and Samuels, 2008: 89)

ويمكن تنفيذ إستراتيجية الجمع الذاتي للمفردات اللغوية VSS عبر الخطوات التالية: (Farstrup and Samuels, 2008: 88-89)

- المعلمون يذكروا الهدف من استخدام الإستراتيجية للتلاميذ، ويخبروهم أنه يتوقع منهم عند استخدام الإستراتيجية تحديد الكلمات الجديدة والمهمة من خلال قرائتهم للنص.
- المعلمون ينمذجوا كيفية اختيار وترشيح الكلمات المهمة من عملية القراءة فيعرضوا لماذا الكلمة التي اختاروها مهمة عن طريق تقديم أسباب منطقية قوية، فمثلاً يوضح للتلاميذ أنه بدون معرفة الكلمة لا يمكن فهم الجملة أو العبارات المحيطة بها، وترشيح الكلمات المختارة قد يسبب إثارة وحافز ربما يفيد وينعكس في كتابات التلاميذ.
- المعلمون يوضحوا كيفية استخدام السياق والمصادر الأخرى ليتعلموا معنى الكلمة، فمثلا ربما يستند التلاميذ إلى استخدام السياق أو القاموس أو قائمة الكلمات أو الرسوم أو التوضيحات للوصول إلى معنى الكلمة.
- المعلمون يكتبوا الكلمة، والسياق المستخدم، وسبب اختيار الكلمة على ورقة فباستخدام الورقة يكتب المعلمون الكلمة، والعبارة أو التعبير المستخدم في الكلمة، والمعنى، وسبب اختيار الكلمة.
- المعلمون يشجعوا التلاميذ على عملية الاختيار الذاتي للمفردات اللغوية حيث يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة من ثلاثة إلى أربعة تلاميذ ويقرؤون فقرة قصيرة من الكتاب مع المعلم، ويرشدهم المعلم إلى استخدام السياق والمصادر الأخرى ليحددوا الكلمة التى اختاروها، والمعلم يوضح كيفية استخدام السياق والمصادر الأخرى لمعرفة معنى الكلمة، والمعلم مع التلاميذ يتشاركوا في المناقشة لتحديد السبب المنطقي للكلمة التي رشحوها، وكل مجموعة صغيرة ترشح كلمة واحدة للتعلم، حيث تكتب كل مجموعة الكلمة ومعناها وسبب ترشيحها.
- بعدما تصبح الإستراتيجية مألوفة للتلاميذ، يزود المعلمين التلاميذ بممارسات إرشادية لدعم استخدام الاسترتيجية خلال القراءة، حيث ينظم المعلمين التلاميذ في مجموعات تعاونية صغيرة للقراءة من الكتاب، مع

تزويدهم برؤية مختصرة للإستراتيجية، ويساعد المعلم التلاميذ على استدعاء خطوات عملية ترشيح كلمة واحدة أو كلمتان للتعلم، ويوجه التلاميذ للإجابة عن عدد من التساؤلات مثل: ما الكلمة التي تعتقد أنها مهمة؟، لماذا اخترت الكلمة هل بسبب أنها شيقة أو مهمة للتعلم؟، كيف استخدمت الكلمة؟، اكتب عبارة استخدمت بها الكلمة، ما معنى الكلمة؟ هل يمكنك الحصول على معنى الكلمة من السياق أو القاموس أو قائمة الكلمات أو رسم في الكتاب؟

- يناقش التلاميذ في مجموعاتهم الصغيرة الكلمات التي رشحوها ويتحدثوا عن كل كلمة ولماذا يعتقدوا أنهم عليهم تعلمها، ثم ترشح كل مجموعة كلمتان فقط.
- تقدم كل مجموعة كلمتان فقط لكافة تلاميذ الصف، ويقوم عضو من كل مجموعة بكتابة كلمة واحدة، والجملة التي استخدمت في الكلمة، ومعناها، وسبب اختيار الكلمة.

وتهدف إستراتيجية خريطة الكلمة word mapping strategy إلى تعزيز الفهم العميق لدى التلاميذ للكلمات عبر الصور ووصف العلاقات المتنوعة بين الكلمات، وخرائط الكلمة word maps عبارة عن عرض مرئي لمعاني الكلمة نظمت لوصف العلاقة بينها وبين الكلمات الأخرى. (Farstrup and Samuels, 2008: 94)

وتعد إستراتيجية خريطة الكلمة word mapping strategy أو إستراتيجية خريطة دلالات الكلمة semantic mapping strategy أو إستراتيجية خريطة المفهوم concept mapping strategy أو إستراتيجية تجمعات (عناقيد) الكلمة word clusters strategy، من أكثر المداخل قوة لتعليم المفردات اللغوية لأنها تعمل على إشتراك التلاميذ في التفكير حول علاقات الكلمة، كما وأن تلك الإستراتيجية تعزز النشاط الاستكشافي للتلاميذ لعلاقات الكلمة، ومن ثم تؤدي إلى فهم أعمق لمعاني الكلمات عن طريق تنمية المعرفة المفاهيمية conceptual knowledge المرتبطة بالكلمات. (Farstrup and Samuels, 2008: 94)

ولضمان فعالية إستراتيجية خريطة الكلمة، تستخدم قبل أو أثناء أو بعد القراءة، وكثير من المعلمين يستخدموا تلك الإستراتيجية ليقدموا مفردات لغوية جديدة قبل القراءة، ويتبعها القراءة ومناقشة النص، ويشجعوا تلاميذهم ليطوروا خرائطهم للكلمة باستخدام المعلومات الجديدة التي اكتسبوها خلال القراءة، والطلاب أيضا ربما يستخدموا خرائط الكلمة أثناء القراءة عبر إضافة أفكار وكلمات أخرى لمعرفة الكلمة وتوسيع فهمهم لعلاقاتها. (Farstrup and Samuels, 2008: 95)

ويمكن استخدام خرائط الكلمة word maps في أي صف أو مرحلة تعليمية من التمهيدي إلى المرحلة الثانوية أو أعلى، ومعلمي الصفوف الأولية يوجهوا

التلاميذ إلى علاقات قليلة في الوقتٍ المحدد لهم، أما للصفوف المتوسطة فإن رسم خرائط الكلمة يصبح أكثر تعقيداً، حيث يبحث التلاميذ عن علاقات متنوعة للكلمة ومعاني غنية لها، وللقرّاء الكبار الأكثر براعة فإنهم يتعلموا رسم خرائط الكلمات ويستخدموها بأنفسهم بصورة أكثر استقلالية وأعلى ابتكارا.

وخطوات تنفيذ إستراتيجية خريطة الكلمة word mapping strategy تتمثل فيما يلي: (Farstrup and Samuels, 2008: 95-96)

- اختر الكلمات لتعليم المفردات اللغوية، حيث تجهزّ تعليم المفردات اللغوية عن طريق اختيار للكلمات المراد تعلمها، والتي تعد مفاتيح لفهم النص.
- خطط لكيفية رسم خريطة على فراغ ورقي أو حائطي، حيث تقدم نموذج للتلاميذ لكيفية إنشاء خريطة الكلمة، وكيفية بناء واستكشاف علاقات تلك الكلمة.
- اكتب الكلمات المفتاحية key words على خريطة الكلمة word map و في كل فراغ اكتب الكلمة المفتاحية التي سوف يتم تعليمها.
- استخدم التفكير بصوت مسموع think-aloud لكيفية استكشاف العلاقات بين الكلمات، عن طريق: توضيح كيفية اكتشاف علاقات الكلمة، والتفكير في معنى الكلمة المفتاحية أو الكلمات المتعلقة بها، والتوصل إلى معنى إضافي للكلمة باستخدام عرض أمثلة examples ولا أمثلة non-examples أو مرادفات synonyms أو تضادات antonyms للكلمة، وحاول ايجاد تعريف الكلمة في قائمة الكلمات أو القاموس، وأوجد استخدامها في السياق أو من خلال المناقشة مع تلميذ آخر حول معناها، وارسم صورة للكلمة لتوضح معناها في السياق.
- سجّل الأفكار التي استخدمت لاستكشاف معاني وعلاقات الكلمة، فخلال التفكير بصوت مسموع قم بتسجيل المعلومات حول الكلمة في فراغ مناسب على خريطة الكلمة.
- أرشد التلاميذ لاستخدام خرائط الكلمة أثناء وبعد القراءة، ليضيفوا معلومات حول الكلمات المفتاحية، فالتلاميذ يستخدموا خرائط الكلمة لتسجيل معلومات جديدة أثناء قرائتهم، وبعد القراءة ربما يضيف التلاميذ تطورات لمعاني كلماتهم عن طريق البحث في القواميس، ورسم الصور للكلمات وإضافة كلمات جديدة لقراءاتهم.
- التلاميذ يشاركوا خرائطهم للكلمة مع الآخرين، حيث يشجع التلاميذ لعرض خرائطهم على الفصل، وخلال تلك المشاركات ينموا ويوسعوا خريطة الصف، ويكتبوا معلومات جديدة على خرائطهم، ويشجعوا على تعديل خرائطهم لدمج الأفكار الجديدة.

وتهدف مراقبة التلاميذ خلال تعلمهم المفردات إلى معرفة مدى تقدم مفردات اللغة لديهم والتي تعمل على: تعزيز تنمية المفردات اللغوية، وتنمية

استراتيجيات تعلم الكلمة، وبناء الوعي بالكلمة. (Farstrup and Samuels, 2008: 85)

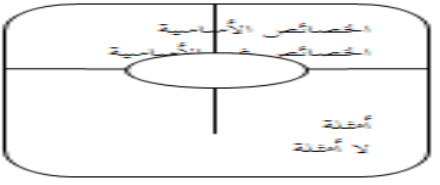
وعادة ما يستخدم مدخل تقويم تنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ تدريج rubric، حيث يحوي على ستة معايير مرتبطة بأهداف برنامج لتعليم المفردات اللغوية، ويوضح جدول (١) تدريج لتقويم المفردات اللغوية. (Farstrup and Samuels, 2008: 85-86)

جدول (١): تدريج تقويم نمو المفردات اللغوية(Farstrup and Samuels, 2008: 85-86)

المعيار	المستوى ٣: متقدم (ثلاث نقاط)	المستوى ٢: نامي (نقطتان)	المستوى ١: مكافح (نقطة واحدة)
كشف هوية الكلمة	الطالب ماهر في قول وقراءة وكتابة الكلمة	الطالب لدية بعض الصعوبات في قول وقراءة وكتابة الكلمة	الطالب لديه كثير من الصعوبات في قول وقراءة وكتابة الكلمة
معنى الكلمة	الطالب يعرف فهم معنى الكلمة ويمكنه مناقشة معاني عديدة لها	الطالب يعرف جزئياً معنى الكلمة ولكن لديه صعوبة في مناقشة المعنى الكلي لها	الطالب لا يعرف معنى الكلمة ولا يمكنه مناقشتها
قراءة الكلمة	الطالب يقدم شرح/توضيح غني للمعنى السياقي للكلمة	الطالب يقدم شرح/توضيح جزئي للمعنى السياقي للكلمة	الطالب لا يستطيع شرح المعنى السياقي للكلمة
كتابة الكلمة	الطالب يستخدم الكلمة بمستوى عالي من الدقة داخل محتوى الكتابة	الطالب يستخدم الكلمة بدرجة ما من الدقة داخل محتوى الكتابة	الطالب لا يستطيع أن استخدام الكلمة داخل محتوى الكتابة
استراتيجيات تعلم الكلمة	الطالب يستخدم مدى من استراتيجيات تعلم الكلمة عبر مصادر متعددة ليتعلم كلمات جديدة	الطالب يستخدم استراتيجيات ومصادر قليلة لتعلم الكلمة ليتعلم كلمات جديدة	الطالب لا يستخدم استراتيجيات ومصادر لتعلم الكلمة ليتعلم كلمات جديدة
الوعي بالكلمة	الطالب يبدي الوعى والاهتمام في تعلم واستخدام الكلمات الجديدة	الطالب يبدي وعي واهتمام قليل في تعلم واستخدام الكلمات الجديدة	الطالب لا يبدي وعي أو اهتمام في تعلم واستخدام الكلمات الجديدة
المستوى الكلي لتنمية المفردات اللغوية	مستوى متقدم ١٣ – ١٨ نقطة	مستوى نامي ٧ – ١٢ نقطة	مستوى مكافح ٠ – ٦ نقطة

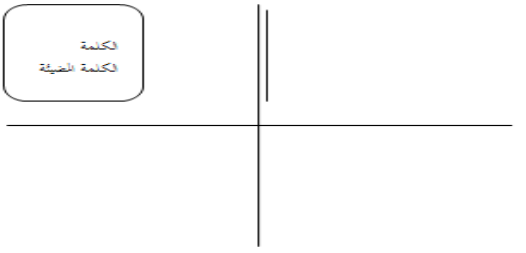
- **نموذج فراير** :

نموذج فراير frayer model هو عبارة عن منظم رسم بياني graphic organizer يسمح للطلاب لتعلم مفاهيم جديدة في الرياضيات، والطلاب يحددوا أمثلة examples ولا أمثلة non-examples للمفهوم، ويميزو بين الخصائص الأساسية (المهمة) وغير الأساسية (غير المهمة) للمفهوم، وشكل (١) يعرض نموذج فراير فارغ حيث توضع الكلمة في الجزء البيضاوي. (Dunston and Tyminski, 2013: 41)



شكل (١) نموذج فراير

ويوجد نموذج آخر لتعليم المفردات اللغوية يسمي مربع أربعة four square وهو مشابه لنموذج فراير ولكنه أبسط منه، حيث يقسم المربع إلى أربعة مربعات تتضمن الكلمة وكلمات لها علاقة بها (الكلمة المضيئة) وتعريف الكلمة وصورة أو معادلة لها، ويبدأ المعلم بتزويد التلاميذ بمنطوق وهجاء المصطلح، والتلاميذ يكتبون المصطلح، ثم يشرح المعلم معنى المصطلح، والتلاميذ يكتبوا التعريف له ويشجع كل طالب لكي يتوصل أو يكتشف كلمات/مصطلحات أخرى تساعد في فهم معنى المصطلح ككلمات مضيئة لفهم المصطلح المتعلم، والتلاميذ في النهاية يرسموا صورة أو شكل يذكرهم بالمعنى أو يكتبوا معادلة للمصطلح وشكل (٢) يوضح مربع الأربعة.(Dunston and Tyminski, 2013: 42)



شكل (٢) مربع أربعة

ويستخدم نموذج فراير كأداة لتعليم المفردات اللغوية، والطلاب يحاولوا فهم التعاريف المفردات لهم ويعيدوا النظر فيها لمحاولة استيعابها وتذكرها، ولديهم المناسبات لربط معانيهم الشخصية مع تصورات المفهوم ومع الأفكار الرياضية الأخرى، ونموذج فراير يزود بطرق مناسبة لربط معاني الكلمة مع توضيحات لها عن طريق تنظيم المعلومات المفيدة حول المصطلح أو الكلمة. (Adams, 2010: 381)

ولتشجيع اشتراك طلاب الصف لكي يزيدوا مفرداتهم اللغوية، فالمعلم يحتاج إلى استخدام طرق متعددة مثل نموذج فراير. (Nahampun and Sibarani, 2014: 3)

ونموذج فراير يساعد الطلاب لتعرف المفردات اللغوية غير المألوفة وفهمها، ويستخدم هذا النموذج مع الفصلٍ ككل أو في مجموعات صغيرة أو في العمل الفردي، ويعمل نموذج فراير اعتمادا على معرفة الطلاب السابقة لبناء ارتباطات بينها وبين المفاهيم الجديدة، عن طريق ابتكار طريقة مرئية يتعلم فيها الطلاب مقارنة خصائص الكلمة مع أمثلة لها. (Nahampun and Sibarani, 2014: 3)

ونموذج فراير هو أسلوب يعمل على تعليم المفردات في صورة منظم رسومي graphic organizer يسمح للتلاميذ أن يفصّلوا الأشكال المتنوعة للكلمة أو المفهوم،حيث يحث التلاميذ على تحليل المفهوم/الكلمة بتحديد المعنى

والخصائص، والتفكير في أمثلة examples ولا أمثلة non-examples، وتنشيط الخلفية المعرفية لدى التلاميذ لبناء الترابطات وإكمال المهمة على ورقة تشكّل صورة واحدة لكل تلك المهام. (Nahampun and Sibarani, 2014: 4)

ونموذج فراير يساعد في استيعاب المفردات بطريقة فعالة مما يعمل على نقل الكلمة في الذاكرة طويلة المدى long term memory، وهذا يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب بسبب اتقانهم للمفردات التي تعلموها. (Nahampun and Sibarani, 2014: 5)

ولقد استخدمت دراسة (Nahampun and Sibarani, 2014) نموذج فراير بهدف محاولة التعرف على أثر استخدامه لتحسين قدرة طلاب المرحلة الثانوية في المفردات اللغوية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين درست أحدهما بطريقة نموذج فراير (التجريبية) والأخرى درست بالطريقة العادية (الضابطة) وأعدت الدراسة اختبار في المفردات اللغوية تكوّن من ٤٠ مفردة من نوع الاختيار من متعدد، وأشارت النتائج إلى أن تعليم المفردات اللغوية باستخدام نموذج فراير له أثر دال إحصائياً على تعليم المفردات اللغوية بصورة أفضل مقارنة بالطريقة العادية.

وأجريت دراسة (Wanjiru and O-Connor,2015) بهدف بيان أثر تعليم المفردات الرياضية طبقا لنموذج فراير على التحصيل وتغيير الاتجاهات نحوه الرياضيات في المدرسة الثانوية، وأشارت النتائج إلى فعالية نموذج فراير في تحسين التحصيل وتنمية المفردات وتغير الاتجاهات ايجابياً لدى الطلاب ووجدت علاقة بين تحصيل الرياضيات وتنمية المفردات .

- **نموذج مارزانو** :

يعد تعليم المفردات طبقا لنموذج مارزانو من المقترحات المهمة في مجال تعليم المفردات، والتي يتم فيها تعلم المفردات عبر ست خطوات تساعد التلاميذ على غلق الفجوة التحصيلية عن طريق تعليم المفردات الأكاديمية لهم مما يتيح إحرازهم النجاح المدرسي. (Chinokul, 2013: 2581)

ويوجد ست خطوات لتعليم المفردات اللغوية هي: (Smekens, 2014)

- يشرح explain، حيث يقدم المعلم المصطلح عبر شرح والأمثلة التي لا تعتمد على التعريفات، وتهدف هذه الخطوة إلى شرح المصطلح عن طريق المعلم.
- يعيد التأكيد restate، فبعد الاستماع للشرح، فالتلاميذ يحتاجوا لشرح ووصف المصطلح في كلماتهم، وتوقع معناه ومرادفاته، والبحث عن التضاد في المعنى، وذكر أمثلة عليه.
- يوضّح show، فالتلاميذ ينبغي أن يمثّلوا معرفتهم للكلمات في طرق غير لغوية non-linguistic ways، وعادة تتضمن تلك الطرق رسم الكلمة

في شكل بياني، أو شكل محسوس، أو رمز، أو إخبار قصة، أو التعبير عن الكلمة بطريقة درامية، أو رسم موضوع أم مثال عليها.

- ينمي develop، فالتلاميذ يحتاجوا وقت ليعملوا مع الكلمات عبر الأنشطة فالمعلم يزود بعبارات شفهية ويطلب من التلاميذ العمل على أنشطة حول ابتكار عبارات حول الكلمة، وكتابة عبارات بها فراغات يخمن التلاميذ الفراغات عن طريق الكلمات التي تعلموها.
- يصقل ويتأمل refine and reflect، حيث يعطى التلاميذ مناسبات ليناقشوا الكلمات التي تعلموها مع أقرانهم وفي مجموعاتهم، فالتلاميذ يبتكروا عبارات شفهية ومكتوبة بها الكلمات التي تعلموها، ويصيغوا عبارات بها فراغات يمكن وضع الكلمات التي تعلموها في هذه الفراغات.
- يلعب play، فالتلاميذ عليهم اللعب مع الكلمات، وجعلهم يشاركوا في ألعاب المفردات اللغوية الممتعة، عن طريق عملهم في مجموعات ليصفوا ويخمنوا المصطلحات الأساسية، وعمل تصنيف للكلمات طبقا لنوع المعلومة التي تدعمها ومدى الترابط بين مجموعة من الكلمات ومعانيها.

ويمكن تعليم المفردات اللغوية عبر عمليات ذو ست خطوات طبقا لمارزانوا في إجراءات التدريس كما يلي: (Chinokul, 2013: 2582-2583)

- التزود بوصف للكلمات الجديدة (حوالي ١٠ دقائق)، عن طريق استخدام صور على السبورة، حيث يقوم المعلم بتوضيح صور من أنشطة الحياة اليومية على اللوحة، أو يخبر المعلم قصة باستخدام الصور على اللوحة ويشرح كيفية استخدام الكلمات الجديدة في الحياة كالمدرسة والمنزل والسياحة والأنشطة والمعلم يؤكد على ممارسة استخدام الكلمات الجديدة بسؤال أسئلة متعلقة بها.
- التلاميذ يعيدوا معاني الكلمات بأسلوبهم (حوالي ٢٠ دقيقة)، فالمعلم يسمح للتلاميذ بتكوين قصص عن الكلمات في موضوعات من حياتهم اليومية، وإذا لم يعرف التلاميذ كيفية كتابة المفردات يتيح لهم البحث عن معانيها باستخدام القاموس أو على بعض المواقع ويوجههم لها ويترك للتلاميذ اخبار القصة بعد ذلك.
- التلاميذ يرسموا صورة أو رمز للكلمة (حوالي ١٥ دقيقة)، حيث يترك وقت لهم ليرسموا صورا ورموزاً متعلقة بقصصهم التي ذكروها.
- اشتراك التلاميذ في الأنشطة (حوالي ١٥ دقيقة)، فالمعلم يعطى التلاميذ المناسبة لابتكار خريطة ذهنية للكلمات والموضوعات التي تعلموها.
- التلاميذ يناقشوا المفردات في أزواج منهم (حوالي ١٠ دقائق)، فالتلاميذ بعدما انتهوا من عملهم (ابتكار: قصص، صور، رموز، خرائط ذهنية..) يطلب منهم مشاركة أعمالهم في أزواج منهم حيث يقوم كل من التلميذين بمناقشة عمل زميله، ويراعي في تلك المناقشات أن يستخدم الطلاب الكلمات الجديدة في أحاديثهم.

- التلاميذ يلعبوا ألعاب المفردات (حوالي ٢٠ دقيقة)، فيسمح لهم بممارسة ألعاب حول المفردات.

وتتمثل الخطوات الست لمارزانو لتعليم المفردات فيما يلي: (Purcell, 2015) (Marzano, 2006)

- الوصف description، حيث يزود المعلم بوصف أو شرح أو مثال على المصطلح الجديد؛ فيختار المعلم الكلمة، ويضع الكلمة في سياق، ويخبر قصة باستخدام الكلمة، ويوضح تمثيل مرئي للكلمة، ويحاول تجنب كتابة التعريف على السبورة، بهدف تكوين فهم أولي لدى الطلاب للمصطلح عن طريق التوضيحات اللغوية أو غير اللغوية.
- إعادة التأكيد restate، يسأل المعلم التلاميذ ليعيدوا الوصف أو الشرح أو الصياغة أو المثال على الكلمة/الكلمات في كلمات من عندهم، فالتلاميذ يؤكدوا فهمهم بإعادة شرح وتمثيل وتوضيح ورسم الكلمة دون ارتكاب أخطاء كبيرة، مما يؤدي إلى احتفاظ عالي بالكلمات لديهم.
- الرسم drawing، يسأل المعلم التلاميذ أن يرسموا صورة أو ينتجوا تمثيل بياني أو رمز للمصطلح في شكل مكتوب أو شفهي؛ويستلزم ذلك منهم العمل بطرق غير لغوية حيث ترسخ كل من الصور أو الرسوم أو الخرائط الذهنية أو الرموز الفهم لديهم، وهي خطوة مهمة لا يمكن تخطيها.
- أنشطة activities، فالتلاميذ يشتركوا في الأنشطة التي تتضمن كل من: عمل خرائط ذهنية، وأنشطة عائلة الكلمة، وأنشطة البحث عن التضاد وجذور الكلمات وأمتدادات (لواحق) الكلمة، عن طريق عقد المقارنات وعمل تصنيفات والتعرف على التضاد والتشبيهات والاستعارات للكلمات.
- المناقشة discussion، حيث يسأل المعلم التلاميذ ليناقشوا ويختبروا ما كتبوه حول كلماتهم؛ والمناقشة قد تكون مع المعلم أو في أزواج (يفكر think، يزاوج pair، يشارك share)، أو مناقشة قوائم الكلمات المتنوعة ويطلب المعلم من التلاميذ مقارنة أوصافهم وصورهم للمصطلح، ويشرحوا لبعضهم البعض أي معلومات أو أفكار جديدة تعلموها، وأن يتعرفوا على مناطق عدم الاتفاق أو الرفض بينهم ويطلبوا توضيحات حول الكلمات.
- الألعاب games، حيث يشترك التلاميذ في الألعاب التي يوجد منها أنواع عديدة تساعدهم على الاحتفاظ بالمفردات الجديدة في تفكيرهم وإعادة النظر فيها؛ مثلا لعبة توليد الكلمات، أو ألعاب بطاقة الكلمات، أو لعبة البحث عن الكلمة، أو لعبة ألغاز الكلمات، ويفضّل ممارسة الألعاب مرة واحدة أسبوعياً على الأقل لتنشيط استخدام المفردات المهمة لدى التلاميذ.

وقدمت دراسة (Chinokul, 2013) دروس باستخدام مارزانو لتعليم المفردات واهتمت بكيفية تحسين قدرة الطلاب على تعلم المفردات اللغوية باستخدام

تطبيقات تعلم المفردات المحملة على الجهاز اللوحي tablet، وفحص آراء الطلاب نحو تعلم المفردات اللغوية بتلك الطريقة، وأشارت أهم النتائج إلى تحسينات في المفردات اللغوية نتيجة استخدام تعليم المفردات طبقا لمارزانو، كما أشارت آراء الطلاب إلى الاستفادة من الطريقة المستخدمة.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تمثلت في ملاحظة قلة الاهتمام الكافي بالمفردات خلال عمليات تعليم وتعلم الجبر في المرحلة الإعدادية، فعند إعطاء عينة استطلاعية من تلميذات الصف الثاني الإعدادي (ن = ٤٢ تلميذة) في إحدى الفصول ـ بمدرسة محلة أبو علي الإعدادية للبنات بإدارة شرق المحلة التعليمية ـ بعض المفردات الاختبارية حول التعبير بأسلوبهن (كتابة معاني أو قصة أو رسم أو الربط بين المفردات خلال انتاج فقرة مكتوبة) عن بعض مفردات جبرية معطاه لهن درسوها من قبل حول المفردات الجبرية: العدد النسبي، والعدد غير النسبي، والجذر، والمعادلة، والمتباينة بالإضافة إلى بعض المشكلات الجبرية، فلم تستطيع التلميذات التعبير عن تلك الكلمات (المعاني الصحيحة كما وردت بالكتاب المدرسي أو المعاني السياقية بأسلوبهن) بصورة صحيحة ووجدت أخطاء متعددة لديهن سواء كانت بسبب الخلط بين الكلمات (٨٠٪) أو بسبب إعطاء تعريف غير صحيح للكلمات (٨٥٪) أو عدم انتاج أي إجابة (٤٠٪)، كما وأن الإجابة عن بعض الأسئلة المعرفية المتعلقة باستيعابهم لمحتويات مقرر الجبر (تذكر المفاهيم أو العلاقات، التطبيق على بعض العلاقات، حل مشكلات جبرية) كان بها أخطاء متنوعة (٨٨٪) بالإضافة إلى انخفاض اتجاههم نحو تعليم الجبر الذي أظهرته المناقشات معهم حول رغبتهن ودافعيتهن لدراسة الجبر وإدراك أهميته الدراسية أو الحياتية أو سلوكهن عند معالجة المشكلات الجبرية (٩٠٪).

وقد أكد الملاحظات السابقة إجراء مقابلات غير شكلية مع بعض معلمات الرياضيات بالمدرسة السابق ذكرها بخصوص مدى اهتمامهن أو معرفتهن بنماذج أو استراتيجيات لتنمية المفردات اللغوية الرياضية لدى التلميذات أو تضمين مواقف تؤكد على المفردات الرياضية (هندسية أو جبرية)، فكان هناك قلة معرفة بتلك النماذج أو الإستراتيجيات مما انعكس على ندرة الاهتمام بتلك المفردات خلال عمليات التعليم والتعلم، وأشارت بعض المعلمات إلى قلة اهتمام الكتاب المدرسي بتقديم تلك النوعية من الأنشطة والتدريبات التي تقدم أنشطة مقصودة على المفردات اللغوية الرياضية.

- **أسئلة الدراسة وفرضياتها** :

للتصدي لمشكلة الدراسة، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- "ما أثر استخدام نموذجي فراير ومارزانوا في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"، وللإجابة عن السؤال الرئيس، أجابت الدراسة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ✓ ما أثر استخدام نموذجي فراير ومارزانوا في تنمية مفردات الجبر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟
- ✓ ما أثر استخدام نموذجي فراير ومارزانوا في تحصيل الجبر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟
- ✓ ما أثر استخدام نموذجي فراير ومارزانوا في الاتجاه نحو الجبر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟
- ✓ ما مدى العلاقة بين المتغيرات (مثنى مثنى): مفردات الجبر، تحصيل الجبر الاتجاه نحو الجبر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم صياغة الفروض الصفرية التالية:

- ◀◀ لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفردات الجبر.
- ◀◀ لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجبر.
- ◀◀ لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الجبر.
- ◀◀ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين المتغيرات (مثنى مثنى): مفردات الجبر، تحصيل الجبر، الاتجاه نحو الجبر لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **أهمية الدراسة** :

- ◀◀ تقديم أدوات بحثية تتضمن: اختبار مفردات الجبر، واختبار تحصيل الجبر ومقياس الاتجاه نحو الجبر، مما قد يفيد المعلمين والباحثين في استخدامها أو عمل أدوات مماثلة لها.
- ◀◀ طرح نماذج لدروس في الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ـ الفصل الدراسي الأول ـ الصف الثاني الإعدادي، مصممة باستخدام نموذجي فراير ومارزانوا، مما قد يفيد المعلمين والباحثين في معرفة واستخدام النموذجين في تعليم وتعلم الجبر أو تطبيقها في موضوعات الرياضيات الأخرى.
- ◀◀ توجه الدراسة للاهتمام بالمفردات الجبرية لدى التلاميذ كنقطة انطلاق لتحسين التحصيل وزيادة فهم الجبر، مما قد يعمل على إثارة الفضول العلمي لدى المعلمين والباحثين لتوظيف استراتيجيات متعددة لتحسين لغة الرياضيات ومفرداتها لدى التلاميذ مما قد ينعكس بالإيجاب على تحسين مخرجات تعليمية متعددة.

- تلقي الدراسة الضوء على العلاقة بين تعليم مفردات الجبر والتحصيل فيه والاتجاه نحو الجبر، مما قد يعمل على تحسين تحصيل الجبر لدى التلاميذ والاتجاه نحوه.

- **أهداف الدراسة** :

- التحقق من مدى تأثير استخدام نموذجي فراير ومارزانوا في تنمية مفردات الجبر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- بيان مدى تأثير استخدام نموذجي فراير ومارزانوا في تحصيل الجبر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- التأكد من تأثير استخدام نموذجي فراير ومارزانوا في تحسين الاتجاه نحو الجبر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- معرفة مدى العلاقة بين المتغيرات (مثنى مثنى): مفردات الجبر تحصيل الجبر، الاتجاه نحو الجبر ـ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- **محددات الدراسة** :

- اقتصار عينة الدراسة على تلميذات مدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنات ـ إدارة شرق المحلة الكبرى التعليمية، وتكونت العينة في فصلين (ن = ٨٨) من فصول الصف الثاني الإعدادي؛ المجموعة التجريبية (فصل ٢/٤، ن = ٤٢) والمجموعة الضابطة (فصل ٢/٢، ن = ٤٦).
- الاقتصار على استخدام التصميم شبه التجريبي لمناسبتة لإجراء الدراسة.
- تطبيق الدراسة زمنياً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، ومكانياً في فصول مدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنات ـ إدارة شرق المحلة الكبرى التعليمية.
- قياس مفردات الجبر حول الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ــ الفصل الدراسي الأول ــ الصف الثاني الإعدادي طبعة ٢٠١٥/٢٠١٦م في ضوء الأبعاد: التعرف على المفردات، ذكر تعريف المفردات تمثيل المفردات بصورة أو شكل أو رمز، ذكر أمثلة/لا أمثلة على المفردات استخدام المفردات في السياق.
- قياس التحصيل في الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ــ الفصل الدراسي الأول . الصف الثاني الإعدادي طبعة ٢٠١٥/٢٠١٦م في ضوء المستويات المعرفية: التذكر، والاستيعاب والتطبيق حول ما يتضمنه المحتوى من: المفاهيم والتعميمات وحل المشكلات.
- قياس الاتجاه نحو الجبر لدى تلميذات عينة الدراسة واقتصرت محاوره على: الثقة الذاتية، القيمة، المتعة، الدافعية.
- اختبرت فروض الدراسة إحصائيا عند مستوى دلالة $\leq$ ٠.٠٥.

- **التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة** :

- **مفردات الجبر algebra vocabulary**:

هي عبارة عن مصطلحات/كلمات فنية أو فنية جزئياً أو عامة أو رمزية (رموز، علامات، أشكال، ...)، تمثل في العادة مفاهيم جبرية، إما أن تعرفها التلميذة جيدا أو تدركها جزئياً أو لا تعرفها مطلقاً، وقد يكون لها معنى واحد أو معانٍ متعددة، وربما لها تعاريف متفق عليها وتستخدمها التلميذة شفهيا (استماعاً ونطقاً) أو كتابة (قراءة أو كتابة).

- **نموذج فراير Frayer model**:

هو منظم بياني graphic organizer يقوم على تعليم المفردات بطريقة مباشرة، ويساعد التلميذات على تنظيم معلومات مفيدة حول الكلمة/المفهوم، ويعمل على تعليم المفردات غير المألوفة أو التي تحتاج إلى تدريب لدى التلميذات لفهمها بحيث يسمح لهن بتعليم الأشكال المتنوعة للكلمة أو المفهوم، حيث يحثهن على تحليل المفهوم/الكلمة بتحديد معانيها وخصائصها المهمة (الأساسية) وغير المهمة (غير الأساسية)، والتفكير في أمثلة examples ولا أمثلة non-examples، عن طريق بناء ترابطات بين هذه العناصر على ورقة واحدة.

- **نموذج مارزانو Marzano model**:

هو طريقة منظّمة لتعليم المفردات الجبرية بصورة مباشرة وتمر خطوات استخدامة بالمراحل المتتالية الآتية:

- المعلم يشرح ويصف الكلمة/المفهوم غير المألوف بتوضيحها بأمثلة من الحياة، وسرد قصة حولها، وطرح أسئلة عليها، دون الخوض في تعريفها بصورة شكلية.
- التلميذات يعيدن شرح ووصف الكلمة/المفهوم غير المألوف بأسلوبهن، عن طريق كتابتها، والكتابة عنها، والبحث عن معانيها والتضاد لها ووصفها وتوضيحها، وذكر أمثلة عليها.
- التلميذات يعبّرن عن الكلمة/المفهوم بطرق غير لغوية، تتضمن رسم الكلمة/المفهوم في صورة رسم بياني، أو شكل محسوس، أو شكل مرسوم أو رمز، أو إخبار قصة رمزية، أو التعبير عنها بطريقة درامية.
- التلميذات يشتركن في أنشطة ابتكارية حول الكلمة/المفهوم، مثل كتابة عبارات بها فراغات لتخمين الكلمات التي تعلموها، وعمل خريطة ذهنية للكلمات المتعلمة، وكتابة عائلة الكلمة، وأنشطة البحث عن التضاد وجذور الكلمات ولواحقها، وعقد مقارنات وعمل تصنيفات والتعرف على التشبيهات والاستعارات.
- التلميذات يناقشن الكلمات بهدف الصقل والتأمل، حيث يناقشن الكلمات مع أقرانهم في أزواج أو مجموعات، ويبتكرن عبارات شفهية أو مكتوبة تتضمن الكلمات التي تعلموها، وتقوم كل تلميذة أو مجموعة تعاونية من التلميذات

بمناقشة عمل زميلتهم مراعيين خلال المناقشات استخدامهم للكلمات الجديدة، والتعرف على نقاط عدم الاتفاق أو الرفض بينهن وطلب توضيحات حولها.

- ممارسة التلميذات الألعاب بالكلمات، لمساعدتهن في الاحتفاظ بالمفردات الجديدة داخل تفكيرهن العميق وإعادة النظر فيها، مثل ألعاب: توليد الكلمات، وبطاقة الكلمات، والبحث عن الكلمة وتخمينها، وألغاز الكلمات تصنيف الكلمات، ويفضّل ممارسة تلك الألعاب مرة واحدة على الأقل بصورة أسبوعية لتنشيط استخدام المفردات المهمة لدى التلميذات.

- **التحصيل achievement**:

يعبر عن "درجة اكتساب التلميذة للمفاهيم والتعميمات وحل المشكلات المتضمنة في بالوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ـ الفصل الدراسي الأول ـ الصف الثاني الإعدادي طبقاً للمستويات المعرفية (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق)".

- **الاتجاه نحو الجبر attitudes towards algebra** :

يعبر عن "حالة التلميذة الإنفعالية التي تجعلها تبدي اتجاه ايجابي أو سلبي أو محايد نحو الجبر من حيث: الثقة الذاتية، القيمة، المتعة، الدافعية".

- **الطريقة وإجراءات الدراسة** :

- **أولاً: عينة الدراسة**:

اختيرت عينة عشوائية من مجتمع تلاميذ المرحلة الإعدادية من تلميذات مدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنات ـ إدارة شرق المحلة الكبرى التعليمية ـ بهدف استخراج النتائج واختبار الفروض الإحصائية وتمثلت في فصلين (ن = ٨٨) من فصول الصف الثاني الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م؛ إحدهما المجموعة التجريبية (فصل ٤/٢، ن = ٤٢) والتي تعلمت الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ـ الفصل الدراسي الأول ـ الصف الثاني الإعدادي باستخدام نموذجي فراير ومارزانو معاً، والآخرى المجموعة الضابطة (فصل ٢/٢، ن = ٤٦) التي تعلمت نفس الوحدة بالطريقة المعتادة وهي إعطاء التعريف فقط للمفردات الجبرية حال وروده في الكتاب المدرسي. كما استعين بعينة استطلاعية تمثلت في تلميذات فصل ٣/٢ (ن = ٤٠) من ذات المدرسة بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م بهدف التوصل إلى صلاحية وثبات أدوات الدراسة.

- **ثانياً: أدوات الدراسة** :

- **اختبار مفردات الجبر**:

أعد اختبار مفردات الجبر من نوع الورقة والقلم بهدف عقد المقارنات بين مجموعتي الدراسة واختبار فروضها، وتمثل الهدف منه في قياس مفردات

الجبر في موضوعات الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ـ الفصل الدراسي الأول ـ الصف الثاني الإعدادي.

وتم إعداد الاختبار كما يلي: تحليل مفردات الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" طبقا للمفردات التي تحتويها، مع مراعاة عدم تكرار المفردات الواردة بدروس الوحدة، والتركيز على المفردات التي تمثل مفاهيم رياضية أساسية دون التطرق إلى تفرعاتها وتصنيقاتها أو رموزها، وأعيد التحليل بنفس الطريقة بفاصل ٢٢ يوماً للتأكد من ثبات التحليل (الاتفاق بين التحليلين = ٩٨٪) ووضع تصور لجدول مواصفات اختبار مفردات الجبر بناءا على تحليل المفردات المتضمنة ـ كما سبق ـ وحددت أبعاد الاختبار في: (التعرف على المفردات، ذكر تعريف المفردات ومعناها/معانيها، تمثيل المفردات بصورة أو شكل أو رمز، ذكر أمثلة/لا أمثلة على المفردات، استخدام المفردات في السياق)، وكتبت مفردات الاختبار بصورة أولية، ويوضح ذلك كل من جدول (١) تحليل مفردات المحتوي وجدول (٢) جدول المواصفات الاختبار.

جدول (٢) : تحليل مفردات محتوى الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية"

موضوعات الدروس	المفردات
الجذر التكعيبي لعدد نسبي	جذر تكعيبي، عدد نسبي، عوامل أولية
مجموعة الأعداد غير النسبية نَ	جذر تربيعي، النسبة التقريبية، عدد طبيعي، عدد صحيح
إيجاد قيمة تقريبية للعدد غير النسبي	عدد غير نسبي، كسر، كسر عشري، خط الأعداد
مجموعة الأعدادا الحقيقية ح	عدد حقيقي، شكل فن
علاقة الترتيب في ح	الترتيب، تنطبق على، على اليمين، على اليسار، ترتيب تصاعدي، ترتيب تنازلي
الفترات	الفترة، الفرق، المكملة
العمليات على الأعداد الحقيقية	انغلاق، ابدال، دمج، محايد جمعي، معكوس جمعي، محايد ضربي، معكوس ضربي، التوزيع
العمليات على الجذور التربيعية	عددان مترافقان
العمليات على الجذور التكعيبية	جذر عدد صحيح
تطبيقات على الأعداد الحقيقية	دائرة، متوازي مستطيلات، مكعب، اسطوانة دائرية قائمة، كرة
حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى في متغير واحد في ح	معادلة، متباينة

جدول (٣)جدول مواصفات اختبار مفردات الجبر في الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" (٥ أسئلة = ٥٠ درجة)

محاور الإختبار	الأسئلة	نوع السؤال	الدرجة
التعرف على المفردات	١	توصيل قائمتان	١٠
ذكر تعريف المفردات	٢	كتابة التعريف	١٠
تمثيل المفردات (رسم صورة/شكل/رمز)	٣	رسم صورة أو شكل أو رمز	١٠
ذكر أمثلة/لا أمثلة على المفردات	٤	كتابة أمثلة ولا أمثلة	١٠
استخدام المفردات في السياق	٥	كتابة فقرة	١٠
المجموع	٥ أسئلة		٥٠ درجة

وتصحح كافة الأسئلة الواردة بالاختبار بالطريقة التحليلية analytic scoring rubrics فيما عدا السؤال الخامس (كتابة فقرة عن عشرة مفردات

جبرية) فيصحح باستخدام الطريقة الكلية analytic scoring rubrics، ويضح جدول (٤) كيفية تصحيح السؤال الخامس من أسئلة الاختبار بالطريقة الكلية

وحُسب صدق المحتوى عن طريق تحكيم نسخة من الاختبار في صورته الأولية مرفقاً معه جدول المواصفات ونسخة إلكترونية من وحدة "الأعداد الحقيقية" على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وأساتذة علم النفس وأساتذة اللغة لاستطلاع آرائهم حول مناسبة مفردات الاختبار علمياً ولغوياً، وتم إجراء بعض التعديلات البسيطة على صياغة المفردات التي أشار إليها الأساتذة المحكمين .

جدول (٤): تدريج كلي لتصحيح السؤال الخامس (استخدام المفردات في السياق)

المستوى	الوصف					الدرجة
الخامس	يستخدم الكلمات في جملة صحيحة	يربط بين الكلمة والكلمات الأخرى والجملة والجمل الأخرى	يعطي أمثلة/رسم توضيحي/لا أمثلة على الكلمات	يستخدم كل الكلمات في القائمة المعطاة	الموضوع ككل واضح/قابل للفهم/ صحيح/ مختصر	١٠
الرابع	يستخدم الكلمات في جمل صحيحة	يربط بين الكلمة والكلمات الأخرى والجملة والجمل الأخرى	يعطي أمثلة/رسم توضيحي/لا أمثلة على الكلمات	يستخدم كل الكلمات في القائمة المعطاة	الموضوع ككل واضح كثيرا/ قابل للفهم/به أخطاء قليلة	٨
الثالث	يستخدم الكلمات في جمل صحيحة	يربط بين الكلمة والكلمات الأخرى والجملة والجمل الأخرى	يعطي أمثلة/رسم توضيحي/لا أمثلة على الكلمات	يستخدم معظم الكلمات في القائمة المعطاة	الموضوع ككل واضح قليلا/ قابل للفهم/به أخطاء قليلة	٦
الثاني	يستخدم الكلمات في جمل غالبيتها صحيحة	لا يربط بين الكلمة والكلمات الأخرى والجملة والجمل الأخرى	لا يعطي أمثلة/رسم توضيحي/لا أمثلة على الكلمات	يستخدم قليل من كلمات القائمة المعطاة	الموضوع غامض/قابل للفهم بصعوبة/به أخطاء كثيرة	٤
الأول	يستخدم الكلمات في جمل غالبيتها غير صحيحة	لا يربط بين الكلمة والكلمات الأخرى والجملة والجمل الأخرى	لا يعطي أمثلة/رسم توضيحي/لا أمثلة على الكلمات	يستخدم قليل جدا من كلمات القائمة المعطاة	الموضوع غامض/قابل للفهم بصعوبة/به أخطاء كثيرة	٢
صفر	لا يستخدم الكلمات في جمل صحيحة	لا يربط بين الكلمات أو الجمل الأخرى	لا يقدم أية أمثلة/رسوم/لا أمثلة على الكلمات	لا يستخدم الكلمات المعطاة	الموضوع غير واضح/غير مفهوم/كله أخطاء	٠

وللتحقق من مناسبة الاختبار للتطبيق وحساب ثباته والزمن المناسب للتطبيق، فقد تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة استطلاعية (فصل ٣/٢، ن=٤٠ تلميذة) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ ـ ٢٠١٥م، وحسب الزمن المناسب لحل الاختبار فوجد أن متوسط الزمن لأداء

التلميذات يساوي ٦٠ دقيقة تقريبا، كما تم حساب ثبات الإختبار بطريقة إعادة الإختبار على نفس العينة الإستطلاعية بفارق ٢٠ يوم، وكانت قيمة متوسط معامل الثبات للاختبار تساوي (٠.٧٩) وهو قيمة مقبولة.

وأصبح اختبار مفردات الجبر في صورته النهائية (ملحق ١) ويتكون من ٥ أسئلة من ودرجته العظمى ٥٠ درجة وزمن الإجابة عنه تساوي ٦٠ دقيقة.

- **اختبار التحصيل** :

أعد أختبار التحصيل من نوع اختبار الورقة والقلم بهدف عقد المقارنات بين مجموعتي الدراسة واختبار فروضها، وتمثل الهدف منه في قياس تحصيل موضوعات الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ـ الفصل الدراسي الأول ـ الصف الثاني الإعدادي.

ومر إعداد الإختبار بالخطوات التالية: تحليل محتوي الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" طبقا للتصنيف (مفاهيم، تعميمات، حل مشكلات) والتأكد من ثبات التحليل بإعادة التحليل بفاصل ١٧ يوما (الاتفاق بين التحليلين = ٩٦٪)، علما بأن تلك الموضوعات تستغرق حوالي شهرين (سبتمبر وأكتوبر) بمعدّل ٣٠ حصة تقريبا طبقا للخطة التدريسية المعتمدة، ووضع مخططا لجدول المواصفات بناء على عدد الصفحات التي يشغلها كل موضوع بالكتاب وأهميته النسبية وتحليل محتواه والأبعاد المعرفية (تذكر، استيعاب، تطبيق)، ومن ثم كتبت مفردات الاختبار بصورة أولية، ويوضح ذلك كل من جدول (٤) تحليل المحتوي، وجدول (٥) جدول المواصفات.

وحُسب صدق المحتوى عن طريق إرسال نسخة من الاختبار في صورته الأولية مرفقا معها جدول المواصفات ونسخة إلكترونية من وحدة "الأعداد الحقيقية" على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وأساتذة علم النفس لاستطلاع آرائهم حول مناسبة مفردات الاختبار علميا ولغويا، وتم إجراء بعض التعديلات على صياغة المفردات وضبطها علميا طبقا للملاحظات التي أشار إليها الأساتذة المحكمين.

وللتحقق من مناسبة الاختبار للتطبيق وحساب ثباته والزمن المناسب للتطبيق، طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية (فصل ٢/ ٣ - ن=٤٠ تلميذة) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥م، وحسب الزمن المناسب لحل الاختبار فوجد أن متوسط الزمن لأداء التلميذات يساوي ٦٠ دقيقة تقريبا، كما تم حساب ثبات الإختبار بطريقة إعادة الإختبار على نفس العينة الإستطلاعية بفارق ١٨ يوم، وكانت قيمة متوسط معامل الثبات للاختبار تساوي (٠.٨٢) وهو قيمة مقبولة.

وأصبح اختبار التحصيل في صورته النهائية (ملحق ٢) ويتكون من ٣٥ سؤال من نوع الإجابات القصيرة (اختيار من متعدد) ودرجته العظمى ٣٥ درجة وزمن الإجابة عنه يساوي ٦٠ دقيقة.

جدول (٥): تحليل محتوى الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية"

موضوعات الدروس	تحليل المحتوى		
	مفاهيم	تعميمات	حل مشكلات
الجذر التكعيبي لعدد نسبي	الجذر التكعيبي لعدد نسبي	تعريف الجذر التكعيبي لعدد نسبي، خصائص الجذر التكعيبي لعدد نسبي	أمثلة – ص٥ مثال – ص٦
مجموعة الأعداد غير النسبية نَ	العدد غير النسبي	تعريف العدد غير النسبي	مثال – ص٨
إيجاد قيمة تقريبية للعدد غير النسبي		خطوات تمثيل عدد غير نسبي على خط الأعداد	مثال – ص٩ مثال وتدريب – ص١٠ مثال – ص١١ أمثلة – ص١٢
مجموعة الأعدادا الحقيقية ح	العدد الحقيقي	تعريف الأعداد الحقيقية، العلاقات بين الأعداد	تدريبات – ص١٤
علاقة الترتيب في ح		خواص الترتيب في ح	أمثلة – ص١٦
الفترات	الفترة	تعريف الفترة المغلقة، تعريف الفترة المفتوحة، تعريف الفترة نصف المفتوحة أو نصف المغلقة، تعريف الفترات غير المحدودة، العمليات على الفترات	تدريب – ص١٧ تدريب ومثال – ص١٨ مثال – ص١٩ تدريب – ص٢١ أمثلة وتدريب – ص٢٢
العمليات على الأعداد الحقيقية	الانغلاق، الابدال، الدمج، المحايد، المعكوس	خواص جمع الأعداد الحقيقية، خواص ضرب الأعداد الحقيقية، قاعدة توزيع الضرب على الجمع	تدريب – ص٢٤ مثال وتدريب – ص٢٦ أمثلة – ص٢٧
العمليات على الجذور التربيعية	العددان المترافقان	خواص العمليات على الجذور التربيعية، تعريف العددان المترافقان، خواص جمع وضرب العددين المترافقين	أمثلة وتدريب – ص٢٩ تدريب – ص٣٠ أمثلة – ص٣١ مثال – ص٣٢
العمليات على الجذور التكعيبية		خواص العمليات على الجذور التكعيبية	أمثلة – ص٣٤
تطبيقات على الأعداد الحقيقية	الدائرة، متوازي المستطيلات، المكعب، الاسطوانة الدائرية القائمة، الكرة، المساحة الجانبية، المساحة الكلية، الحجم	قوانين: محيط ومساحة الدائرة، المساحة الجانبية والمساحة الكلية وحجم متوازي المستطيلات، المساحة الجانبية والمساحة الكلية وحجم المكعب، المساحة الجانبية والمساحة الكلية والحجم للاسطوانة، مساحة سطح وحجم الكرة	أمثلة – ص٣٥ تدريب – ص٣٦ مثال وتدريب – ص٣٧ مثال – ص٣٨ تدريب ومثال – ص٣٩
حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى في متغير واحد في ح	المعادلة، المتباينة	خواص التباين في ح	أمثلة وتدريب – ص ص ٤٠ -٤١ أمثلة – ص ص ٤١ -٤٢

جدول (٦)جدول مواصفات اختبار التحصيل في الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" (٣٥ أسئلة = ٣٥ درجة)

موضوعات الدروس	المستويات المعرفية			المجموع
	أسئلة تذكر	أسئلة استيعاب	أسئلة تطبيق	
الجذر التكعيبي لعدد نسبي			١، ٢، ٣	٣
مجموعة الأعداد غير النسبية نَ	٥	٤	٦	٣
إيجاد قيمة تقريبية للعدد غير النسبي			٧، ٨، ٩، ١٠	٤
مجموعة الأعداد الحقيقية	١١		١٢	٢
علاقة الترتيب في ح	١٣	١٤		٢
الفترات		١٥، ١٦، ١٧، ١٨	١٩، ٢٠	٦
العمليات على الأعداد الحقيقة	٢١	٢٢، ٢٣	٢٤	٤
العمليات على الجذور التربيعية		٢٨	٢٥، ٢٦، ٢٧	٤
العمليات على الجذور التكعيبية			٢٩، ٣٠	٢
تطبيقات على الأعداد الحقيقية			٣١، ٣٢، ٣٣	٣
حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى في متغير واحد في ح			٣٤، ٣٥	٢
المجموع	٤	٩	٢٢	٣٥

- **مقياس الاتجاه نحو الجبر**:

أعد المقياس بهدف قياس اتجاهات تلميذات الصف الثاني الإعدادي نحو الجبر، ومر إعداد المقياس بعدد من المراحل التالية: الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاه نحو الرياضيات أو الجبر مثل: (Demirel, Derman, and Karagedik, 2015) (Mata, Monteiro, and Peixoto, 2012) (Majeed, Darmawan, and Lynch, 2013) (Aljaberi, 2014)، للإستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وكتابة تعليماته وعباراته بصورة أولية، ومن ثم ضبطه علميا ولغويا ومعالجته إحصائيا وتفسير نتائجه، وتم تحديد أربعة أبعاد للمقياس هي: الثقة الذاتية القيمة، المتعة، الدافعية.

وكتبت تعليمات وعبارات المقياس بصورة أولية، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم للتحقق من صدقه وتم تعديل بعض فقرات المقياس وروعي وجود بعض العبارات الايجابية والبعض الآخر سلبية.

وطبق المقياس استطلاعيا على عينة الدراسة الاستطلاعية (فصل ٣/٢ ـ ن=٤٠ تلميذة) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ ـ ٢٠١٥م، بهدف التأكد من وضوح تعليماتخ وعباراته، ومن خلال نتائج التطبيق الاستطلاعي للمقياس تم التحقق من ثباته بطريقة التجزئة النصفية split-half method، ووجد أن معامل ارتباط الثبات Reliability Coefficient يساوي ٠.٦٩ وهو قيمة مقبولة، كما أن زمن تطبيقه المناسب حوالي ٣٠ دقيقة. وأصبح مقياس الاتجاه نحو الجبر في صورته النهائية (ملحق ٣) مكون من ٢١ عبارة موزعة على أربعة أبعاد (الثقة الذاتية، القيمة، المتعة، الدافعية)، تستجيب لها التلميذات على مدى من الاستجابات (أوافق جداً = ٥ ، أوافق = ٤ ، لا أعرف = ٣ لا أوافق = ٢ ، لا أوافق جداً = ١) للعبارات الإيجابية وعكس التقدير السابق للعبارات السلبية، والدرجة العظمى للمقياس ١٠٥ درجة، ودرجته الصغرى ٢١ درجة كالموضح بجدول (٧).

جدول (٧)مقياس الاتجاه نحو الجبر (الدرجة العظمى= ١٠٥ درجة)

الأبعاد	أرقام العبارات	
	الإيجابية	السلبية
الثقة الذاتية	٤، ٥، ٦، ٧	١، ٢، ٣
القيمة	٨، ٩، ١٠، ١١	١٢
المتعة	١٣، ١٥، ١٦، ١٧	١٤
الدافعية	١٨، ٢٠، ٢١	١٩

- **ثالثاً : إجراءات الدراسة** :

اختيرت عينة الدراسة عشوائياً من تلميذات مدرسة محلة أبو على الإعدادية للبنات ــ إدارة شرق المحلة الكبرى التعليمية، وتكونت في فصلين (ن = ٨٨) من فصول الصف الثاني الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م؛ إحدهما المجموعة التجريبية (فصل ٤/٢، ن = ٤٢) والتي

تعلمت الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" من كتاب الرياضيات ـ الفصل الدراسي الأول ـ الصف الثاني الإعدادي باستخدام نموذجي فرايـر ومارزانو والأخرى المجموعة الضابطة (فصل ٢/٢، ن = ٤٦) التي تعلمت نفس الوحدة بالطريقة المعتادة وهي إعطاء التعريف فقط للمفردات الجبرية طبقاً للكتاب المدرسي. كما تمت الاستعانة بعينة استطلاعية تمثلت في تلميذات فصل ٣/٢ (ن = ٤٠) من ذات المدرسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م للتوصل إلى صلاحية وثبات أدوات الدراسة.

تطبيق أدوات الدراسة (اختبار مفردات الجبر، واختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو الجبر) قبل دراسة تلميذات عينة الدراسة لمحتويات موضوعات الوحدة الأولى"الأعداد الحقيقة" من كتاب رياضيات الصف الثاني الإعدادي ـ الفصل الدراسي الأول، وذلك للتأكد من تقارب المجموعتين في مفردات الجبر والتحصيل والاتجاه نحو الجبر، ويعرض جدول (٨) حساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي الدراسة علي كل من: مفردات الجبر، والتحصيل والاتجاه نحو الجبر قبل بداية التجربة باستخدام اختبار ت T-Test بين مجموعتين مستقلتين.

جدول (٨)حساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في القياسات القبلية باستخدام اختبار ت T-Test بين عينتين مستقلتين

الأداة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"			
				درجة الحرية	ت	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠.٠٥
مفردات الجبر	تجريبية	٥.٥٢	٣.٧٩	٩٦	١.١٩	٠.٢٣٩	غير دالة
	ضابطة	٤.٧٠	٢.٥٧				
التحصيل	تجريبية	٨.٧٦	٩.٩٢	٩٦	١.٢٠	٠.٢٤٠	غير دالة
	ضابطة	٦.٨٥	٣.٣٦				
الاتجاه	تجريبية	٤٣.٦٠	٢٠.٩٠	٩٦	١.٧١	٠.٠٩٢	غير دالة
	ضابطة	٣.٣٠	١١.٠٩				

يتضح من جدول (٨) أنه لم يرق الفرق بين متوسطي مجموعتي الدراسة إلى مستوى الدلالة الاحصائية فى كل من: متوسطي درجاتهم القبلي في اختبار مفردات الجبر، ومتوسطي درجاتهم القبلي في اختبار التحصيل، ومتوسطي درجاتهم القبلي في مقياس الاتجاه نحو الجبر؛ مما يدل على وجود تجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى: مفردات الجبر، والتحصيل، والاتجاه نحو الجبر قبل إجراء تجربة الدراسة.

- **إجراء تجربة الدراسة كما يلي**:

◄◄ التجهيز لتنفيذ تجربة الدراسة عن طريق: لقاء مع تلميذات المجموعة التجريبية (فصل ٤/٢، ن = ٤٢) لتقديم نبذة عن تجربة الدراسة وأهميتها لهن وشرح مختصر لخطواتها وأخذ موافقة التلميذات على إجراء التجربة وتوزيع المهام، وتشكيل مجموعت تعاونية منهن (١٠ مجموعات بمتوسط ٤ تلميذات لكل مجموعة).

- تحديد سير الدروس بالوحدة الأولى "الأعداد الحقيقة" باستخدام نموذجي فراير ومارزانو لتلميذات المجموعة التجريبية كالتالي (ملحق (٤) نماذج من دروس المجموعة التجريبية):
  - ✓ المرحلة الأولى: (شرح وتوضيح المعلم للمفردات باختصار دون تفاصيل) وفيها المعلم يشرح ويصف الكلمة/المفهوم الجديدة عن طريق توضيحها بأمثلة من الحياة، وسرد قصة حولها، وطرح أسئلة عليها، دون الخوض في تعريفها بصورة شكلية.
  - ✓ المرحلة الثانية: (إعادة شرح وتوضيح التلميذات للمفردات بأسلوبهن) وفيها التلميذات يعيدن التأكيد على الكلمة/المفهوم الجديدة بأسلوبهن عن طريق كتابتها، والكتابة عنها، والبحث عن معانيها والتضاد لها ووصفها وتوضيحها، وذكر أمثلة عليها.
  - ✓ المرحلة الثالثة: (توضيح التلميذات للمفردات بطرق غير لغوية)، وفيها التلميذات يعبّرن عن الكلمة/المفهوم بطرق غير لغوية، تتضمن رسم الكلمة/المفهوم في صورة رسم بياني، أو شكل محسوس، أو شكل بياني أو رمز، أو اخبار قصة رمزية، أو التعبير عنها بطريقة درامية.
  - ✓ المرحلة الرابعة: (تنمية المفردات عبر الأنشطة)، وفيها التلميذات يشتركن في أنشطة ابتكارية حول الكلمة/المفهوم، مثل كتابة عبارات بها فراغات لتخمين الكلمات التي تعلموها، وعمل خريطة ذهنية للكلمات المتعلمة، وكتابة عائلة الكلمة، وأنشطة البحث عن التضاد وجذور الكلمات ولواحقها، وعقد مقارنات وعمل تصنيفات، والتعرف على التشبيهات والاستعارات.
  - ✓ المرحلة الخامسة: (صقل وتأمل المفردات)، وفيها التلميذات يناقشن مع أقرانهن في مجموعات، ويبتكرن عبارات شفهية أو مكتوبة تتضمن الكلمات التي تعلموها، وتناقش كل تلميذة أو مجموعة تلميذات بمناقشة عمل زميلتهم أو عمل مجموعة أخرى مراعيين خلال المناقشات استخدامهم للكلمات الجديدة، والتعرف على نقاط عدم الاتفاق أو الرفض بينهم وطلب توضيحات حولها، ويستخدم نموذج فراير كنشاط إجباري في هذه المرحلة ليقدم ملخصا وافيا عما تم تعلمه من مراحل سابقة (المفردة خصائصها المهمة وغير المهمة، أمثلة عليها، لا أمثلة عليها).
  - ✓ المرحلة السادسة: (اللعب بالمفردات)، وفيها تمارس التلميذات الألعاب بالكلمات، لمساعدتهن في الاحتفاظ بالمفردات الجديدة داخل تفكيرهم وإعادة النظر فيها، مثل ألعاب: توليد الكلمات، وبطاقة الكلمات، والبحث عن الكلمة وتخمينها، وألغاز الكلمات، تصنيف الكلمات، ويفضّل ممارسة تلك الألعاب مرة واحدة على الأقل بصورة أسبوعية لتنشيط استخدام المفردات المهمة لدى التلميذات.

- قدمت دروس الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" لتلميذات المجموعة الضابطة (فصل ٢/٢، ن = ٤٦) بالطريقة المعتادة وفيها يقدم تعريف المفردات الجبرية فقط لهن مباشرة، وشرح الدرس بصورة روتينية وحل بعض الأمثلة والتمارين وإعطاء واجب منزلي في نهاية الحصة.
- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة (اختبار مفردات الجبر، اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو الجبر) بعد الإنتهاء من تدريس الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" لدى تلميذات مجموعتي الدراسة.

- **رابعاً : طريقة تحليل البيانات والمنهج والتصميم التجريبي في الدراسة :**

تضمنت طرق معالجة البيانات استخدام كل من: حساب بعض الاحصاءات الوصفية للعينات (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين باستخدام اختبار ت -Independent T Test ، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين باستخدام اختبار ت T-Test (Paired (dependent ، وحساب حجم التأثير Size Effect واستخدم في تلك برنامج Minitab. كما وُظّف المنهج شبه التجريبي لقياس تأثير المتغير المستقل (استخدام نموذجي فراير ومارزانو) على المتغيرات التابعة (مفردات الجبر، التحصيل، والاتجاه نحو الجبر)، والتصميم التجريبي للدراسة كان التصميم التجريبي من النوع Pretest-posttest Control Group Design.

- **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :**

- **أولاً: النتائج الخاصة بقياسات مجموعتي الدراسة على اختبار تحصيل الإحصاء ومناقشتها:**

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم اختبار صحة الفرض الصفري الأول باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيقات البعدية لاختبار مفردات الجبر (درجته العظمى= ٥٠)، ويعرض جدول (8) ملخصاً للإحصاء الوصفي وحساب دلالة الفرق .

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائيا (عند مستوى ≤ ٠.٠٥) بين تلميذات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مفردات الجبر لصالح تلميذات المجموعة التجريبية (المجموعة ذات المتوسط الأكبر).

جدول (٩)نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مفردات الجبر

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"			
			درجة الحرية	ت	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠.٠٥
تجريبية	٣٤.٥٥	٧.٤٤	٩٦	١١.٠٤	٠.٠٠٠	دالة
ضابطة	١٧.٧٨	٦.٧٥				

بناء علي النتائج السابقة (من جدول (٩)) يمكن رفض الفرض الصفري الأول فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لاختبار مفردات الجبر، مما يعني حدوث

تحسينات في مفردات الجبر لدى تلميذات المجموعة التجريبية مقارنة بأداء تلميذات المجموعة الضابطة.

ولمعرفة مدي دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مفردات الجبر قبل وبعد التجربة، تم حساب استخدام اختبارت للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T Test ، ويعرض جدول (١٠) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٠) نتائج تطبيق اختبارت لعينتين مرتبطين بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار مفردات الجبر قبل وبعد التجربة

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"			
			درجة الحرية	ت	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠.٠٥
قبل التجربة	٥.٥٢	٣.٧٩	٤١	٢١.٨٩	٠.٠٠٠	دالة
بعد التجربة	٣٤.٥٥	٧.٤٤				

توضح نتائج جدول (١٠) أن هناك مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠.٠٥) فى نتائج تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مفردات الجبر مقارنة بالتطبيق القبلي (انظر قيم متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية فى اختبار مفردات الجبر جدول (١٠).

يشير جدول (١٠) إلى أن قيمة النسبة التائية دالة إحصائياً، بمعنى أن المتغير المستقل (استخدام نموذجي فراير ومارزانو) له تأثير غير صفرى على المتغير التابع (مفردات الجبر)، ولكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة القائمة بين المتغيرين وهو يساوي ت٢/(ت٢+درجات الحرية) (علام ، صلاح الدين محمود ٢٠٠٥: ٢٠٧ ـ ٢٠٨)، ولإيجاد قوة العلاقة بين المتغيرين (المستقل والتابع) تم حساب حجم التأثير = ٠.٩٢ ؛ الذي يعني ٩٢٪ من تباين درجات تلميذات مجموعة الدراسة فى اختبار مفردات الجبر ـ تُعزى إلي المتغير المستقل، في حين ما قيمته ٨٪ من التباين لذات الاختبار لا يعزى إلى تدخل المتغير المستقل وإنما لعوامل أخرى خارج حدود الدراسة.

ومن ثم يمكن القول بأن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام نموذجي فراير ومارزانو) قد ساهم بنسبة كبيرة فى تحسين مفردات الجبر الدوال لدى تلميذات المجموعة التجريبية بصرف النظر عن العوامل الأخرى .

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأنه يوجد مؤشرات جيدة ناتجة عن استخدام نموذجي فراير ومارزانو أدت إلى تحسين مفردات الجبر لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وأكد وجود تلك المؤشرات حجم التأثير الكبير (٩٢ ٪) الذي أحدثه استخدام نموذجي فراير ومارزانو على تحسين مفردات الجبر .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة، بأن توظيف نموذجي فراير ومارزانو في تعليم الجبر ساهم في توفير بيئة فاعلة لتعليم مفردات الجبر، وساعد ذلك في زيادة تفاعل التلميذات وحماسهن خلال حصص الجبر، كما وفر ايقاظ الوعي بتعليم المفردات عن طريق تقديم وممارسة نوعا مختلفا من الأنشطة والتقويم والممارسات داخل الصف انعكس على أداء التلميذات واهتمامهن وانتباههن خلال تعليم الجبر، حيث أكدت تلك الأنشطة على الاهتمام بالمفردات الجديدة لدى التلميذات والتأمل على معانيها وتمثيلها بالرسوم والقصص وربطها بسياقات متنوعة ذات معنى لها، وممارسة بعض الألعاب حول المفردات الجبرية ساعد على دمجها في البنية المعرفية للتلميذات بطرق ذات دافعية عالية.

وقدمت بيئة التعليم التعاونية مناسبات للمناقشات الهادفة واستخدام مهارات الاقناع والحوار بين التلميذات مما أدى إلى رغبة الجميع من التلميذات في المشاركة وعرض الأفكار المدعمة بالحجج وتحسين العمل وتطويره للوصول لمستويات متميزة من الفهم والوضوح واكتمال الأفكار والعلاقات.

وتتفق نتيجة الدراسة حول التأثير الإيجابي لاستخدام نموذجي فراير ومارزانوا في تنمية مفردات الجبر لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي مع عدد من الدراسات منها: (Kovarik, 2010) (Nahampun and Sibarani, ,2014) (Purcell, 2015).

- **ثانياً: النتائج الخاصة بقياسات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل ومناقشتها** :

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، تم اختبار صحة الفرض الصفري الثاني باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيقات البعدية لاختبار التحصيل (درجته العظمى= ٣٥)، ويعرض جدول (١١) ملخصا للإحصاء الوصفي وحساب دلالة الفرق .

جدول (١١) نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"			
			درجة الحرية	ت	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠.٠٥
تجريبية	٢٧.١٤	٤.٦٥	٩٦	٧.٢٩	٠.٠٠٠	دالة
ضابطة	١٩.٩١	٤.٦٤				

يتضح من جدول (١١) وجود فرق دال إحصائيا (عند مستوى ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية (المجموعة ذات المتوسط الأكبر).

وبناء علي النتائج السابقة (من جدول (١١)) يمكن رفض الفرض الصفري الثاني فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، مما يعني وجود

مؤشرات ايجابية في التحصيل لدى تلميذات المجموعة التجريبية مقارنة بأداء تلميذات المجموعة الضابطة.

ولمعرفة مدي دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل قبل وبعد التجربة، تم حساب استخدام اختبار ت للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T Test ، ويعرض جدول (١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٢) نتائج تطبيق اختبار ت لعينتين مرتبطين بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار التحصيل قبل وبعد التجربة

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"			
			درجة الحرية	ت	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠.٠٥
قبل التجربة	٨.٧٦	٩.٩٢	٤١	١١.٢٧	٠.٠٠٠	دالة
بعد التجربة	٢٧.١٤	٤.٦٥				

توضح النتائج المعروضة في جدول (١٢) وجود مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠.٠٥) فى نتائج تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل مقارنة بالتطبيق القبلي (انظر قيم متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية فى اختبار التحصيل جدول (١٢)).

ويبين جدول (١٢) أن قيمة النسبة التائية دالة إحصائياً، بمعنى أن المتغير المستقل (استخدام نموذجي فراير ومارزانو) له تأثير غير صفرى على المتغير التابع (التحصيل)، ولكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة القائمة بين المتغيرين، ولإيجاد قوة العلاقة بين المتغيرين (المستقل والتابع) تم حساب حجم التأثير = ٠.٧٦؛ الذي يعني ٧٦٪ من تباين درجات تلميذات مجموعة الدراسة فى اختبار التحصيل– تُعزى إلي المتغير المستقل، في حين ما قيمته ٢٤٪ من التباين لذات الاختبار لا يعزى إلى تدخل المتغير المستقل وإنما لعوامل أخرى إطار الدراسة .

ومن ثم يمكن القول بأن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام نموذجي فراير ومارزانو) قد ساهم بنسبة عالية فى تحسين التحصيل لدى تلميذات المجموعة التجريبية بصرف النظر عن العوامل الأخرى خارج حدود الدراسة.

وبناء على ما سبق، فهناك مؤشرات مناسبة ناتجة عن استخدام نموذجي فراير ومارزانو على تحسين التحصيل لدى تلميذات المجموعة التجريبية، حيث وصل حجم تأثيرها إلى نسب معقولة بصرف النظر عن العوامل الأخرى.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة، بأن استخدام نموذجي فراير ومارزانو أدى إلى حدوث تغييرات ذات دلالة في الناحية المعرفية لدي التلميذات والمتمثلة

في المفاهيم والتعميمات وحل المشكلات، حيث حرصت التلميذات خلال عمليات التدريس على المشاركات الفاعلة والنشاط الكبير في بيئة تعليمية مشجعة ومحفزة لهن على الانغماس في أداء المهام الجبرية وفهم كل مفردة ترد خلال ممارستهن للأنشطة، كما وأن بيئة التعلم التعاوني ساهمت في التنافس بين التلميذات وإثراء الصف بالمناقشات المفيدة وزيادة التركيز لدى التلميذات.

وساعدت الأنشطة المتنوعة بمستوياتها المعرفية المتنوعة (التذكر والاستيعاب والتطبيق) على التعمق المتدرج لدروس الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية" ومحاولة التلميذات حل المشكلات عبر الأنشطة الإثرائية التي أكدت على فهم كافة مفاهيم وتعميمات الدروس.

واهتمت التلميذات بالتعلم أكثر من التقويم، وبدا ذلك في حرصهن على معرفة المفاهيم وحل المشكلات كعمليات دون الاكتراث بالقفز إلى النواتج والمشاركة في طرح الحلول وشرحها للآخريات أكثر من السؤال عن تقويم العمل، مما دل على الاهتمام بالتعلم والتقويم من أجل التعليم أكثر من الاهتمام بالتقويم النهائي.

وتتفق النتيجة حول تحسين التحصيل باستخدام نموذجي فراير ومارزانو لدى تلميذات المجموعة التجريبية مع عدد من الدراسات منها:
(Sanders, 2007) (Wanjiru and O-Connor, 2015)

- **ثالثاً: النتائج الخاصة بقياسات مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الجبر ومناقشتها** :

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، أختبر صحة الفرض الصفري الثالث باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيقات البعدية لمقياس الاتجاه نحو الجبر (درجته العظمى ١٠٥)، ويعرض جدول (١٣) ملخصا للإحصاء الوصفي وحساب دلالة الفرق .

جدول (١٣)نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعليم

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"			
			درجة الحرية	ت	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠.٠٥
تجريبية	٨٣.١٠	١٤.٠٠	٩٦	٨.٠٦	٠.٠٠٠	دالة
ضابطة	٥٤.٧٠	١٨.٩٠				

يتضح من جدول (١٣) وجود فرق دال إحصائيا (عند مستوى ≤ ٠.٠٥) بين درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الجبر لصالح تلميذات المجموعة التجريبية (المجموعة ذات المتوسط الأكبر).

وبناء علي النتائج السابقة (من جدول (١٣)) يمكن رفض الفرض الصفري الثالث فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الجبر ؛ مما

يعني حدوث اتجاهات ايجابية نحو الجبر لدى تلميذات المجموعة التجريبية مقارنة بتلميذات المجموعة الضابطة.

ولمعرفة مدي دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو الجبر قبل وبعد التجربة، تم حساب اختبار ت للعينات المرتبطة Paired-Samples T Test ، ويعرض جدول (١٤) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٤)نتائج تطبيق اختبار ت لعينتين مرتبطين بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس الاتجاه نحو الجبر قبل وبعد التجربة

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار "ت"			
			درجة الحرية	ت	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠.٠٥
قبل التجربة	٤٣.٥٧	٢٠.٨٥	٤١	١٢.٣٦	٠.٠٠	غير دال
بعد التجربة	٨٣.١٠	١٣.٩٨				

توضح النتائج الواردة في جدول (١٤) أن هناك نتائج ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠.٠٥) فى درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الجبر مقارنة بدرجاتهن في التطبيق القبلي (انظر قيم متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية في جدول (١٤)).

وتشير نتائج جدول (١٤) إلى أن قيمة النسبة التائية دالة إحصائياً؛ بمعنى أن المتغير المستقل (استخدام نموذجي فراير ومارزانو) له تأثير غير صفرى على المتغير التابع (الاتجاه نحو الجبر)، ولكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة القائمة بين المتغيرين، ولإيجاد قوة العلاقة بين المتغيرين (المستقل والتابع) تم حساب قيمة حجم التأثير = ٠.٧٩؛ بمعنى أن حوالى ٧٩٪ من تباين درجات المجموعة التجريبية فى مقياس الاتجاه نحو الجبر ـ تُعزى إلي المتغير المستقل، في حين ما قيمته ٢١٪ من التباين لذات المقياس لا يعزى إلى تدخل المتغير المستقل وإنما لعوامل أخرى خارج إطار الدراسة .

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام نموذجي فراير ومارزانو) قد ساهم بنسبة كبيرة فى تحسين اتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو الجبر بصرف النظر عن العوامل الأخرى .

وتحسّنت اتجاهات تلميذات المجموعة التجريبية نحو الجبر، لأن البيئة التعليمية كانت جاذبة ومشجعة على مشاركتهن في عمليات التعليم والتعلم ومحفزة لهن، حيث كانت تلك البيئة دافعة لهن نحو التعبير عن خبراتهن وخلفياتهن المعرفية عبر التعلم التعاوني الذي أضفى علاقات اجتماعية داخل مجموعات التلميذات وداخل الصف بين التلميذات كلهن، وحرصت التلميذات على حضور حصص الجبر من بدايتها، لدرجة طالبت بعض التلميذات بالبحث عن حصص إضافية لاستكمال بعض المهام الجبرية باستخدام تلك الطرق

(نموذجي فراير ومارزانو)، كما أبدت بعض التلميذات التقدير تلك الطرق والرغبة في التعلم باستخدامها في المقررات الأخرى للتأكيد على إدراكهن لأهميتها وفائدتها.

وتتفق النتيجة حول الاتجاه نحو الجبر نتيجة استخدام نموذجي فراير ومارزانو مع عدد دراسة (Sanders, 2007) (Wanjiru and O-Connor,2015).

- **رابعاً: النتائج الخاصة بقياسات العلاقة الارتباطية بين المفردات والتحصيل والاتجاه لدى تلميذات المجموعة التجريبية ومناقشتها :**

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، تم اختبار صحة الفرض الصفري الرابع باستخدام اختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Test للكشف عن معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدي بين درجات اختبار مفردات الجبر واختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو الجبر لدى تلميذات المجموعة التجريبية، ويعرض جدول (١٥) نتائج اختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات التابعة الثلاثة.

جدول (١٥)نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة

	المفردات	الاتجاه
التحصيل	-٠.٠٠٨ ❖❖	٠.٩٥٥ ❖
المفردات	- - -	٠.١٢٦ ❖❖

❖❖غير دال عند ≤ ٠.٠٥ ، ❖ دال عند ٠.٠٠٠

يشير جدول (١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وضعيفة جدا وغير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (≤٠.٠٥) بين مفردات الجبر والتحصيل، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وضعيفة جدا وغير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (≤٠.٠٥) بين مفردات الجبر والاتجاه نحو الجبر، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية جدا ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (≤٠.٠٥) بين التحصيل والاتجاه نحو الجبر لدى تلميذات المجموعة التجريبية بعد إجراء تجربة الدراسة، ومن ثم يمكن قبول الفرض الصفري الرابع فيما يتعلق بالعلاقة بين (مفردات الجبر والتحصيل) وبين (مفردات الجبر، والاتجاه نحو الجبر) ورفض الفرض الصفري الرابع فيما يتعلق بالعلاقة بين (التحصيل، والاتجاه نحو الجبر).

ويمكن تفسير أن العلاقة بين مفردات الجبر والتحصيل لدى تلميذات المجموعة التجريبية لم ترق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ربما بسبب أن طبيعة اختبار مفردات الجبر مختلفة عن طبيعة التحصيل في ذات المحتوى (الوحدة الأولى "الأعداد الحقيقية")؛ فتؤكد طبيعة المفردات الجبرية على معرفة المفاهيم أو الكلمات الجبرية، والتوصل إلى معاني لها، والقدرة على تمثيل تلك المفردات أو الكلمات الجبرية، وذكر أمثلة أو لا أمثلة على المفردات أو الكلمات الجبرية، واستخدام المفردات في السياق، في حين أن طبيعة التحصيل

تستلزم اكتساب المفاهيم واستخدام التعميمات وممارسة حل المشكلات فالعلاقة بين مفردات الجبر والتحصيل ربما تظهر بعد فترة من الوقت أكبر من المتاح للدراسة الحالية، حيث تتطلب ظهور تلك العلاقة ممارسات تؤكد على المفردات الجبرية عبر حل المشكلات الجبرية واستخدام التعميمات ودراستها ومعرفة ما تحتويه من مفردات ولتأكيد على تلك المفردات.

ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفردات الجبر والاتجاه نحو الجبر لدى تلميذات المجموعة التجريبية، ربما يرجع ذلك إلى أن الاتجاه يتعلق بمدى اهتمام التلميذات وثقتهن بالجبر، وإدارك قيمة الجبر في العلم والحياة، ومدى الشعور بالمتعة عند ممارسة المهام الجبرية، ووجود دافعية كبيرة لديهن خلال تعلم الجبر، بينما تتعلق مفردات الجبر بالمعاني والتوضيحات للمفردات وتمثيلها وإنتاج أمثلة حولها ولا أمثلة واستخدامها في سياقات جبرية، وذلك قد يؤدي عادة إلى قلة إدراك قيمة الاتجاه في بعض مواقف تعلم المفردات الجبرية بصورة مباشرة مما قد يؤثر على وجود أو عدم وجود علاقة بين مفردات الجبر والاتجاه نحو الجبر.

أما وجود علاقة موجبة وقوية ودالة بين التحصيل والاتجاه نحو الجبر، تدل على أن التلميذات أدركن أهمية وقيمة تعلم الجبر وتحسن أدائهن فيه نتيجة تقديره والشعور بالاستمتاع عند حل المهام الجبرية، وأدت الثقة بأنفسهن إلى تحسينات في التحصيل، كما وأن إحراز التلميذات لمستويات متقدمة في تحصيل المفاهيم والتعميميات وحل المشكلات الجبرية ساعدهن على تحسين اتجاهاتهن نحوه، وتأكد ذلك من حرص التلميذات على تقديم مشاركات كاملة وشاملة عند معالجة المهام الجبرية ورغبتهن في بث روح الحماسة والدافعية لدى الأخريات سواء داخل المجموعات التعاونية أو خارجها، والعمل ضمن مجموعة ساعدهن على المشاركة الفاعلة المغلفة بالثقة بالنفس وتقدير العمل وتحمل المسؤولية.

وتتفق العلاقة بين التحصيل والاتجاه نحو الجبر مع عدد كبير من الدراسات، بينما تختلف النتيجة بعدم وجود علاقة بين المفردات الجبرية والتحصيل مع دراسة (Wanjiru and O-Connor,2015).

- **توصيات ومقترحات الدراسة** :

- ضرورة استخدام مداخل متنوعة لتعليم الرياضيات وفروعها قائمة على الاهتمام اللغوي، باعتبار أن الرياضيات لها تراكيب ورموز وتعبيرات خاصة لابد من فهمها لاستيعاب الرياضيات.
- أهمية تصميم دورات وبرامج تدريبية وورش عمل تساهم في نشر وتوظيف لغة الرياضيات في الفصول المدرسية موجهة إلى معلمي/معلمات الرياضيات وأولياء أمور التلاميذ/التلميذات.

- الاهتمام بالمهارات اللغوية وتعليمها لدى التلاميذ/التلميذات واستغلالها لفهم لغة الرياضيات.
- بيان أثر استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تعليم الجبر على تحسين مهارات التواصل الرياضي، والقدرة على حل المشكلات، وتنمية التفكير الجبري.
- دراسة أثر استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تعليم الهندسة على تنمية مستويات التفكير الهندسي.
- تصميم برنامج تدريبي قائم على دمج استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تعليم الرياضيات وخطوات حل المشكلة في تنمية مهارات حل المشكلة والتواصل الكتابي لدى الطلاب المعلمين، وتحسين معتقداتهم الرياضية.
- بحث أثر استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تعليم الهندسة الفراغية على تنمية التفكير البصري والميل نحوها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

• قائمة المراجع :

- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥): الأساليب الإحصائية الاستدلالية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية). القاهرة: الطبعة الأولى ، دار الفكر العربى.

- Adams, A. (2010). Rehearsal or reorganization: two patterns of literacy strategy use in secondary mathematics class. The Mathematics Enthusiast, 7(1&2): 371-390.

- Aljaberi, N. M. (2014). Pre-service elementary school teachers' level of mathematical thinking and their attitudes toward mathematics. Journal of Education and Human Development, 3(3): 181-195.

- Chinokul, S. (2013). Use of application on tablets to enhance sixth grader`s english vocabulary abilities. An Online Journal of Education, 8(1): 2580-2590.

- Demirel, M., Derman, I., and Karagedik, E. (2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards mathematics. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197: 2086-2096.

- Dunston, P. J. and Tyminski, A.M. (2013). What`s the big deal about vocabulary. Mathematics Teaching in the Middle School, 19(1): 38-45.

- Farstrup, A. E. and Samuels, S. (2008). Essential strategies for teaching vocabulary. In A. E. Farstrup and S. Samuels (Eds.), What research has to say about vocabulary instruction (pp. 83-112). Newark, DE: International Reading Association. Retrievable from http://www.sagepub.com/upm-data/40627_4.pdf

- He, Y. (2010). A Study of L2 vocabulary learning strategies.
- Retrievable from http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2: 326994/fulltext01.pdf
- Kovarik, M. (2010).Building mathematics vocabulary. International Journal for Mathematics Teaching and Learning. Retrievable from http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/kovarik. pdf
- Majeed, A. A., Darmawan, G. N., and Lynch, P. (2013). A confirmatory factor analysis of attitude toward mathematics inventory. The Mathematics Educator, 15(1): 121-135.
- Marzano, R.j. (2006). A six-step process for teaching vocabulary. Retrievable from http://www.hbgsd.k12.pa.us/cms/lib/PA01000004/Centricity/Domain/34/Marzano_6_Step_Vocabulary.pdf
- Mata, M. L., Monteiro, V., and Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: effects on individual, motivational, and social support factors. Child Development Research, article ID 876028: 1-10.
- Nahampun, E. E. and Sibarani, B. (2014). The effect of using Frayer model on students` vocabulary mastery. GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed, 3(1): 1-8.
- Partnership for Reading. (2003). put reading first: The research building blocks of reading instruction, kindergarten through grade 3. (2nd Ed.). Washington, DC: Author. Retrievable from http://www.readingrockets.org/sites/default/files/putreadingfirst_research.pdf
- Purcell, A. (2015). Using Marzano's six steps to build high frequency academic vocabulary in deaf/HH students. Retrievable from http://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/News Events / AATD/UsingMarzanoAP.pdf
- Rivera, F. D. (2014). Teaching to math common core state standards: focus on kindergarten to grade 5. Sense published, USA, Boston.
- Sanders, S. (2007).Embedded strategies in mathematics vocabulary instruction: a quasi-experimental study. All Dissertations, Paper 163: 1-265. Retrievable from: http://tigerprints.clemson.edu/cgi/ viewcontent.cgi?article=1163&context=all_dissertations

- Smekens, K. (2014). Strategies for teaching vocabulary. Smekens Education Solutions. Retrievable from: http://www.smekenseducation.com/fae5d034d4_sites/www.smekenseducation.com/files/Strategies_for_Teaching_Vocabulary_Gr_K-12_LPD517R.pdf
- Wanjiru, B. and O-Connor. M. (2015). Effects of mathematical vocabulary instruction on students` achievement in mathematics in secondary schools of Murang'a country, KENYA. Journal of Education and Practice, 6(18): 201-207.

****

البحث التاسع :

" فاعلية إستراتيجية الجيجسو٢ في التحصيل ومرونة التفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات "

إعداد :

م.م مروان حامد حسان
كلية الامام الاعظم
الانبار ديوان الوقف السني

أ.د. عبدالواحد حميد الكبيسي
مدير مركز طرائق التدريس والتعليم المستمر
جامعة الأنبار بالعراق

" فعلية استراتيجية الجيجسو ٢ في التحصيل ومرونة التفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات"

م.م/ مروان حامد حسان أ.د/ عبد الواحد حميد الكبيسي

• **مستخلص**:

هدف البحث إلى معرفة فاعلية إستراتيجية الجيجسو2 في التحصيل ومرونة التفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات ، تكونت عينة البحث من(٤٨) طالبا توزعوا إلى مجموعتين الأولى تجريبية(٢٤) طالبا درست إستراتيجية الجيجسو2 ، والثانية ضابطة (٢٤) طالبا درست بإستراتيجية التدريس الاعتيادية وتمت مكافئة المجموعتين في عدة متغيرات، واعد اختبارين ،الأول تحصيلي مكون من (٣٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد والثاني اختبار مرونة التفكير تكون(٢٠) فقرة مقالية واستخدم الوسائل الإحصائية المناسبة وكان من نتائج البحث: وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) في متوسط اختبار التحصيل ومرونة التفكير بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

The effectiveness of the strategy Jigsaw 2 in achievement and the flexibility of thinking among the students of middle school math

Dr. Marwan Hamed Hassan

Dr. Abdul Wahid Hamid Al-Kubaisi

Abestract:

The research aims to find out the effectiveness of the strategy Jigsaw 2 in achievement and the flexibility of thinking among the students of middle school math,sample consisted of 48 students were divided into two groups, thefirst trial (24)students studied strategy Djigeso 2, andthesecond o fficer (24)students studied thestrategyofteachingnormal and has equivalent g roups in several variables, promisingtwotests, thefirst achievement compone nt (30) paragraph of the type of multiple-choice, and the second test the flexibilityof thinking tobe (20) paragraph essay,anduse statisticalmethods ap propriate and it was from the search results: the existence of differences statistically significant at the level (0.05) in the average achievement test and flexibility of thinking between the experimental and control groups for the experimental group.

• **المقدمة** :

تلقى مادة الرياضيات وما يتصل بها من تحصيل اهتماماً عظيماً من المربين وأولياء الأمور، وقد يكون أهم دواعي هذا الاهتمام اعتقاد الناس عامة بالعلاقة الوطيدة التي تربط التحصيل في الرياضيات بالقدرة على التفكير وحل المشكلات، فالرياضيات تعد ضرباً من ضروب التفكير المجرد الذي يعتمد الرموز بدلاً من المحسوسات، وهي كذلك تدريب على طرائق حل المشكلات كون الرياضيات بطبيعتها تحتوي على مشكلات حقيقية أو افتراضية لذلك فإن واضعي مناهج الرياضيات الحديثة والاختصاصين في استراتيجيات وأساليب تدريسها يؤكدون أن الرياضيات أسلوب في التفكير أساسه الفهم وإدراك

العلاقات والاستدلال، يعتمد أسلوب الاكتشاف والمناقشة للوصول إلى الحل.(علاونة،٢٠٠٢:ص٨٨)

تسعى الدول المتقدمة تربوياً يسعى مجموعة من المعلمين إلى استراتيجيات مختلفة عن التدريس التقليدي للرياضيات فمنهم من كلف مجموعة من الطلاب إعادة تنظيم أحد الدروس وربطها بأجزاء الكتاب حين ذكروا بأنها غير منظمة، وبعد وقت قصير، وضع المدرس إستراتيجية المناقشة مع الطلاب وتسجيل النقاط المفتاحية في مناقشاتهم حتى انتهى الدرس بمخطط عام للدرس منظم تنظيماً مفهوماً من قبل معظم الطلاب، وهناك معلم يحاول تدريس مجموعة من مفاهيم الرياضيات عن طريق رحلة ميدانية في (المترو) بحيث يشرح للطلاب موضوع الاتجاهات والارتباطات الكلية والجزئية، ومنهم من يشرك طلبته بمجموعات تعاونية، مما جعل من مادة الرياضيات مادة شائقة لهم.(وولفولك،٢٠١٠: ص ٧٦)

الدول النامية لم يعد لها بُد أن تواكب هذا العصر وتركب موجة الإصلاح التربوي التي يركبها العالم المتقدم في مجال تدريس الرياضيات ومناهجها فهناك نقلة نوعية في النظرة إليها والى مناهجها وإستراتيجيات ونماذج تدريسها. (السواعي،٢٠١٢، ص٢١).

الرياضيات بطبيعة محتواها وطرائق معالجتها وتدريسها، وما تتميّز به من الدقة والمنطقية والموضوعية والإيجاز في التعبير، تعد مجالاً خصباً لإكساب مهارات التفكير المختلفة وتنميتها، فلا رياضيات من دون تفكير ولا تفكير بدون مشكلات، لذا تضمّنت أهدافها في معظم الدول أهدافاً تؤكد الاهتمام بالتفكير وإكساب الطلاب أنماط التفكير المختلفة، وأصبحت تنمية التفكير إحدى الاتجاهات الحديثة للمشاريع الريادية في تطوير مناهج الرياضيات واستراتيجيات تدريسها في مراحل التعليم المختلفة. (مريزيق وجعفر،٢٠١٢،ص٨٥ ـ ٨٦).

ونظراً لأهمية الرياضيات، بذل المختصون فيها الكثير من الجهود لتطوير تدريسها، ومواكبة هذه التطورات والتغيرات؛ إذ ركزت الاتجاهات الحديثة في تدريسها على تنمية المعرفة المفاهيمية واستيعابها لدى الطلبة وبنائها بشكل ذي معنى في بنية الطالب المعرفية واستخدامها في مواقف جديدة، وتنمية التفكير والاتجاهات الإيجابية نحو المادة وزيادة التحصيل فيها. (العزاوي وأحلام،٢٠١١،ص١٣٥).

إن عملية التجديد والتحديث في مجال استراتيجيات تدريس الرياضيات في العصر الحديث لم تعد محل جدل أو نقاش، بل أصبحت أمرا بالغ الأهمية ومطلباً حيوياً وملحاً من أجل إحداث التوازن بين الحياة سريعة التغيير في عصر

العولمة، إذ واجه التعليم التقليدي العديد من المشكلات التي انعكس أثرها على مستوى التعليم عامة، وجعلته قاصراً عن تحقيق أهدافه، ولم تتمكن استراتيجيات تدريس الرياضيات التقليدية من تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة لمواطن واعٍ منتج، يستطيع مواكبة عصر حديث مليئ بالتحديات والتغيرات السريعة.(صالح، ٢٠١٢،ص٢٥٣).

أكدت الاتجاهات الحديثة في التربية على دور المتعلم، باعده محوراً للعملية التعليمية التعلمية ، ومصدراً رئيساً لإنتاج الأفكار، ومعالجة المعلومات، وتوظيف الأفكار غير المألوفة في توليد أفكار مألوفة جديدة، تسهم في تقديم حلول ناجعة للمشكلات وقد بذلت الكثير من الجهود التربوية، للتغلب على المعاصر المشكلات الناجمة عن استخدام استراتيجيات التدريس التقليدية، بهدف تحقيق تطور فعلي في عملية التعّلم والتعليم،و أسفرت هذه الجهود عن استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية، وأكثر مراعاة لحاجات الطلبة وميولهم، ومن هذه الإستراتيجيات التعلم التعاوني تعد نموذج تدريسي، يتطلب من الطلبة العمل مع بعضهم والحوار فيما بينهم، فيما يتعلق بالمادة الدراسية، والتفاعل مع بعضهم تفاعلاً تنمو من خلاله مهاراتهم الشخصية والاجتماعية الإيجابية، التعلم التعاوني إستراتيجية تعليمية، يعمل على إيجاد التكامل بين الأهداف الاجتماعية والأهداف التعليمية التعلمية؛ إذ إن تحقيق أهداف تعليم التفكير في الغرف الصفية، خلال التعلم التعاوني، يضمن نتائج أكثر إيجابية للتعلم، فالتفكير التعاوني أكثر ملاءمة لحل المشكلات الأكثر تعقيداً بصورة فاعلة، ومع أن التعلم التعاوني يقوم أساساً على إشراك الطالب المباشر في عملية التعلم، إلا أن تأكيد دور المتعلم لا يقلل من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم لتحقيق الأهداف على أكمل وجه، ويتمثل دور المعلم في التخطيط والإعداد لتنظيم الصف وإدارته، وتنظيم المهمات التعليمية، والملاحظة الواعية لمشاركة أفراد المجموعة الواحدة كما أن إدراك المعلم لنظام الحوافز المستخدم يساعد كثيرًا في إنجاح هذا الأسلوب ، فاستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني خلال مجموعات العمل الصفية، وإعادة ترتيب الجلوس في الصف، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، وتنفيذ تمارين المناقشة، وحل المشكلات، والحوا ر، والتفكير والاطلاع على كيفية تفكير الآخرين، كلها أمور من شأنها تنمية روح المودة والتعاون، والثقة بين الأفراد، والانتماء إلى المجموعة، فالطلبة في مجموعات التعلم التعاوني يحضرون مهماتهم بحرص، ويخططون لها بعناية وينفذونها بوعي ودقة، والمعلمون بدورهم يقدمون لهم أشكالاً مختلفة من التغذية الراجعة وأساليب التقويم التي تجعل بيئة التعلم في مواقف التدريس بيئة نشطة وإيجابية وفاعلة(عبد، وعشا،٢٠٠٩ :ص٦٨ ـ ٦٩)

وبالرغم من مميزات التعلُّم التعاوني إلا أن التربويين وعلماء النفس العاملين في مدارس "أوستن" بولاية تكساس ابتدعوا طريقة (طريقة مطورة) للتعلم التعاوني، أطلق عليها جيجسو (Jigsaw) لأنها تشبه تركيبة لعبة (Jigsaw) بهدف تطوير العلاقات بين الطلبة الذين هم من أصول إنجليزية وإسبانية وزنوج للتقليل من حدة التوترات العرقية ، وقد أشارت نتائج تطبيق هذه الطريقة إلى أن الطلبة الإنجليز تعلموا بشكل جيد في صفوف جيجسو (Jigsaw) ولوحظ في نهاية الدراسة تكون الود والوئام بين أفراد المجموعة وغيرهم من الطلبة في الصف بدرجة أكبر مما كان عليه الحال قبل البدء بالدراسة، وباختصار أعطت هذه الطريقة نتائج إيجابية في التحصيل والاتجاهات وشجعت الطلبة على التعاون والعمل الجماعي وتحطمت الحواجز الشخصية بين الطلبة ، ويضم جيجسو الأساليب التعليمية التي تنظم المعلمين الطلاب إلى مجموعات صغيرة والتي ثم العمل معا لمساعدة بعضهم البعض تعلم المحتوى الدراسي، والتفكير بروية ومرونة. (Slavin, 2011:p. 344)

التفكير بمرونة هو مفتاح النجاح في العديد من مجالات الحياة سواء العمل أو العلاقات الاجتماعية ، وهو يمنح أيضا القدرة على مواجهة المشكلات بطريقة غير اعتيادية، التفكير المرن خاصية من خصائص التفكير الإبداعي، وعادة من عادات العقل ، و هو القدرة على التفكير النوعي بعد إيجاد كل الاحتمالات والخيارات المؤدية للغرض ورؤيتها والإحاطة بها بحلول كثيرة ، منها قد لا يكون مطروحا والسيطرة عليها مستخدما مهارات التفكير المرن لانتقاء الحل الأفضل في الوقت الأنسب، طريق الحياة عادة ما تكون صعبة المسالك وعرة مليئة بالعقبات والمصاعب ، وكل أنواع المتاعب إن صح التعبير .. فالتغلب على كل هذا يحتاج إلى تنوع في التفكير المستخدم ، يتعدى إلى اللامطروح ليجد فيه أفضل الحلول ،وهكذا يسهل التغلب على كل تلك التحديات التي تواجهنا يوميا عبر مرونة التفكير بتغيير الأساليب ، فقد يقلب لك التفكير المرن المواقف ويجعل أسوأها أفضلها بتحويلها من مشكلات إلى مكاسب .

فبمرونة التفكير يستطيع الفرد المحافظة على قدراته وطاقات دون تسرب لإيجاد حلول لمقاومة المستحيل أحيانا ، لا شك أن هناك قضايا ومواقف تحتاج إلى التفكير النمطي إلا أنه أيضا هناك مواقف تتطلب تفكيرا إبداعيا مرنا لالتقاط أفضل الإجابات والحلول بعد عرض كل الإجابات الممكنة ، دون التقيد بحالات الاختيار الموجودة أمامنا فقط ، فلا نقع في فخ الاختيارات ، المرونة في التفكير لا تعني أبدا التهور والاستعجال كما يبدو للبعض ، بل القدرة على الانتقال بين الحلول المطروحة وإيجاد حلول أخرى غير مطروحة ، والتعامل مع كل هذه الاحتمالات بعمق وإدراك تأمين لإيجاد المخرج الأنسب في الوقت الأنسب ، المرونة في التفكير هي مهارة من مهاراته ، التي يجب أن نتعلمها إن لم

نحسنها وذلك بالتدرب عليها أن هذا النوع من التفكير يفتح آفاق جديدة ويرشد إلى خيارات لم تكن مرئية أو يعتقد أنها متاحة وموجودة .(آل مرشد ٢٠١٢:ص١٢)

يتضح مما سبق أن العمل على إكساب المتعلم عاده التفكير بمرونة، أمر في غاية الأهمية لاسيما في عصر الإيقاع السريع بالمتغيرات اللامتناهية، ولذا فإن تدريب المتعلمين على هذه العادة سيكون له تأثيرًا ايجابيًا في سلوكياتهم على المدى الطويل، ولعل من الاستراتيجيات والطرق التي اقترحها كلا من (كوستا وكاليك،٢٠٠٣،ج٢:ص٨٢)

- **مشكلة البحث** :

يكاد يكون اتفاق بين مدرسي الرياضيات بوجود ضعف في التحصيل لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات وقد يعود هذا إلى استراتيجيات التدريس المتبعة التي تركّز على الحفظ والتلقين والاستظهار وجعل الطالب متلقيا للمعلومات والمعارف، وعدم إعطاء أي دور له للمشاركة في العملية التعليمية،وقد يؤثر بالتالي على قابليته على التفكير ، وأيدت دراسات عدة هذا الضعف في التحصيل والتفكير مثل دراسة (باشا، ٢٠١٠) ، ودراسة (الجوعاني،٢٠١١)، دراسة (الزهيري، ٢٠١٣)،ودراسة الخزرجي التي أشارت:أن مدرسي مادة الرياضيات يعرضون الموضوعات الرياضية كما موجودة في الكتاب من دون اعتماد أي إستراتيجية تدريسية تبعث روح الحيوية والتشويق لهذه الموضوعات ، مما يجعلها جافة ومعقدة ، الأمر الذي يجعل أغلبية الطلبة يشكون من صعوبة تعلم الموضوعات الرياضية مما يدفعهم إلى حفظ الأمثلة والتدريبات والنظريات وحتى تسلسل الموضوعات الرياضية من دون معنى، وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى ضعف في التحصيل الدراسي(الخزرجي،٢٠١٣:ص٢)، وتفقت دراسة (الحبّار ،٢٠١٣) بالقول: أنّ من أسباب ضعف الطلبة في مادة الرياضيات هو أنّ معظم الطرائق المتّبعة في تدريسها لا تستثير دافعيّتهم وحماسهم بل على العكس من ذلك تثير فيهم الرتابة والملل،ولا يشارك الطالب في الدرس إلا بصورة فردية (الحبّار ،٢٠١٣:ص٢).

وعند مناقشة مجموعة من مدرسي الرياضيات لمرحلة المتوسطة في الدورات التطويرية التي تقيمها الجامعة لهم عن أسباب الضعف في التحصيل وعدم المشاركة يتذرع المدرسين بعدم كفاية وقت المحاضرة لمشاركة اغلب الطلبة، لذا التوجه وتجريب إستراتيجية حديثة تثير التشويق لدراسة الرياضيات وتشرك الطلبة وتجعلهم محور العملية التعليمية ،مثل إستراتيجية الجيجسو التي تبدو مشجعة وايجابية وتعد نقطة انطلاق لتحفيز الطلاب على المشاركة ،وقد تساهم في جعل الطلاب يتبادلون الأفكار فيما بينهم وبالتالي تسهم في تطوير التحصيل والتفكير لديهم،وعليه صيغت مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما فاعلية

إستراتيجية الجيجسو٢ في التحصيل ومرونة التفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات؟

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

- يعالج البحث مشكلة أساسية تواجه معظم مدرسي الرياضيات ،وهي معرفة إمكانات وفاعلية إستراتيجيات التدريس المتنوعة لتقديم مادة الرياضيات بحيث يستطيع الطلبة اكتساب المعرفة الرياضية وتطبيقها في مواقف أخرى.
- استجابة البحث الحالي للاتجاهات العالمية والمحلية التي تُنادي بضرورة الاهتمام باستراتيجيات تدريسية تستند إلى النظرية البنائية خلال مجموعات تعاونية، تلائم تدريس الرياضيات.
- قد يوجه البحث الحالي نظر القائمين على تدريس الرياضيات إلى ضرورة الاهتمام بتعليم الطلاب وتدريبهم على كيفية التفكير بمرونة، وكيفية الوصول إلى المعرفة.
- قد يُسهم البحث الحالي في إيجاد حلول لمشكلة تدني مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات عامة وطلاب الصف الثاني المتوسط خاصة من خلال عرض المادة بإستراتيجية الجيجسو.
- إضافة لبنة المعرفة العلمية العربية لقلة الدراسات التي تناولت بإستراتيجية الجيجسو ومرونة التفكير.
- يعد البحث الحالي ضمن مجال البحوث التي تُعنى بتنمية التفكير خلال تدريس الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة والذي يعد من أهداف تدريس الرياضيات.

- **هدفا البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى : معرفة اثر إستراتيجية الجيجسو2 في تحصيل طلاب الصف الثاني في مادة الرياضيات ومرونة تفكيرهم.

- **فرضيتا البحث**:

لتحقيق هدف البحث والإجابة عن تساؤلاته تمت صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسط درجات التحصيل في مادة الرياضيات بين طالبات المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية الجيجسو٢ وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن بالإستراتيجية الاعتيادية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسط درجات اختبار مرونة التفكير بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون

إستراتيجية الجيجسو2 وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن بالإستراتيجية الاعتيادية .

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي : بطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية محافظة الأنبار، الفصل الدراسي الأول ،الذي ويشمل الفصول(الأول، والثاني، والثالث) من كتاب الرياضيات المقرر على طلبة الصف الثاني المتوسط والمعتمد للعام الدراسي(٢٠١٣ -٢٠١٤) م

- **تحديد المصطلحات**:

- **أولاً** : **الفاعلية**:(Effectiveness) **عرفت بأنها** :

- قياس مقدار الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة (المعالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم البحث. (عصر، ٢٠٠٣، ص٦٤٦)
- قياس مقدار التغير الذي تحدثه استراتيجيات التدريس و الذي يتمثل في نواتج التعلم المعرفية للطلبة، نتيجة إجراء المعالجات الشبه تجريبية في البحوث والتربوية. (الكبيسي،وظاهر، ٢٠١١ ، ص١٣٠)

تعريف الفاعلية إجرائيا: مدى أثر إستراتيجية(الجيجسو2) كمتغير مستقل في تحصيل ومرونة التفكير دراسة رياضيات الصف الثاني متوسط ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بالاختبارات المعدة.

- **ثانياً**: **إستراتيجية جيجستو عرفها كل من** :

- أحد استراتيجيات التعلم التعاوني يقسم فيها المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة مكونة من(٤ ـ ٦) أعضاء مجموعة الموضوع نفسه ويركز كل عضو على جزء منه ، ثم يعود كل عضو لمجموعته ويشرح لهم ما تعلمه ثم يقدم تقويما فرديا وجماعيا ،سميت بهذا الاسم نسبة للعبة الصور المركبة التي تتجمع أجزا ها فتكتمل الصور ، والتي تشبه اعتماد المتعلمين بعضهم على البعض وذلك عن طريق تقسيم المهام التعليمية بينهم وتحديد تفاعل الزملاء في الفريق.(الحريشي والغامدي،٢٠٠٨)
- احد أنواع التعليم التعاوني يتطلب من المتعلمين التواصل مع بعضهم البعض من أجل ملء المعلومات الناقصة ودمجها مع معلومات أخرى وتتم عملية المشاركة بنشاط وارتياح. (Sahin, 2010:p.778)

- **تعريف إستراتيجية جيجستو2 إجرائيا**:

تشكيل مجموعات تعاونية تحتوي كل واحدة (٥ ـ ٦) أفراد، حيث يُعطى كل متعلم في المجموعة مادة تعليمية (مهمة) لا تُعطى لأحد غيره في المجموعة الواحدة، مما يجعل كل طالب خبيرا بالجزء الخاص به من المادة التعليمية. وبعد تلقي المهام يعيد الطلبة تنظيم أنفسهم في مجموعات الخبراء لدراسة

الموضوع والاستعداد لتدريسه للطلبة الأعضاء في مجموعاتهم الأصلية. وبعد ذلك يعودون إلى هذه المجموعات والتناوب على تدريس بعضهم بعضاً ما تعلموه من معلومات، ويتوقع أن يتعلم جميع الطلبة في المجموعة الواحدة الموضوع جميعه، وتتبع مع طلبة المجموعة التجريبية في تدريس رياضيات الثاني متوسط.

- **ثالثاً: التحصيل عرفه كل من** :

◄◄ (البدور،٢٠٠٤): محصلة ما يستطيع الطالب الوصول إليه بما يتناسب مع إمكانياته، حين يتحقق الهدف التعليمي (البدور، ٢٠٠٤:٣٦).

◄◄ (بني خالد، ٢٠١٢) : مستوى محدد من الإنجاز أو الأداء في التعليم المدرسي الذي يتم قياسه من قبل المدرس أو من خلال الاختبارات الشهرية أو النهائية.(بني خالد،٢٠١٢،ص١٤٥)

◄◄ **تعريف التحصيل إجرائياً:** مقدار ما تحققه طلاب الصف الثاني المتوسط بعد مرورهم بالخبرات التعليمية المتعلقة بالموضوعات الرياضية مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي النهائي الذي أعد لهذا الغرض.

- **رابعا: مرونة التفكير Thinking Flexibility عرفها كل من** :

قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات النظر المتعددة والمختلفة مع طلاقة في الحديث وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة. (قطامي، وعمور،٢٠٠٥:ص ١١١)

قدرة المتعلم على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف ،وتتميز المرونة بالقدرة على توليد مجموعة من الاستجابات المتنوعة والتي تبين استخدامات غير مألوفة لشيء مألوف ،وتتحدد مظاهر المرونة، في : (صلاح الدين ،٢٠٠٦ :ص٩٥)

◄◄ **المرونة التلقائية :** بمعنى إنتاج استجابات متنوعة مناسبة لمشكلة أو موقف.

◄◄ **المرونة التكيفية:** وتشير لقدرة المتعلم على تغير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة، لغرض توليد حلول جديدة ومتنوعة لمثير أو مشكلة ما.

✓ **تعريف مرونة التفكير إجرائيا:** القدرة على تغيير وجهة نظر المتعلم إلى موقف رياضي أو مشكلة بالنظر إليها من زوايا مختلفة ويجد لها أكثر من حل عند تعرضه لدراسات الرياضيات للصف الثاني متوسط.

- **خلفية نظرية ودراسات سابقة** :

- **أولاً: إستراتيجية الجيجسو** :

إستراتيجية الجيجسو احد استراتيجيات التعليم التعاوني والذي يعرف: إستراتيجية يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضم كل مجموعة طلبة

ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم، وبالتالي يخلق جوا من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم. (اشتيوة وآخرون، ٢٠١١: ص ٢٣٠)

وهناك مجموعة من التربويين وعلماء النفس العاملين في مدارس "أوستن" بولاية تكساس ابتدعوا طريقة (طريقة مطورة) للتعلُّم التعاوني، أطلق عليها جيجسو وقد صممها أول مرة ارونسون(Aronson) عام ١٩٧٨ ، وقد عمل سلافين (Slavin) على تطوير طريقة معدلة عن طريقة جيجسو (Jigsaw) الأصلية عام ١٩٩٠، أطلق عليها جيجسو٢ ، ويتميز هذا النموذج بوجود تقييم للجماعة بجانب التقييم الفردي في جيجسو العادي، وفيه تتأثر الدرجة التي تحصل عليها الجماعة بعمليات الإضافة والنقصان في درجات الأفراد، وتحسب درجة الفرد بمتوسط درجة مجموعته، ويمكن في هذا النموذج أن تتسابق المجموعات وبالتالي تكتسب المجموعة درجات تضاف إلى رصيدها ، ومن ثم يمكن ملاحظة أثر تقويم الفرد إلى جانب تقويم الجماعة في هذا النموذج، وتتطلب أن يعمل الطلبة في مجموعات تتكون كل منها من (٥ ـ ٦) أفراد، حيث يعطى كل فرد فيها مادة تعليمية (مهمة) لا تعطى لأحد غيره من أفراد المجموعة، مما يجعل كل طالب خبيراً بالجزء الخاص به من المادة التعليمية (المهمة). وبعد توزيع المواد التعليمية على أفراد المجموعة الواحدة يعيد الطلبة تنظيم أنفسهم في مجموعات الخبراء (يتجمع الأفراد المكلفون بالمهمة نفسها ومن جميع المجموعات في مجموعة واحدة تدعى مجموعة الخبراء، وبذلك تصبح كل مجموعة من مجموعات الخبراء مختصة بمادة تعليمية (مهمة واحدة)، لدراسة الموضوع (المادة التعليمية) المحدد وتفهمه والإلمام بجميع جوانبه، بعد ذلك يعود الأفراد من مجموعة الخبراء كل إلى مجموعته الأصلية لتدريس أفراد المجموعة ما تعلموه في وجودهم في مجموعة الخبراء وبذلك يصبح كل فرد في المجموعة خبيراً في المادة التعليمية التي كلف بها ومهمته تعليم أفراد مجموعته ما تعلمه بصفته خبيراً في تلك المادة التعليمية ،وفي المرحلة النهائية يمكن للمدرس أداء بعض الأنشطة مع الأفراد والمجموعات الصغيرة أو الصف بأكمله من اجل توحيد تعلم الطلاب.(Sahin ,2010:p. 778)

أي ما أضافه سلافين إلى جيجسو٢ :

- أن كل أعضاء المجموعة الأصلية يقرءون الوحدة التعليمية المحددة، على ان يتبع ذلك تركيز كل واحد منهم الجزء الخاص به ليصبح خبير فيه.
- تسهم عملية تحسين درجات الطلبة الفردية في رفع درجة الفريق الاجمالية أما باقي الإجراءات (جيجسو٢) المعدلة هي نفسها في جيجسو الأصلية.

تتعدى أهمية التعلم التعاوني (Jigsaw, 2) تعظيم المخرجات كالتحصيل والاتجاهات الإيجابية نحو مواضيع التعلم، والقدرة على التفكير بالرغم من أن هذه المخرجات ذات قيمة، فالمعرفة، والمهارات لا فائدة منها إذا لم يتمكن المتعلم من تطبيقها في تفاعل تعاوني مع الآخرين. إن القدرة على أداء مهارات فنية مثل القراءة والتحدث، والإصغاء، والكتابة، والحساب، وحل المشكلات، أمر جيد، إلا أن هذه المهارات قليلة الفائدة إذا لم يتمكن الشخص من تطبيقها في تفاعل تعاوني مع الآخرين، وليس من المجدي أن ندرب معلما أو مهندسا، أو سكرتيرة ، إذا لم يكن لدى الشخص المهارات التعاونية اللازمة لتطبيق المعرفة، والمهارات الفنية في العلاقات التعاونية في العمل الوظيفي. إن الطلبة الذين يتعلمون تعاونياً لهم الأقدر على اكتساب هذه الإستراتيجية ونقلٍ أثرها وتطبيقها في حياتهم العلميةٍ والعملية، وبالتالي سيصبحون أنموذجاً لطلبتهم الذين سيعلمونهم مستقبلاً (Ghaith, 2003:p. 105-106).

وهناك فروق بين التعلم التعاوني (جيجسو٢) والتعلم التعاوني العادي منها:(الحيلة، ٢٠٠٧:ص١٧٥)

التعلم التعاوني (جيجسو٢)	التعلم التعاوني العادي
١. توكل مهمة واحدة لكل فرد من أفراد المجموعة الواحدة. ٢. لا يوجد مسميات لكل فرد من أفراد المجموعة. ٣. يعاد ترتيب أفراد المجموعات بحيث يجتمع جميع الأفراد الذين يحملون المهمة نفسها في مجموعة واحدة تدعى مجموعة الخبراء. ٤. تعامل نتائج الاختبارات للأفراد على أنها نتائج للمجموعة الواحدة. ٥. تكون مسؤولية انخفاض علامات المجموعة الواحدة جماعية للارتقاء بها. ٦. يوجد معيار لإتقان المادة التعليمية غالباً ما يكون أكبر من ٨٥٪.	١. توكل مهمة واحدة لكل مجموعة. ٢. توكل أدوار غير ثابتة لأعضاء المجموعة منها القائد (القارئ، الملخص، المشجع، ...إلخ). ٣. لا يعاد ترتيب أفراد المجموعة الواحدة بل تحافظ على تشكيلها لفترة زمنية محددة. ٤. تعامل نتائج الاختبارات على أنها نتائج لكل فرد. ٥. تكون مسؤولية انخفاض علامة الفرد شخصية. ٦. لا يوجد معيار محدد لإتقان المادة لأفراد المجموعة.

- **أهمية إستراتيجية جيجسو٢**:

- تجعل كل طالب في غرفة الصف يشارك في الموضوع.
- تساعد الطالب الضعيف في الاعتماد على نفسه وتبرز شخصيته.
- المسؤولية الفردية ، حيث سيتم تقييم كل طالب بمفرده.
- تحمل الجميع المسؤولية، في حالة ظهور نقاط الضعف.
- تشجع ظهور روح التعاون والإيثار والانضباط والالتزام بالوقت لتحقيق الانجاز بين أفراد المجموعة.
- تولد الثقة بالنفس ، وكسر حاجز الخوف والقلق عندما يشعر الطالب بأن له دور ملموس في هذا التعلم.
- تراعي الفروق الفردية، لأنها مجموعات غير متجانسة تتبادل الخبرات.
- تذيب الحواجز الاجتماعية بين الطلاب.

- تتمتع إستراتيجية الجيجسو بالمرونة في بناء اعتماد ايجابي متبادل بين المجموعات.
- تشجّع على الاستماع والاشتراك والارتباط بين أعضاء المجموعة وذلك عند إعطاء كل عضو الجزء الهام الذي سيلعبه في النشاط التعليمي.
- أعضاء المجموعة أن يعملوا مع بعض كفريق لينجزوا الهدف المشترك بينهم وكل شخص يعتمد على الباقي،بحيث لا يستطيع الطالب منفردا أن ينجح بشكل كامل إلا وأن يعمل مع الباقي كفريق، ويقودهم للإحساس بقيمة الآخرين كمساهمين في انجاز مهماتهم. (اشتيوة وآخرون، ٢٠١١، ص ٢٣٤)

- **بعض معوقات تطبيق إستراتيجية الجيجسو:**

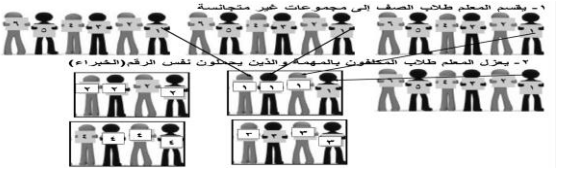
ظهرت في بداية تطبيق إستراتيجية الجيجسو بعض المعوقات ، حيث مسألة تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، والطلب منهم ليتعاونوا مع بعض،يراد له مجهود من قبل المعلم ليتعودوا الجلوس حول طاولة واحدة في مجموعات متعاونة، والعمل معا، وأن يكونوا مهذبين في تعاملهم مع بعض ،إن تطبيق الإستراتيجية تتضمن خمسة مراحل في نفس الحصة كما سيوضح لاحقاً ومن الطبيعي تكون مشكلات في بداية التطبيق إذ مطلوب التعّرف على قوانينها وطبيعة التعلم التعاوني الذي لم يعتادوه ، ولكنها قلت ولربما اختفت نهائيا مع الاعتياد عليها من قبل الطلبة وممارستها من حين لآخر ،في البداية يتجاوز وقت الحصة الساعة ،ولكن بمرور التجربة بدأ الوقت يقل تدريجياً،كذلك تظهر مشكلات الطلبة ضعيفي التحصيل الدراسي لأنهم لن يقدموا تقارير ضعيفة لمجموعتهم ،فضلاً شعور بعض الطلبة المتميزين بنوع من الملل وهنا يتطلب من المعلم تشجيعهم بان العمل تعاوني وسيعم الفائدة على الجميع ، عندها تتحول المهمة المملة إلى تحدي مثير، وليس فقط مثل هذا التحدي يعطي نتائج ايجابية على نفسية الطلاب، بل سيؤدي إلى جودة التعليم.

- **خطوات إستراتيجية جيجسو٢:**

- اختيار وحدة تعليمية مثلاً (خواص العلاقة) وتقسيمها إلى عدة مواضيع :(العلاقة الانعكاسية، العلاقة المتناظرة ، العلاقة المتعدية ، علاقة التكافؤ).
- تكليف طلبة المجموعات بدراسة الوحدة في الصف أو المنزل مع التركيز على الموضوع الخاص بكل عضو وللاطمئنان يشرح المدرس لكل خبير الموضوع الذي يكلف به.
- توزيع طلبة الصف وهم (٢٤ طالب مثلاً) إلى مجموعات تعاونية مكونة من (٦ طلاب) بحيث تكون المجموعة الواحدة متباينة في التحصيل.
- تعيين جزء من المادة التعليمية لكل عضو(والذي يحمل رقم معين) من أعضاء المجموعة الأصلية واعتبار هؤلاء خبراء في المواضيع الخاصة بهم.

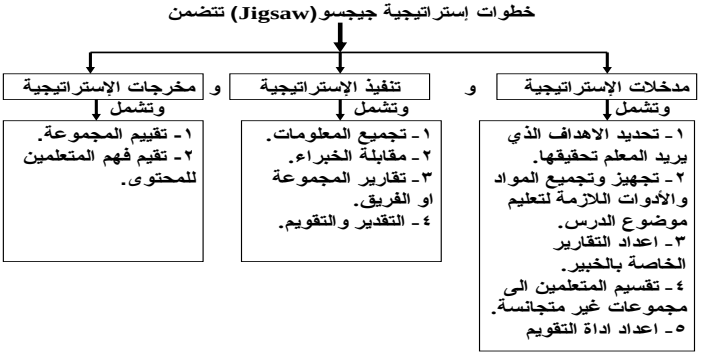
ويمكن تمثيل خطوات إستراتيجية الجيجسو في توزيعهم إلى مجموعة الخبراء بالمخطط(١) .

- توزيع نسخ من ورقة الخبير على كل مجموعة أصلية تحتوي على قائمة بالمواضيع التي تتضمنها الوحدة التعليمية.
- بعد ذلك يُطلب من خبراء المجموعات المختلفة الذين لهم الموضوع نفسه بالاجتماع، ومناقشة الموضوع وتقديم ورقة مناقشة تكون خطة عمل لكل مجموعة خبراء.



- بعد الانتهاء من مناقشة الموضوع بين أعضاء مجموعة الخبراء، يعود الخبراء إلى مجموعاتهم حيث يقومون بتدريس المعلومات المتعلقة بمواضيعهم للأعضاء الآخرين.
- بعد الانتهاء من التدريس يخضع كل طالب لاختبار يغطي جميع الأجزاء وعلى جميع الطلبة الإجابة عن الأسئلة.
- تعامل نتائج الاختبار على أنها درجات للمجموعة بعدها يعلن عن النتائج.
- تكرر الخطوات الثمانية الأولى لكل المواضيع اللاحقة ضمن الوحدة، وبعد كل اختبار يتم حساب درجات المجموعة استناداً إلى نقاط تحسن الطلبة كأفراد، ويعلن عن موقف المجموعة ودرجاتها ثم عن المجموعة التي حققت أعلى الدرجات.

والمخطط(٢) الآتي يمثل خطوات إستراتيجية الجيجسو الإجرائية:



- **إستراتيجية جيجسو** :

- دراسة(إدريس،٢٠٠٩): أجريت الدراسة في مصر وهدفت إلى تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني (الجيجسو) في تدريس الدراسات الاجتماعية في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الجغرافية واتجاهاتهم نحو العمل الجماعي ، وبلغت عينة البحث(٦٠ تلميذ)

تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية درست بإستراتيجية الحيجسو وضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي لصالح المجموعة التجريبية (إدريس،٢٠٠٩: ص١)

- دراسة(معيض،٢٠١٠):أجريت الدراسة في اليمن وهدف إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية جكيسو في اكتساب معلمي العلوم بعض الكفايات التدريسية ،استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذات المجموعة الواحدة وطبقت بحثها على عينة من معلمي العلوم ، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصديه وكان قوامها (٣٠) معلما ومعلمة، وخضعت المجموعة لدورة تدريبية لاكتسابهم بعض الكفايات التدريسية واستخدمت في تدريبهم طريقة جيكسو وكانت الأداة المستخدمة دليل برنامج التدريب لإعداد المعلم الذي تم تطويره حسب إستراتيجية جيكسو و اختبار لقياس الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعارف وبطاقة الملاحظة لقياس الكفايات التدريسية المتعلقة بالمهارات، وطبق الاختبار وبطاقة الملاحظة قبل وبعد الدورة وتمت المعالجة الإحصائية من خلال استخدام اختبار (T- test) وأظهرت نتائج البحث ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي و البعدي (لاختبار الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعارف،و لبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية المتعلقة بالمهارات) والصالح التطبيق البعدي، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق ألبعدي (لاختبار الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعارف،و لبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية المتعلقة بالمهارات) تعزى للمؤهل. (معيض،٢٠١٠)
- دراسة (Kazemi, 2012): أجريت الدراسة في إيران وهدفت معرفة اثر تقنية جيجسو على تحصيل طلبة الجامعة من تخصص(الهندسة، والإدارة وعلم الأحياء) في اللغة الانكليزية ، بلغت العينة من بين المشاركين المجموعة التجريبية ٣٨ طالبة وطالبة(١٧ من الذكور، ٢١ من الإناث) وكان متوسط الأعمار(18.5) سنة اختيروا ممن حصلوا على تقدير متوسط في اختبار التوفل وتم التأكد من تجانس العينة ودرس المجموعة بطريقة الجيجسو بواقع درسين في الأسبوع كل جلسة استمرت حوالي ساعة واحدة وثلاثين دقيقة ، وأخضعت المجموعة لاختبار قبلي وبعدي، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مترابطتين وكان من النتائج :وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى(0.05) بين متوسط درجات المجموعة في الاختبار القبلي والبعدي ولصالح البعدي. (Kazemi, 2012:p.170- 184)

- دراسة (Şengül,& Katrancl, 2013): أجريت الدراسة في تركيا وهدفت معرفة اثر تقنية جيكسو على التصورات الذاتية عن الرياضيات في موضوع(هندسة التحويلات) لطلبة الصف السابع في المدرسة الابتدائية تكونت عينة البحث من مجموعه تكونت ٣٣ طالبا (١٦ من الإناث و ١٧ من الذكور) الذين يدرسون في مدرسة ، وتم تدريس المجموعة بطريقة جيكسو واستخدمت في الدراسة مقياس التصورات الذاتية عن الرياضيات الذي طوره (Umay ,2001) المكون من ١٤ (٨ ايجابية ، و٦ سلبية) فقرة مقابل مقياس خماسي وطبق المقياس في بداية التجربة وفي نهايتها ، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مترابطتين وكان من نتائج لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في متوسط درجات المجموعة على مقياس القبلي والبعدي .(Şengül,& Katrancl, 2013:p. 333- 338)
- دراسة(Al- ziadat , & Al-Elaimat ,2013) :أجريت الدراسة في الأردن وهدفت إلى معرفة اثر التعلم التعاوني على أساس المجموعات الخبراء (جيجسو ٢) في تحصيل اللغة الانكليزية لطلبة جامعة الرحمة تتكون عينة الدراسة من ١٤١ طالبا من الذكور والإناث نظمت في أربعة أقسام، تم اختيار قسمين عشوائيا من الأقسام الأربعة تمثل المجموعة التجريبية(٧٥ طالبا من الذكور والإناث) تدرس بطريقة (جيجسو ٢)، وقسمين تمثل المجموعة الضابطة ٦٦ طالبا من الذكور والإناث تدرس بالطريقة التقليدية، تم تكافؤ المجموعتين في التحصيل القبلي ،ومتوسط الأعمار، واعد اختبار بعدي واجري له الصدق والثبات وخواص الاختبار الجيد ، واستخدم الاختبار التائي ، وكان من النتائج :وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في متوسط التحصيل البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس .(Al- ziadat , & Al-Elaimat ,2013:p. 184 -199)
- دراسة (Şengül,& Katrancl, 2014): أجريت الدراسة في تركيا وهدفت إلى معرفة اثر استخدام تقنية الجيجسو على اتجاه طلبة الصف السابع الابتدائي(يقابل الأول متوسط في القطر العراقي) نحو مادة الرياضيات تكونت عينة البحث من مجموعه تكونت ٣٣ طالبا (١٦ من الإناث و ١٧ من الذكور) الذين يدرسون في مدرسة ، وتم تدريس المجموعة بطريقة جيجسو واستخدمت في الدراسة مقياس اتجاه الطلبة نحو الرياضيات مكون من ٢٠ فقرة(١٢ ايجابية، ٨ سلبية) مقابل خمسة بدائل ، وطبق مقياس الاتجاه قبلي وبعدي وتم تحليل البيانات باستخدام (برنامج SPSS 15.0)

وكانت النتائج :عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين اتجاه البنين والبنات في التطبيق البعدي، ولا يوجد فروق بين متوسط درجات المجموعة بين التطبيق القبلي والبعدي ، ولا يوجد فروق في اتجاه البنين والبنات بالتطبيق البعدي.(Şengül,& Katrancl, 2014: p. 339 – 344)

- دراسة (أبو خاطر،٢٠١٤): أجريت الدراسة في فلسطين وهدفت إلى معرفة فعالية مدونة الكترونية توظف إستراتيجية جيجسو في تنمية المفاهيم الحاسوبية ومهارات اتخاذ القرار لدي طالبات الصف الحادي عشر بغزة تكونت عينة الدراسة من(50 طالبة) وزعت إلى مجموعتين تجريبية (25 طالبة) درست بمدونة الكترونية توظف إستراتيجية جيجسو ومجموعة ضابطة (25 طالبة) درست بالطريقة التقليدية المعتادة ، وكانت أدوات الدراسة: أداة تحليل المحتوى ، واختبار المفاهيم الحاسوبية ،ومهارات اتخاذ القرار، واستخدم برنامج(SPSS) لتحليل النتائج وهي: وجود فروق دالة إحصائيا عند (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار المفاهيم الحاسوبية ، و اختبار ومهارات اتخاذ القرار ولصالح المجموعة التجريبية(أبو خاطر،٢٠١٤).

- **ثانياً: مرونة التفكير:**

- **المرونة احد مهارات التفكير الإبداعي:**

يعد الهدف الرئيسي للعملية التعليمية في كل مجتمع تنمية القدرات العقلية للأفراد إذ يقاس تقدم الدول بمقدار قدرتها على تنمية عقول أبناءها والعمل على استثمارها خاصة القدرات التفكيرية، مثل التفكير الإبداعي فالتفكير الإبداعي هو احد أنماط التفكير التي تزود المجتمع بالأفكار التي يفتقر إليها دائما والتي يتطلع إليها بهدف نقله من التقليدية إلى المعاصرة ومواكبة التطور المتسارع في كل المجالات، كما يساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتعامل مع المواد الدراسية بنشاط وحيوية وإنتاجية اكبر . (عبيدات ، أبو السميد ،٢٠٠٧ : ص .١٩٩). ومن منطلق إن الإبداع يعني إمكانية أن يحقق الفرد شيئا مألوفا من شيء غير مألوف ، وان يحول المألوف إلى شيء غير مألوف فقد أورد المتخصصون في ميدان التربية وعلى النفس تعريفات عدة لمفهوم التفكير الإبداعي منها:

- سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة وإيضاحها بالتفصيلات أو الإسهاب(جروان،٢٠٠٢ : ص ٢٢).
- المهارة التي يتم استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتغير اتجاه التفكير والانتقال من عمليات التفكير العادي أو المعتاد إلى الاستجابة ورد الفعل وإدارك الأمور بطرق متفاوتة أو متنوعة أما تعريفها من وجهة نظر الطلبة فتتلخص في

كونها تلك المهارة التي يتم من خلالها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة.(سعادة، ٢٠٠٣: ص٢٩١)

- يعرف تورانس الإبداع أنه التوصل إلى حلول وعلاقات أصيلة بالإعتماد على معطيات محددة ، وذلك بعد أن يتحسس الفرد مشكلة أو نقصاً أو ضعفاً في المعلومات و الفكرة ، ويضيف أن عملية الإبداع تشمل البحث عن إمكانيات مختلفة ، والتنبؤ بتبعات هذه الإمكانيات ونتائجها ، واختبار فرضيات وإعادة صياغتها حيى يتم التوصل إلى الحل الأفضل.(جبر،٢٠٠٤:ص ٣٣)
- ظاهرة متعددة الوجوه وتتضمن إنتاجاً جديداً وأصيلاً وذا قيمة من قبل الفرد أو الجماعة وهو نشاط ذهني أو عملية تقود إنتاجاً يتصف بالجدة والأصالة ، والقيمة في المجتمع، ويتضمن إنتاج حلول جديدة للأفكار و المشكلات والمناهج.(قطامي،٢٠٠٥: ص١٢٥)

التفكير الإبداعي يكسر الجمود الذهني الذي يحيط بالأفكار القديمة وهذا بدوره يقوم إلى تغير الاتجاهات والميول وهي القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة. استجابات تتسم بالتنوع واللانمطية وبمقدار زيادة الاستجابات الفريدة الجديدة تكون زيادة المرونة التلقائية ،وتعرف المرونة :إيجاد طرائق متنوعة، والمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغيير حسبما تستدعي الحاجة، ومن أشكال المرونة : المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.(جروان،٢٠٠٢: ص١٩)

- **التفكير الإبداعي في الرياضيات**:

يقصد بالتفكير الإبداعي في الرياضيات:

- إنتاج حلول جديدة لمشكلات في الرياضيات غير نمطية وغير مألوفة وكذلك إنتاج براهين متنوعة للنظرية الواحدة ، وحلول متعددة للمشكلة الرياضية الواحدة وتكوين علاقات وأفكار رياضية جديدة بعيداً عن الجمود في الرياضيات .(عبد الحميد ومتولي ،٢٠٠٣:ص٢٥٩)
- إنتاج علاقات وحلول متنوعة وجديدة ومتعددة للمشكلات والتمرينات بشكل مستقل وغير معروف مسبقاً ، بحيث تتجاوز الحلول النمطية في ضوء المعرفة والخبرات الرياضية ، والتي تكون معبراً إلى القدرات الإبداعية ، شريطة ألا يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ (أبو عميرة ، ٢٠٠٢: ص٢٨)
- ويتميز المبدعين رياضياً بعدة صفات منها : - (Mann , 2005: p. 82)
- القدرة على نقد الحل واكتشاف الخطأ المتضمن في الأفكار أو حلول المشكلات الرياضية.
- إنتاج أكبر عدد ممكن من الأسئلة المختلفة والمتنوعة حول مسألة رياضية.

- النظر إلى المشكلات الرياضية من زوايا مختلفة.
- لديهم قدرة على تحمل المخاطر التي تساعد على النجاح في اكتشاف حلول جديدة.
- نقد وتقويم الحلول التي يصل إليها.
- القدرة على الاتصال الرياضي مع الآخرين.

يتفق غالبية الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي على أن هذا النوع من التفكير يشتمل ثلاث مهارات رئيسية هي (طلاقة، مرونة، أصالة) علما بأن هناك مهارات أخرى للتفكير الإبداعي ، مثل التفاصيل والحساسية للمشكلات (شواهين وآخرون، ٢٠٠٩ : ص١٦)، وسينفرد البحث عن ذكر مهارة مرونة التفكير.

تشير المرونة إلى درجة السهولة التي يغير بها المتعلم المبدع موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معينة. (ابو جلاله ٢٠٠٦) وهناك من عرف مرونة التفكير:

- القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه مسار التفكير او تحويله مع تغير المثير ، او متطلبات الموقف. (جروان،١٩٩٩: ص ٨٤) ، بمعنى انه إذا طلب من طالب أن يذكر كل احتمالات ضرب رقمين يكون الناتج يساوي ١٢ ما فهو ينتقل في تفكيره من استخدام إلى آخر ومن فكرة إلى أخرى .
- تغير الحالة الذهنية لدى الشخص بتغير الموقف ، أي هي القدرة علي التفكير بطرق مختلفة ورؤية المشكلة من زوايا متعددة(الطيطي،٢٠٠٤: ص ٥٥ ـ ٥٦)
- القدرة على تغير الحالة الفعلية بتغير الموقف ، حيث المرونة عكس الجمود العقلي ، الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكريه محددة يواجه بها المواقف المتنوعة وغير المحددة ،وتتخذ المرونة مظهرين هما:
  - ✓ المرونة التلقائية : هي سرعة الفرد في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو مثير ، ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرةالتلقائية في المواقف ، ولايكتفي بمجرد الاستجابة (الخليلي،٢٠٠٥: ص١٤٠)
  - ✓ المرونة التكيفية : وهي التوصل إلى حل مشكلة ما أو مواجهة أي موقف في ضوء التغذية الراجعةالتي تأتي من ذلك الموقف (الطيطي،٢٠٠٤: ص٥٣)
- القدرة على إنتاج أنواع مختلفة من الأفكار وعلى أن يحول تفكيره من مدخل إلى أخر ، أو أن يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات. (ريان٢٠٠٦م،ص٢١٨)

- **أهمية تدريس مهارة مرونة التفكير:**

أن العمل على إكساب المتعلم عادة التفكير بمرونة، أمر في غاية الأهمية لاسيما في عصر الايقاع السريع بالمتغيرات اللامتناهية، فالطلبة الذين يتميزون

بالتفكير المرن هم الطلبة الذين لديهم القدرة على التمييز بين المواقف التي تتطلب تفكيرا واسعا وعالميا، والمواقف التي تتطلب تفكيرا تفصيليا ومن ثم اختيار استراتيجيات الحل الفعالة والمناسبة في حل المشكلات فهم يبحثون أو يولدون أفكار أصلية ومبتكرة ويكون لديهم القدرة على تصور النتائج الممكنة،فالناس الذين يفكرون بأسلوب مرن يقتربون من زاوية جديدة، فهم يأخذون بعين الاعتبار العديد من وجهات النظر البديلة ويتعاملون مع عدة مصادر للمعلومات في وقت واحد وعقولهم مفتوحة للتغير بناء على المعلومات الجديدة حتى لو تختلف مع معتقداتهم،لذا التدريب المتعلمين على هذه المهارة سيكون له تأثيرا ايجابيا في سلوكياتهم على المدى الطويل، توسيع دائرة التفكير والخروج عن الأفكار الاعتيادية والمألوفة ، والنظر إلى الأمور من جميع الجوانب يؤدي إلى الوصول لأفضل النتائج أو الحلول الممكنة ،و تتمثل أهمية تدريس مهارة المرونة في زيادة الخيارات عن طريق التحرك إلى ما هو أبعد من النصائح التقليدية والسماح للطلبة بالإطلاع على وجهات النظر الأخرى وزيادة الأنشطة الإبداعية وزيادة قدرة الطلبة على تغير اتجاه فكرهم من وقت لآخر كجزء من التفكير الإبداعي. (سعادة، ٢٠٠٣: ص٢٩٢)

وهناك الاستراتيجيات والطرائق التي تعزز من مرونة التفكير منها:

- أن يعزز المعلم لدى طلبته تفكير التركيز الكلى (وهو رؤية الصورة الكبيرة) وتفكير التركيز الجزئي (أي إيجاد التفاصيل)، وتفكير التركيز التراجعي(وهو البدء من نقطة النهاية والعمل على التراجع إلى الوراء نحو نقطة البداية).
- أن يوزع المعلم طلبته إلى مجموعات بناء على أساليب تعلمهم المختلفة ومن ثم يقوم بإعطائهم مشكله يتطلب حلها تغيرا في منظورهم، ثم يصفون كيف اضطروا إلى النظر إلى المشكلة بوجهة نظر مختلفة وكيفية حلها. (كوستا وكاليك،٢٠٠٣،ج٢:ص٨٢)

- **المرونة احد عادات العقل**:

من المنطقي لكل منا طريقته و عاداته في التفكير التي تحدد و تشكل سلوكه النهائي دون وعي منه، فالفرد بدون أن يشعر يلجأ لطرائق معينة و أساليب (شبه ثابتة) للتصرف حيال المواقف التي يتعرض لها ، هذه التي نعتمد عليها في التعامل مع المواقف المختلفة ،هي عادات العقل ،العقل هو المحرك الأساسي للإنسان، و للعقل عاداته التي يتصرف بها مع المعطيات التي تقدم له أي المواقف التي يتعرض لها ، فعادات العقل تمثل أنماطا من التفكير و التصرف بطرق ذكية عند مواجهة المشكلات و الأزمات في الحياة، أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات، بل هي معرفة كيفية العمل عليها

واستخدامها أيضاً فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق ، إن النظم التقليدية في التعليم تركز على النتاجات المحددة ذات الإجابة الصحيحة فقط ، في حين إن عادات العقل تسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها . (Costa,& Garmston, 2001:p. 12)

عادات العقل هي مهارة عقلية اكتشفها ارثر كوستا لتنمية التفكير عند الإنسان ، فمن يمتلك عادات العقل يمكنه أن يطور، بصورة مستمرة قدراته العقلية ، ويحقق درجة عالية من القدرة على التفوق ، هي خصائص تميز من يصلون إلى القمة في أدائهم في جميع الأماكن ،المنزل ،المدارس وغيرها، وتجعل الأطفال مبدعين لان الذكاء يمكن أن يتعلم وينمو بمقدار التفاعلات التي يجريها الفرد مع نفسه ومع البيئة التي تحيط به ، لان الدماغ يعمد إلى مزيد من الارتباطات بين خلاياه ، ويطور نفسه، فالذكاء قابل للتعديل إذا تم إتقان عادات العقل وتبنيها ، ويمكن للفرد أن يتعلم الذكاء على مدى الحياة ، لقد غيرت عادات العقل المفهوم القديم للذكاء ، والمفهوم القديم للممارسات التربوية التقليدية ، التي كانت تركز على معلومات الطالب بينما الأسلوب الجديد يركز على نوع السلوك ، الذي يبديه الطلاب عندما لا يعرفون الإجابة الصحيحة ، وحتى عندما يعرفون الإجابة الصحيحة، وكيف يفكرون بمرونة وقدره في الحياة والأشياء التي تحيط بهم ، والقضايا التي تثير اهتمامهم موضوع العادات العقلية من المواضيع الحديثة، فالاهتمام بتنمية عادات التفكير الصحيحة لدى الطلاب أو ما يطلق عليه العادات العقلية، تساعد الطالب على مواجهة مشكلاته بكل سهولة ويسر ,وتساعده أيضًا على تقدمه العلمي وتنمية قدراته العقلية، وتطوير مهارات التفكير لديه، فالفرد ليس المطلوب منه استخدام تفكيره وقدراته العقلية في موقف محدد فقط، ولكن يجب أن يستخدم تفكيره وقدراته العقلية في كل المواقف وتصبح عادة في حياته اليومية ، فالعادات العقلية الضعيفة ستؤدي إلى تعلم ضعيف،وغير قادر على مواجهة المواقف المختلفة,وأنه إذا لم يُنمِّ لدى المتعلم عادات عقلية قوية يصبح المتعلم غير فاعل(Marsona,2001:p. 31).

ويشير كوستا وكاليك إلى إن العادة هي نمط غير واع في اغلب الأحيان من السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار ، وبالتالي فإنها تؤسس في العقل وان عادت العقل هي نمط من الاداءات الذكية للفرد تقوده إلى أفعال إنتاجية . (Costa, & Kallick, 2005:p. 55)

تدعو العادات العقلية إلى الالتزام بتنمية عدد من الاستراتيجيات المعرفية أطلق عليها اسم العادات العقلية ، والعادة ـ كما هو معروف ـ شيء ثابت متكرر

يعتمد عليه الفرد ، إذ إن العادات العقلية تستند لوجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم . ومن هذا المنطلق جاءت دعوت التربية الحديثة لان تكون العادات العقلية مثل عادات الأكل والشرب والنوم ، فكما يعتاد المرء على الاستيقاظ مبكرا اواستعمال السواك عند الوضوء ، فينبغي أن يعتاد على استعمال الاستراتيجيات العقلية قبل أن يقوم بأي عمل من أعماله . (نوفل،٢٠١٠: ص٦٥)

هوريسمان يشبه عادات العقل بالحبل الذي تنسج خيوطه كل يوم حتى يصبح سميكا يصعب قطعه ، وبالتالي فان عادات العقل وفق تصور هوريسمان هي عملية تطورية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات ، ويضيف إن عادات العقل تتضمن ميولا واتجاهات وقيما ، وبالتالي فهي تقود إلى أنماط من تفضيلات مختلفة ، لذا فالفرد انتقائي في تصرفاته العقلية بناء على ميوله واتجاهاته وقيمه . (Costa, & Kallick, 2000:p. 53)

لذا بدء اهتمام الاتجاه المعرفي بالبحث عن استراتيجيات تعليمية ـ تعلميه ترتب أوضاع الطلبة البيئية التي تشجع على ممارسة مهارات التفكير من خلال استراتيجيات تدريسية تستند إلى إطار نظري تجريبي قوي ، إذ إنها من المؤمل أن تؤدي إلى تشكيل مجموعة من العمليات الذهنية بدءا بالعمليات الذهنية البسيطة وصولا إلى العمليات الذهنية الراقية والمعقدة ، بحيث ينتج عنها عمليات تمكن الفرد من تطوير نتاجه الفكري بحيث تصبح عادات عقلية يستخدمها الفرد في شتى مناحي حياته العملية والأكاديمية .
(Costa, &Kallick, 2000:p. 54)

وعرفت عادات العقل عدة تعاريف منها: -

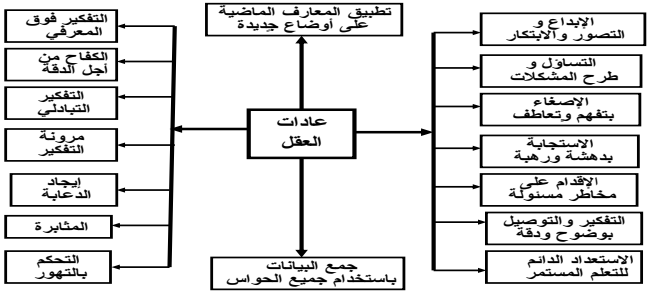
- (Costa & kellick, 2005): مجموعة مكونة من ١٦ عادة من الفكر والعمل التي تساعد الناس على مواجهة المواقف الصعبة والتصرف بطريقة ذكية في مواجهة مشكلاتهم واتخاذ الإجراءات والحلول المناسبة لها عندما يكون الحل غير متوفر. (Costa & kellick, 2005:p. 4)
- (عريان،٢٠١٠) :استحسان شكل مِن التصرف الفكري عن غيره من الأنماط وتفضيله والالتزام به، ويشمل ذلك إجراء عملية اختيار حر لشكل التصرف المختار من بين عناصر موقف ما،بناء عًلى مبادئ وقيم معينة يرى فيها الإنسان أن تطبيق هذا الشكل في هذا الموقف مفيد أكثر من غيره من الأشكال،ويتطلب ذلك مستوى معينا مًن المهارة في تطبيق السلوك بفاعلية والاستمرار عليه (عريان،٢٠١٠: ص٤٧)

ويلاحظ اختلاف وجهات النظر في التعاريف : فالّبعض يعرفًها بمتغيرات نفسية داخلية كالميول والاتجاهات والدوافع والاستحسان والتفضيل، بينما

يصفها البعض الآخر بأنها أداء عقلي ذهني وسلوكيات تفكير، وآخرون يرون فيها مزيجا من ذلك ،ويميل الباحث إلى هذا المزج

ولتنمية عادات العقل على المربين أن يتخذوا قرارات حول المناهج واستراتيجيات التدريس وأساليب التقييم يضعون في تفكيرهم أربعة مستويات من النتاجات على الأقل .وكل واحد منها أشمل وأعرض من المستوى الذي بداخله، كما يمثل مستوى أعلى من الموثوقية والشكل الأتي ملخصا لهذه المستويات(Costa & kellick, 2004:p. 54)

حدد كوستا وكاليك ست عشرة من عادات العقل اللازمة للتفكير الفعال لا يمكن لهؤلاء الأفراد الذين يتحلون بهذه العادات التفكير بعمق فحسب، بل يمكنهم اختيار القيام بذلك .تتم صياغة عادات العقل هذه بواسطة الذكاء والشخصية والخبرات التي نتعرض لها، وتساعد عادات العقل في الوصول إلى القدرات الذهنية لحل المشكلات عند الحاجة إليها،وهذه العادات يوضحها المخطط(٣) الآتي:



والبحث يركز على احد عادات العقل وهي مرونة التفكير،إذ تعد مرونة التفكير كما يعلن آرثر كويستلر من أصعب عادات العقل مرونة وذكاء .ويعني بالمرونة فن معالجة معلومات بعينها على خلاف الطريقة التي اعتمدت سابقا في معالجتها .إنه لمن السهولة بمكان أن تعلم شخصا حقيقية جديدة، لكنك بحاجة إلى معجزة لتعلمه تحطيم عقلية قديمة أعتاد رؤية الأشياء من خلالها . وهنا يؤكد الكاتب أهمية الاكتشافات المذهلة المتعلقة بالدماغ البشري في قدرته على التغيير وإبداع البدائل ثمفي قدرته على أصلاح نفسه ليصبح أكثر براعة وقوة وقدرة واقتدارا .فالمرونة تعني القدرة على استخدام طرق غير تقليديةفي حل المشكلات ومواجهة التحديات، وهذا ما يجب علينا أن نعلمه للطلبة، وهي قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع طلاقة في الحديث وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة والأقوال الدالة عليها: أنظر إلى الأشياء بصورة مختلفة الآن، أنظر من زوايا

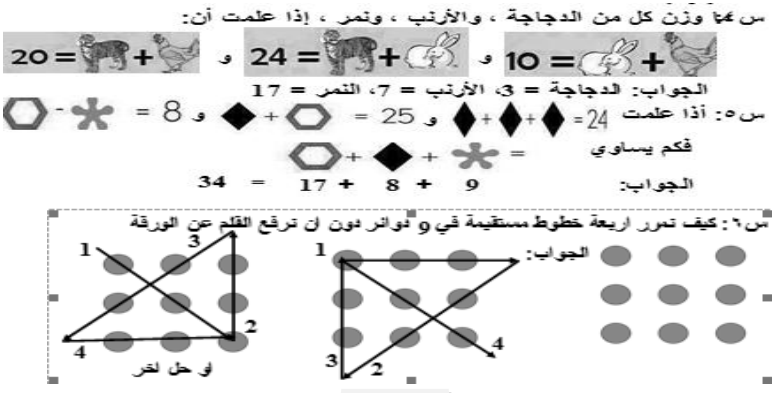
أخرى، أنا واسع الأفق، أحب التغيير واكره الجمود، أستطيع أن أعيش في أي بيئة ، والأفعال الدالة عليها: تجربة طرق مختلفة، التحول من حالة لأخرى التفكير في بدائل أخرى، تقدير أفكار الآخرين، التكيف مع المكان، وشعور مالك مرونة التفكير يحب التوسع صعب التخلي عن رأي لكنه يتوسع أكثر لا يحب النظر من زاوية أخرى تنمو مرونة التفكير بالانفتاح اللامحدود، و الاستعداد للتقبل غير المشروط للفكرة ، و تضعف بسبب: الاستسلام للروتين (التصرفات اللاواعية) الخضوع للقناعات السلبية. (نوفل، ٢٠١٠: ص٨٨)

وهناك بعض المسائل استخدمها الباحث للتعرف على قدرة الطالب على مرونة التفكير منها:

- كيف تحرك عود واحد فقط لكي تصبح المسألة الحسابية صحيحة

- كيف يمكنك وضع شمعة مشتعلة على لوح من الكارتون معلق على الحائط بحيث لا تتساقط قطرات الشمع منها على الطاولة موضوعة تحت اللوح وذلك باستخدام المواد الموجودة في الصورة؟

- اذكر قواسم الأعداد (التي يمكن أن تقبل القسمة عليها): ٢٧ ، ٣٦ ، ٨١، ٥٤ ؟
الجواب: ٣ ، ٩ ، ١٨ ، ٢٧ .



- س٧: يوجد توزيع 19 برتقالة بين ثلاثة أشخاص ،بحيث يأخذ الأول : النصف ، ويأخذ الثاني: الربع،وبأخذ الثالث: الخمس، شرط عدم قسمة أي برتقالة؟

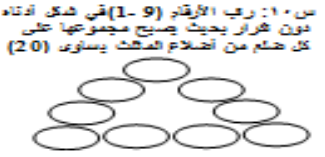
الجواب :نضيف برتقالة واحدة تصبح 20، فيكون النصف =10، الربع= 5 الخمس=4 ويكون المجموع =19 وترجع البرتقالة التي أضيفت.

- س٨: ما العدد الذي لو أضفنا إليه مثله و نصفه و ربعه و واحدا كان الناتج 100 ؟

الجواب= 36

- س٩: رتب الأرقام الآتية دون تكرار {9 8 7 6 5 4 3 2 1 } مع إشارة (+) لتحصل على العدد (100) ؟

الجواب 100 =98+76-54+3+21



- **دراسات مرونة التفكير**:

لم يجد الباحث في الدراسات العربي التي تناولت مرونة التفكير مستقلة ولكنها جاءت ضمنية مع دراسات التفكير الإبداعي وعادات العقل وهذه قسم من الدراسات:

- **دراسة (Eagle,2004)** : أجريت الدراسة في السويد وهدفت التعرف إلى علاقة التفكير المفتوح المرن بالتحصيل الدراسي وحل المشكلات المختلفة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من(٥٠٠) طالبا وطالبة من المرحلتين الأساسية والثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين :مجموعة من الطلبة من ذوي التفكر المفتوح والمرن ومجموعة من الطلبة من ذوي التفكير الجامد، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة الأولى على المجموعة الثانية في نوعية الافتراضات والأفكار التي يقترحونها لحل المشكلات المتنوعة وفي القدرة على التحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الجمود الذهني(عكس المرونة) والجنس. (بركات،٢٠٠٨:ص١٧٣ ـ ١٩٢)
- **دراسة(دويدي،٢٠٠٦)**:أجريت الدراسة في السعودية وهدفت إلى استقصاء أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية على التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة ، وتمثلت عينة البحث العشوائية في ٥٩ تلميذا تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، تم استخدام ألعاب الحاسب الآلي التعليمية مع المجموعة التجريبية الأولى، واستخدم برنامج حاسب آلي تعليمي إضافة لألعاب الحاسب الآلي للمجموعة التجريبية الثانية، بينما درست المجموعة الثالثة

بالطريقة المعتادة كمجموعة ضابطة، تم إعداد اختبار تحصيلي ، وطبق اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري (الأشكال ب) على عناصر التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في تحصيل المجموعات الثلاث، بينما أسفرت النتائج عن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في نمو كل قدرة من قدرات التفكير الإبداعي على حدة (الطلاقة، والمرونة والأصالة، والتفاصيل) وكذلك في تنمية قدرة التفكير الإبداعي ككل لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت ألعاب الحاسب الآلي التعليمية.

- **دراسة(فرغلي،٢٠٠٩)** : أجريت الدراسة في مصر وهدفت أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، تتكون عينة الدراسة من (٩٩) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (منهم (٣٣) تلميذاً وتلميذة يتم التدريس لهم وفق البرنامج القائم على التعلم النشط ويمثلون المجموعة التجريبية الأولى ، و(٣٣) تلميذاً وتلميذة يتم التدريس لهم وفق التعلم النشط كما يمارس بالمدرسة العادية ويمثلون المجموعة التجريبية الثانية ، و(٣٣) تلميذاً وتلميذة يتم التدريس لهم بالتعليم التقليدي ويمثلون المجموعة الضابط ،أدوات الدراسة: اختبار الذكاء المصور، اختبار تورانس للتفكير ،اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية ،برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط وكان من النتائج:وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي في بعدي الأصالة، والمرونة عند مستوى دلالة(٠.٠٠١) لصالح القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي في بعد المرونة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).(فرغلي،٢٠٠٩)
- **دراسة(الحدابي وآخرون،٢٠١١)**: أجريت الدراسة في اليمن وهدفت التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي بمهارات التفكير الإبداعي ، بلغت عينة البحث (٥٠) طالب من طلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي تم اختيارهم بطريقة قصدية من مؤسسة العمراني بالجمهورية اليمنية واستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (ب) ،خرجت الدراسة بنتيجة تدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية. (الحدابي وآخرون،٢٠١١: ص ٤٠٨ ـ ٤٣١)

- **إجراءات البحث** :
- **أولاً** :**التصميم التجريبي**:

اعتمد تصميم المجموعات المتكافئة ذو اختبارين القبلي والبعدي،وكما موضح في المخطط(٣) الآتي:

المخطط(٣) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	١ - المعرفة السابقة ٢ -المعدل العام السابق ٣ -العمر الزمني بالأشهر ٤ -اختبار الذكاء ٥ -مستوى الثقافي للوالدين ٦ -اختبار مرونة التفكير	إستراتيجية الجيجسو	• اختبار التحصيل. • اختبار مرونة التفكير
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

- **ثانياً** :**مجتمع البحث وعينته** :

يشمل مجتمع البحث طالبات الصف الثاني المتوسط في مركز محافظة الأنبار (قضاء الرمادي) للعام الدراسي ٢٠١٣ -٢٠١٤ الموزعين على المتوسطات والثانويات النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية الأنبار،تم اختيار ثانوية المربد في مدينة الرمادي (مركز محافظة الأنبار) لتنفيذ التجربة بعد التنسيق مع إدارة المدرسة ومدرس الرياضيات حيث تضم المدرسة(٥٥) طالب في الصف الثاني المتوسط موزعات على شعبتين ، وتم استبعاد الطلاب الراسبين للعام الماضي وعددهم(٧) وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (٤٨) طالب بعد الاستبعاد وبذلك أصبحت كل شعبة تضم (٢٤) طالب .

- **ثالثاً**: **تكافؤ العينة**:

تم الاستعانة بالبطاقة المدرسية الموجودة في المدرسة للحصول على العمر الزمني لكل طالب (محسوبا بالأشهر) ،واستخدم اختير اختبار (Daniles,1975) للذكاء المعرب من قبل (د. فتحي السيد عبدالرحيم عام ١٩٨٦)، والمقنن على البيئة العراقية من قبل(د. عبدالله احمد خلف العبيدي و هناء رجب حسن الدليمي،٢٠٠٤)، والهدف من الاختبار: قياس الذكاء بطريقة شفوية لا تتطلب من المفحوصين القدرة على القراءة، وتعليمات الاختبار تقدم بصورة شفوية، وعدد فقرات الاختبار(٤٥) فقرة، وكل فقرة تحتوي على شكل ناقص يتبعه(٦) بدائل للإجابة، وعلى المفحوص اختيار أحد البدائل الستة لتكوين الإجابة الصحيحة، والوقت المحدد للاختبار(٣٠) دقيقة، والمدى العمري للمقياس من عمر ١٠ سنوات حتى ٢٢ سنه، ويمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً ويستخدم المقياس تكافؤ المجموعات ،وبالنسبة للمعرفة السابقة في الرياضيات، تم إعداد اختبار من نوع اختيار من متعدد مكون من(٢٠) فقرة وتم له الصدق والثبات وعرض على مجموعة خبراء اقروا بصلاحيته ، والمعدل العام للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٢ . ٢٠١٣ ، من سجل إدارة المدرسة ، طبقت اختبار

مرونة التفكير القبلي الذي أعد بصيغته النهائية مرونة التفكير،وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين متساويتين في الأعداد وجدول(١) يوضح ذلك .

جدول(١) القيم للمتوسط الحسابي والتباين وقيمة T المحسوبة والجدولية للمتغيرات الخمس

المجموعة / المتغيرات	التجريبية(٢٤) طالبا		الضابطة(٢٤ طالبا)		القيمة التائية	
	الوسط	التباين	الوسط	التباين	الجدولية	المحسوبة
العمر الزمني	١٦٥.١١	١٥٧.٨٠	١٦٢.٢١	٢٠٦.٤٩	٢.٠٠١ عند درجة حرية ٤٦	❖٠.٧٢٩
درجة الذكاء	٢٠.١٦	٩.٤١	٢٠.٠٥	١٣.١١		❖٠.٣٤٤
المعرفة السابقة	١١.٤٣	٢٢.١٦	١٢.٠١	٣١.٢١		❖٠.٣٨١
المعدل العام	٦٥.١٢	٩٩.٨١	٦٦.٥٢	١٠٠.٢١		❖٠.٤٧٤
اختبار مرونة التفكير	١٨.١١	٤٤.٢١	١٩.٣١	٥٥.٧٠		❖٠.٥٧٦

❖ غير دالة عند مستوى دلالة(٠.٠٥)

نلاحظ من الجدول(١) أن كل القيم المحسوبة اقل من القيمة الجدولية البالغة(٢.٠١) عند درجة حرية(٤٦) وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر على النتائج.

- **المستوى الدراسي للوالدين** :

تمت الاستعانة بالبطاقة المدرسية للحصول على البيانات حول المستوى الدراسي للوالدين لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة توزعوا إلى أربعة مجموعات كل مجموعة لا تقل عن خمس أفراد ،وذلك لأجراء تكافؤ بينهن في هذا المتغير و استخدام مربع كأي (كا^{2}) لمعرفة التكافؤ في هذا المتغير ، وتبين أن القيم المحسوبة (٠.١٢٢) للأب، (٠.٦٢١) للأمهات وكلاهما اقل من القيمة الجدولية البالغة(٩.٤٩) ، عند درجة حرية(٤)وبهذا يكون المجموعتين متكافئة في متغير التحصيل الدراسي للأبوين.

- **رابعاً: مستلزمات البحث** :

◀◀ **تحديد المادة العلمية** : حددت المادة العلمية التي ستقوم بتدريسها وهي الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الرياضيات المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤.

◀◀ **تحديد الأغراض (الأهداف) السلوكية**: اعتمدت تصنيف بلوم في المجال المعرفي للمستويات الثلاثة (تذكر، فهم ، تطبيق)، تم اشتقاق عدد من الأهداف السلوكية الخاصة بمكونات الرياضيات الخاصة بمادة الدراسة وبلغ عددها(١٠٤) هدفاً، وقد عرضت الأهداف السلوكية على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في سلامتها ومدى ملائمتها لمستوياتها المعرفية وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أعيدت صياغة بعض الأهداف وتعديل المستوى الذي تقيسه وأبقيت الأهداف بشكلها النهائي على (١٠٤) هدفاً سلوكيا كما يوضحها جدول(٢).

جدول(٢)الأهداف السلوكية للفصول الثلاثة الأولى موزعة على مستويات(التذكر،الفهم،والتطبيق)

الفصول الدراسية	الأهداف السلوكية			المجموع
	التذكر	الفهم	التطبيق	
الأول	١٤	١٥	٧	٣٦
الثاني	٥	١١	٨	٢٤
الثالث	١٣	١٢	١٩	٤٤
المجموع	٣٢	٣٨	٣٤	١٠٤

- **إعداد الخطط التدريسية:** تم أعداد خطط تدريسية وفق الجيجسو للمجموعة التجريبية وأخرى وفق الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة وقد عرضت أنموذج لكل الخطط التدريسية على عدد من المحكمين .

- **خامساً : أداتا البحث:تم إعداد اختبارين :**

- **إعداد الاختبار التحصيلي:**

تم أعداد الاختبار التحصيلي ،حيث حدد الهدف من الاختبار،وحللت محتوى المادة،ثم إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) وتكون من(٣٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وكما في الجدول(٣):

جدول (٣)جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) الخاصة بالاختبار التحصيلي

الفصول	عدد الحصص	زمن الحصص بالدقائق	وزن المحتوى	مستوى الأهداف واوزانها			المجموع ١٠٠٪
				التذكر ٣١٪	الفهم ٣٦٪	التطبيق ٣٣٪	
الأول	٩	٣٦٠	٢٣	٢	٣	٢	٦
الثاني	١٠	٤٠٠	٢٦	٢	٣	٣	٨
الثالث	٢٠	٨٠٠	٥١	٥	٦	٥	١٦
المجموع	٥٧	١٥٦٠	١٠٠٪	٩	١١	١٠	٣٠

- **صياغة فقرات الاختبار:**

تمَّ صياغة فقرات الاختبار وإعداد تعليماته وضح بمثال ،تعطى للطالب درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار،وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة .

- **صدق الاختبار:**

وتم تحقيق أنواع من الصدق منها:

- **الصدق الظاهري:** عرض الاختبار التحصيلي والأغراض السلوكية على مجموعة من المحكمين في اختصاص الرياضيات وطرائق تدريس الرياضيات للإفادة من آرائهم وتوجيهاتهم ، وقد اعتمد على آراء المحكمين ومقترحاتهم وتوجيهاتهم مع أجراء تعديلات لبعض الفقرات الاختبار التحصيلي ، وقد اتفق جميع المحكمين على صلاح الفقرات الاختبار التحصيلي ومناسبتها لمستوى الطلبة والأغراض السلوكية المحدد لها ، وعلية عد الاختبار محققاً صادقا لقياس التحصيل النهائي للطالبات.
- **صدق المحتوى:** ويُقصدُ بصدق المحتوى أن يقيس الاختبار الأهداف المقررة في المادة الدراسية، بمعنى أن تكون فقرات الاختبار شاملة لكل المادة الدراسية

التي دَرَسها الطالب.(كوافحة،٢٠١٠،ص١١٣)، ويعد جدول المواصفات مؤشراً من مؤشرات صدقٍ المحتوى، الذي يشير إلى عدد الفقرات في كل خلية من الخلايا، فضلاً عن الأهدافٍ والمحتوى المراد تغطيتها من خلال هذه الفقرات أي يتطلب توزيعاً ملائماً للفقرات التي تمثل المحتوى الذي قامت بتغطيته الأهداف.(المنيزل وعدنان،٢٠١٠،ص١٥٣).

- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار**:

وكان على مرحلتين:

- **الأولى**: **التطبيق الاستطلاعي الأول**:

لتأكد من وضوح فقرات الاختبار التحصيلي وصلاحيته وفهم فقراته ، وكذلك لمعرفة الوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار، فقد طبق على عينة استطلاعية تم اختيارها بلغ عددهم (٢٠) طالب تبين أن تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة وان المتوسط الوقت إجابة الطلاب كان (٤٥) دقيقة.

- **الثانية**: **التطبيق الاستطلاعي الثاني**: **لتحليل فقرات الاختبار**:

طبق الاختبار مرة أخرى على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من غير عينة البحث النهائية تجمعوا في ثانوية الشموخ، وتم تصحيح الإجابات طلاب العينة الاستطلاعية، ثم رتبت الدرجات تنازليا، ثم اختارت أعلى ٢٧٪ وأوطأ ٢٧٪ منها بوصفها نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين لتحليل الاختبار.

- **معامل الصعوبة والسهولة للفقرات**:

طبقت معادلة الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجدتها تراوح بين(0.37-0.69) ، و تعد فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوح مدى صعوبتها بين (0.20- 0.75) .(ملحم ،٢٠١٢،ص٢٦٩).

- **القوة التمييزية للفقرات** :

عند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة قوة تمييز الفقرة وجد أن قوة تمييز الفقرات تراوحت بين(٠.٠٠٦٦ ـ ٠.٤١) ويمكن عد الفقرة مقبولة اذا كانت قدرتها التمييزية (٠.٢٠) فما فوق، أما في حالة استخدام المجموعات ٢٧٪ العليا ،و٢٧٪ الدنيا يفضل ان يكون التميز(٠.٣٠) فأكثر(حسين،٢٠١١:ص٤٢١) لذا تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية وبذلك لم يحذف أي منها .

- **فعالية البدائل الخاطئة للفقرات**:

بعد تطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر ان البدائل قد جذبت إليها عددا اكبر من طالبات المجموعة الدنيا مقارنة بطالبات المجموعة العليا وبذلك تقرر ابقاء البدائل الخاطئة كما هي من دون تغيير.

- **ثبات الاختبار**:

اعتمد في استخراج ثبات أداة البحث طرقتين :

- **الأولى:** إعادة الاختبار ولغرض استخراج معامل الثبات لاختبار التحصيل طبق الباحث الاختبار على عينة (٣٠) طالباً من عينة التحليل ، وقد أعيد تطبيق الأداة بفاصل زمني قدره (١٥) يوما حيث يشير آدمز Adams إلى أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول للمقياس والتطبيق الثاني له يجب ألا يتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (الكبيسي،٢٠١٠،ص٢٩٧) ، ووجد معامل الثبات يساوي(٠.٩١)،وهذا مؤشر عالي للثبات ، حيث القيم المقبولة في الاختبارات المقننة يجب أن لا يقل معامل ثباتها عن(٠.٨٥)(مجيد،٢٠١٣: ص١٣٥).
- **الثانية** : طريقة الفاكرونباخ :بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (٠.٨٤)، وبعد هذا الإجراء أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق النهائي.

- **الاختبار بصورة النهائية**:

بعد أتمام إجراءات شروط الاختبار الجيد يكون الاختبار جاهز للتطبيق مكون من (٣٠) فقرة وبزمن قدره(٤٥) دقيقة ، ووضعت له تعليمات ومفتاح إجابة الاختبار .

- **اختبار مرونة التفكير**:

لم يجد البحث اختبار جاهز لمتغيرات بحثه يختص بالرياضيات ،ووجد اغلب الدراسات اعتمدت على مقاييس للاختبار عادات التفكير ككل ا، ومن الدراسات تناولت مهارة مرونة التفكير كأحد مهارات التفكير الإبداعي،وأراد الباحث أن يجمع بين هذين التوجهين ، فاعد بصورته الأولية (٢٠) فقرة اختبارية لهذا الغرض، وتحقق من صدق الاختبار بنوعين:

- **الصدق الظاهري**:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في اختصاص الرياضيات وطرائق تدريس الرياضيات ، للإفادة من آرائهم وتوجيهاتهم ، وقد اعتمد بقبول الفقرة التي تحظى بنسبة موافقة (٨٠٪ فأكثر) فحصلت كل فقرات الاختبار على هذه النسبة ، وتم نقاش بعض الخبراء الذين عدوا الاختبار به نوع من الصعوبة ، وبهذا تم التحقق من صدق الاختبار الظاهري .

- **الصدق المنطقي**:

وتم تحقيقه خلال تحليل الموضوع وضع تعريف مرونة التفكير ومهاراته ومن خلال تصميم فقرات الاختبار بحيث أنها غطت هذه المهارات وبصورة متوازنة وعُرض الاختبار على الخبراء لبيان أرائيهم ، وتفقوا على درجة تصحيحة من (٥٠ درجة) تتفاوت الدرجات حسب السؤال.

- **التطبيق الاستطلاعي لاختبار مرونة التفكير**:

لأجل الكشف عن وضوح تعليمات الاختبار ووضوح فقراته وصياغتها والوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة

استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب في صف الثاني المتوسط وهي نفس عينة التحليل التي استخدمت في الاختبار التحصيلي ،لوحظ أن تعليمات كانت واضحة عدى بعض الفقرات وتم توضيحها لكافة أفراد المجموعة، وان المتوسط لوقت إجابة الطلاب كان (٦٠) دقيقة.

- **ثبات الاختبار**:

- **الطريقة الأولى**: **إعادة الاختبار**:

اعتمد في استخراج ثبات أداة البحث :طريقة إعادة الاختبار ولغرض استخراج معامل الثبات لاختبار التحصيل، طبق الاختبار على عينة (٣٠) طالب من عينة التحليل ، وقد أعيد تطبيق الأداة بفاصل زمني قدره (١٥) يوما ، وتم تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين ووجد معامل الثبات يساوي(٠.٨٨)،وهذا مؤشر عالي للثبات .

- **الطريقة الثانية** : **طريقة الفاكرونباخ** :

بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (٠.٨٦)، وبعد هذا الإجراء أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق النهائي.

مكون في صورته النهائية من (٢٠) فقرة مقالية، وتم تصحيح على وفق أنموذج التصحيح .

- **نتائج البحث** :

- **أولاً** : **عرض نتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي البعدي**:

لغرض تحليل نتائج البحث في اختبار التحصيلي استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلين متساويتين المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى التي تنص على:لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسط درجات التحصيل في مادة الرياضيات بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية الجيجسو وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بإستراتيجية الاعتيادية ولاختبار دلالة الفروق يبن الجدول (٤) الآتي:

جدول(٤)نتائج الاختبار(t) للفرق بين متوسط الحسابي للمجموعتين في الاختبار التحصيلي

مجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة (t)		الدلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٤	٢٠.٩٤	١٣.٣١	٤٦	٤.٠٣	٢.٠١	دال
الضابطة	٢٤	١٦.١١	١٩.٧٢				

- **قياس حجم أثر إستراتيجية الجيجسو على التحصيل**:

حجم الأثر هو مصطلح إحصائي يدل على مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية للتعرف على الأهمية العملية للنتائج التي أسفرت عنها بحوثه ودراساته، ويرمز لحجم الأثر بالرمز (ES) أو (ح.ث) ويهتم بصفة خاصة بقياس مقدار الأثر الذي

تحدثه المتغيرات المستقلة (المعالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم بحثه (عصر، ٢٠٠٣م، ٦٤٦) ، وتم قياس حجم الأثر بطرقتين:

- **طريقة كوهن(Cohen's d)** : يقترح كوهن طريقة مباشرة تقوم على إيجاد الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة و التجريبية، ومن ثم قسمة الناتج على الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة، إذا كان عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متساوياً ، ويشير مؤشر كوهن: الذي اقترح تصنيفاً لمستويات حجم الأثر إلى منخفضة ومتوسطة وعالية والمستخلصة كالآتي:
  - ✓ إذا كانت قيمة حجم الأثر حول 0.2 فأنها تعد قيمة منخفضة، أما إذا كانت قيمة حجم الأثر حول 0.5 فأنها تعد قيمة متوسطة، وإذا كانت قيمة حجم الأثر حول 0.8 أو اكبر فأنها تعد قيمة عالية. (المنيزل،٢٠٠٠: ص٢٤٥). وعند تطبيق معادلة حجم الأثر

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{المتوسط للمجموعة التجريبية} - \text{المتوسط للمجموعة الضابطة}}{\text{الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة}}$$

$$\text{حجم الأثر} = \frac{20.94 - 16.11}{4.44} = 0.996$$

ومن النتيجة السابقة نجد أن حجم اثر إستراتيجية الجيجسو والبالغ(0.996) يعد ذا قيمة عالية في التحصيل ،أي حجم الأثر كان كبير.

- قياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة بحساب مربع إيتا (η^2) إن مفهوم الدالة الإحصائية للنتائج يُعبّر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الإرتباط ، بينما يركز مفهوم (حجم التأثير) على حجم الفرق أو حجم الإرتباط بغض النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج. (فام ، ١٩٩٧ :ص ص٥٩).

تم حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع إيتا (η^2) للمتغّير المستقل (إستراتيجية الجيجسو) في متغير التابع (التحصيل)، بتطبيق المعادلة الآتية:

حيث ت قيمة المحسوبة وتشير أدبيات الموضوع إلى اعتماد جدول(٥) كمرجع لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير: (عفانة ، ٢٠٠٠ : ص٢٤).

جدول (٥) الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤

وعند تطبيق المعادلة

مربع إيتا (η^2) = $\frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$ = $\frac{(4.03)^2}{(4.03)^2 + 46}$ = 0.26

تبين قيمة(η^2 =0.26) و وفق الجدول(٥) يكون تأثير حجم (إستراتيجية الجيجسو) في متغير التابع (التحصيل)كبير.

- **ثانياً: تفسير النتائج الاختبار التحصيلي:**

من النتائج التي عرضت في الجدول (٥) التي دلت على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالجيجسو، وقد تعزى الأسباب في ذلك إلى : -

- التفاعل القائم بين أفراد مجموعة الجيجسو(الخبراء) ومناقشاتهم الفاعلة حول المهمة التعليمية التي المكلفون بها، ورجوعهم إلى كتاب الرياضيات وتوجيهات المعلم أثر في فهمهم للمادة التعليمية ، وقد ينقل هذا الفهم إلى مجموعاتهم الأصلية مما قد يؤدي إلى زيادة تحصيلهم.
- أنّ التدريس على وفق إستراتيجية الجيجسو ساعدت الطلبة على استخدام العديد من النقاشات التي تيسّر التعامل مع المواقف الرياضية وتمكّنهم من تجميع المعلومات المعطاة وربطها فيما بينها للوصول إلى الحلّ.
- إستراتيجية الجيجسو تحفز الطلاب لمناقشة أفكارهم و تجعلهم يتبادلون الأفكار فيما بينهم وبالتالي يتم تطوير مهارات الاتصال بينهم وتزيد التحصيل.
- تعد إستراتيجية الجيجسو من الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، من خلال عملية البحث والتقصي ، وقد تساعد على فهم المعلومات لديه بصورة ذات معنى ،مما اثر في التحصيل.
- وقد يرجع تفوق في المجموعة التجريبية تتطلب إستراتيجية الجيجسو اختبارات متكررة التي يمر بها ، حيث يقوم كل متعلم باجتياز اختبار فردي في كل موضوع ينتهي منه، ثم يتعرض مرة أخرى لاختبار نهائي يقيس جميع مفاهيم ومهارات الوحدة بأكملها، أثر في زيادة التحصيل .
- تسمح للمعلم بإعطاء الفرص الكافية لطلبته لمناقشة وعرض أفكارهم مع تأجيل النقد على الأفكار التي يطرحونها حتى يصل الطلبة تدريجياً لإدراك الفهم المطلوب.
- وقد يكون للمسؤولية التي يتحملها كل عضو في المجموعة الأصلية، واعتباره المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التعليم والتعلم في طريقة (Jigsaw 2) له أثره في المتعلم و نشاطه ودافعيته.

- بما توفره إستراتيجية الجيجسو من مُناخاً من الحرية والعمل والتعاون، قد يكون له أثره في زيادة التحصيل.
- وقد يعزى التفوق الذي حققه طلبة طريقة (جيجسو) إلى خفض مستوى القلق والخوف من الفشل لدى المتعلمين، وتوفير درجة عالية من الاطمئنان والارتياح النفسي والاعتماد على الذات.
- تعزيز المعلم في إستراتيجية الجيجسو لأفراد مجموعات الخبراء وفيما بعضهم بعضا، قد تتفاعل معاً وقد تؤدي إلى زيادة التحصيل.
- أن النتائج التجريبية جاءت متفقة مع العرض النظري المقدم في الفصل الثاني من حيث:
  - ✓ إن ما تفعله إستراتيجية الجيجسو هو إيجاد نقاش، وإلهام الحوار والتشجيع على المشاركة، فهي تشجع الطلبة على حوار البناء واحترام الآراء.
  - ✓ تستند إلى مواقف الحياة اليومية التي يبدو عليها أنها علمية، فمن غير الممكن كل الأمور يستطيع الفرد انجازها لوحده دون تعاون الآخرين معه.
  - ✓ تتيح إستراتيجية الجيجسو للمتعلّم استعراض مادته التعليمية الموكلة إليه ودراستها ومناقشتها عدة مرات دون الشعور بالملل، وهذا في مُجمله قد يزيد من تحصيله الدراسي المباشر

- **ثالثاً : عرض نتائج المتعلقة بالاختبار مرونة التفكير:**

لغرض اختبار الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على:**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسط درجات اختبار مرونة التفكير في مادة الرياضيات بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية الجيجسو وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بإستراتيجية الاعتيادية .**

ولتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم بحساب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مرونة التفكير البعدي ، وباستخدام الاختبار التائي مرونة التفكير، وكما في الجدول (٦) الآتي:

جدول(٦)نتائج الاختبار(t) للفرق بين متوسط الحسابي للمجموعتين في اختبار مرونة التفكير

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة (t)		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٤	٢٦.٠٨	٥١.١٥	٤٦	٢.٨٩	٢.٠١	دال
الضابطة	٢٤	٢٠.٠٤	٦١.٣٧				

ومن الجدول (٦) يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين(التجريبية والضابطة) في متغير مرونة التفكير وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

- **قياس حجم أثر إستراتيجية الجيجسو على مرونة التفكير**:
بطريقة كوهن:

$$\text{حجم الأثر} = \frac{(26.08) - (20.04)}{7.38} = 0.82$$

ومن النتيجة السابقة نجد أن حجم اثر إستراتيجية الجيجسو والبالغ(0.82) يعد ذا قيمة عالية في التحصيل ،أي حجم الأثر كان كبير.
بطريقة حساب مربع إيتا (η^2)

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}} = \frac{^2(2.89)}{46 + ^2(2.89)} = 0.15$$

ومن خلال النتيجة(η^2 =0.15) و وفق الجدول(5) يكون تأثير حجم (إستراتيجية الجيجسو) في متغير التابع (مرونة التفكير)كبير.

- **رابعا**: **تفسير نتائج اختبار مرونة التفكير**:

أظهرت النتائج في الجدول (٦) وجود فروق ذي دلالة إحصائية بالنسبة للفرضية الصفرية الثانية حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الجيجسو على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مرونة التفكير في مادة الرياضيات، وذلك للأسباب الآتية:

- أسلوب عرض إستراتيجية الجيجسو التي تنظم بها الخبرات العملية للمادة الرياضياتية، قد يكون مشجعا لروح الاستقصاء وعدم سرد المعلومات وحلول الأسئلة والمشكلات بطريقة جاهزة، بل طرح لمواقف وأسئلة يصل الطلاب إلى حلها بعد تفكير ومناقشات، والتي تؤدي إلى استدعاء ما لديهم من معلومات وإبداع، فضلاً عن أن المادة التدريسية كانت نوعاً ما مرتبطة ببيئة التلميذ المحلية، ومحفزة على حل مشكلات بيئية، حيث أدى إلى تفاعلهم مع هذه المعارف والخبرات.
- كما يمكن إرجاع سبب تفوق المجموعة التجريبية إلى أن التدريس وفق إستراتيجية الجيجسو ساعد على زيادة المعارف والتوصل إلى أفكار جديدة كما ساعد على تطبيق المعرفة العلمية المتعلمة في مواقف جديدة في الحياة اليومية، وبالتالي أصبحت المعرفة العلمية لها علاقة واضحة بحياتهم اليومية، وبذلك أصبح التعلم لديهم ذا معنى، مما زاد من دافعيتهم الذاتية للتعلم والبحث عن الجديد.
- قد يكون تطبيق إستراتيجية الجيجسو هو نوع من الحداثة في تعليم الطلاب في المدارس، فقد لوحظ في أثناء التطبيق الإقبال والحماس الكبير للتعلم من قبل الطلاب، فقد لوحظ تهيؤ الطلاب المسبق للتعلم مما يسهم في تسهيل

عملية تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول،واستخدامها لحل المشكلات التي تحتاج إلى تفكير.

- دور إستراتيجية الجيجسو لحلّ التمارين والمسائل الرياضية في تنمية مرونة التفكير لدى طلبة المجموعة التجريبية من خلال الأنشطة المتنوعة وتواصلهم داخل الصف مع المدرّس أثناء حلّ المسائل الرياضية من جانب آخر.
- التغذية الراجعة التي تم توافرها خلال الجيجسو أمكن تعديل مسار الطلاب الفكرية نحو الهدف،وذلك خلال تدعيم الإجابات الصحيحة،ومعالجة الأخطاء التي تقع فيها بعض الطلاب ،فضلا عن إلى تعدد التدريبات الرياضية للهدف الواحد.

- **خامسا:الاستنتاجات**:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن أن نلخص الاستنتاجات الآتية :

- إستراتيجية الجيجسو تزيد من تحصيل الطلاب في التحصيل ومرونة التفكير.
- حجم اثر إستراتيجية الجيجسو على تحصيل الطلاب و ومرونة التفكير كبير .
- هناك صعوبات في تطبيق إستراتيجية الجيجسو تتمثل بالوقت وتعود الطلاب على .
- ضعف طلاب الصف الثاني بصورة عامة في مرونة التفكير .

- **سادسا**: **التوصيات:**

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي تقدم التوصيات الآتية :

- استخدام أعضاء الهيئات التدريسية في التعليم العام الجيجسو في تدريس المواد بصورة عام ومادة الرياضيات بصورة خاص.
- تنمية القدرة على مرونة التفكير لدى الطلبة (ذكور وإناث)بحيث يكون الطالب له القدرة على البحث في عدة حلول وعدم الاعتماد على الحل الروتيني لمسائل الرياضية.
- إعداد مواد واستراتيجيات تدريس تتضمن الجيجسو في برامج إعداد المعلمين والمدرسين ليصل أثرها للطلاب ويتعرف على أسسها النظرية وطرق تطبيقها.

- **المصادر**:

- أبو جلالة ,صبحي،٢٠٠٦، ، مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي .عمان : دار الشروق.
- أبو خاطر، دعاء عادل،٢٠١٤، فعالية مدونة الكترونية توظف إستراتيجية جيجسو في تنمية المفاهيم الحاسوبية ومهارات اتخاذ القرار لدي طالبات الصف الحادي عشر بغزة رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة غزة الإسلامية ،فلسطين.
- اشتيوة، فوزي فايز، وآخرون،٢٠١١، مناهج التربية الاسلامية واساليب تدريسها. عمان: دار الصفاء للنشر والوزيع.

- إدريس سلطان صالح،٢٠٠٩، فاعلية استخدام إستراتيجية الجيجسو (Jigsaw) في تدريس الدراسات الاجتماعية في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر الحادي والعشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ٢٨ -٢٩ يوليو ٢٠٠٩ م.
- أبو عميرة، محبات ،٢٠٠٢، .الإبداع في تعليم الرياضيات،ط١، مكتبة الدار العربية، القاهرة.
- آل مرشد،محمد خيري، ٢٠١٢ ، التفكير المرن والبعد الخامس، صحيفة المدينة ،تصدر عن مؤسسة المدينة للصحافة والنشر السعودية،عدد رقم : ١٨٠٠٣ ، الثلاثاء ٢٠١٢/٠٨/٠٧ .
- باشا ، محمود خورشيد،٢٠١٠ ،التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالحس العددي ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد.
- بركات، زياد ،٢٠٠٨، الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والبحثي لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية مؤتة للبحوث و الدراسات : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية : مج. ٢٣، ع. ١، ٢٠٠٨
- جبر، دعاء، ٢٠٠٤ ، تفكير مغاير" تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال." مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.
- جروان، فتحي، ١٩٩٩، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط١ ، العين ، دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي ،٢٠٠٢، تعليم التفكير تعليم الإبداع، مجلة المعرفة، العدد ٨٣، وزارة المعارف، السعودية.
- جروان،فتحي عبد الرحمن ،٢٠٠٢، الإبداع، دار الفكر للطباعة والنشر ،الأردن.
- الجوعاني، مجبل حماد عواد ،٢٠١١، أثر استخدام دورة التعلم السباعية المعدلة E'S ٧ على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، كلية التربية (الأصمعي)، العدد (٤٩)، جامعة ديالى، ص٣٧٥ - ٤٠٦.
- الحبار، عبد الواحد لقمان محمد ،٢٠١٣، المدخل البصري لحل المسائل الرياضية واثره في تنمية الحس العددي والتواصل الرياضي ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الموصل كلية التربية ،العراق.
- حبيب ،جاسم كريم ،٢٠٠٣، التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة اليمنية كلية اللغات والآداب والتربية.
- الحدابي، داود عبد الملك ،وآخرون،٢٠١١، التحصيل وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية، بحث، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين من ١٥الى ١٦ تشرين الاول /اكتوبر ٢٠١١،ص٤٠٨ -٤٣١.
- الحريشي ،منيرة، والغامدي،منى، ٢٠٠٨، التعليم التعاوني إستراتيجية أصيلة في التدريس،مؤسسة المفردات للنشر والتوزيع،الرياض،السعودية.
- حسين، عبدالمنعم خيري،٢٠١١،القياس والتقويم، مركز الكتاب الأكاديمي،ط١،عمان ، الأردن.

- الخزرجي، نضال طه خليفة ،٢٠١٣، فاعلية برنامج وفقاً للمدخل المنظومي في الرياضيات لتنمية التفكير المنظومي ومهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لطالبات الثاني المتوسط، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم/ جامعة بغداد.
- الخليلي، أمل،٢٠٠٥، الطفل ومهارات التفكير .الطبعة الأولى :دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان،الأردن.
- دويدي، علي، ٢٠٠٦ ، أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (92) .
- ديب، أوصاف علي،٢٠١١، أثر طريقة جيجسو (Jigsaw) للتعلم التعاوني في إكساب طلبة مفهوم واستراتيجيات تفريد التعليم المعاصرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق ،مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،سلسلة الآداب والبحوث الإنسانية،المجلد(٣٣)،العدد(٣).
- ريان ،محمد هاشم ،٢٠٠٦ ،مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع..،الاردن .
- الزهيري ،حيدر عبد الكريم محسن،٢٠١٣، اثر أنموذجي أبعاد التعلم لمارزانو ودورة التعلم السباعية في التحصيل والتفكير الرياضياتي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)/ جامعة بغداد.
- سعادة، جودت، ٢٠٠٣ ، تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية، ط١، دار الشروق، عمان،الأردن.
- السواعي، عثمان نايف ،٢٠١٢، معلم الرياضيات الفعّال، ط٢، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.
- شحادة، نعمان ،٢٠٠٩، التعلم والتقويم الأكاديمي، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- شواهين ،خير سليمان ، وآخرون ،٢٠٠٩، تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي ،(ط١)، عَمان ، دار المسيرة.
- صالح، ماجدة محمود ،٢٠١٢، الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- صلاح الدين عرفة محمود،٢٠٠٦، تفكير بلا حدود ، ط١ ،القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- الطيطي، محمد ،٢٠٠٤ ، تنمية قدرات التفكير الإبداعي،ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- عبد ، إيمان رسمي ،و عشا، انتصار خليل ،٢٠٠٩،أثر التعلم التعاوني في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم،مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية -المجلد التاسع -العدد الأول،ص ٦٧ – ٨٦.
- عبد الحميد، عبد الناصر ومتولي، علاء الدين ،٢٠٠٣، الحس الرياضي وعلاقته بالإبداع الخاص والانجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات التربية شعبة الرياضيات .المؤتمر العلمي الثالث تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع، ٨ -٩ أكتوبر، كلية التربية، جامعة عين شمس

- عبد الرحيم، فتحي السيد(١٩٨٦)، قياس الاستدلال على الأشكال(اختبار ذكاء غير لفظي) ، دار القلم، الكويت.
- بد المجيد ، أحمد صادق (٢٠٠٤م) تحليل نتائج بحوث تنمية التفكير في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء مفهوم الدلالتين الإحصائية والعملية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٩٩).
- عبيدات، ذوقان ، أبو السميد، سهيلة ،٢٠٠٧ـ الدماغ والتعليم والتفكير، (ط١)، ، دار الفكر عمان، الأردن.
- العبيدي ، عبد الله احمد وهناء رجب الدليمي (٢٠٠٤)، دراسة دلالة الصدق والثبات لاختبار دانيلز ، حولية أبحاث الذكاء والقدرات العقلية ، كلية التربية الأساسية ، بغداد.
- عريان ، سميرة عطية،٢٠١٠، عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين دراسات في المناهج وطرق التدريس،العدد١٥٥،مصر،ص٤٠ -٨٧.
- العزاوي، رحيم يونس وأحلام عبد علي ناصر (٢٠١١)، اثر التدريس باستخدام إستراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي في مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم الرياضيات لكلية التربية الجامعة المستنصرية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد (٢)، ص١٣٤ -١٥٦.
- عصر، رضا، (٢٠٠٣م)، " حجم الأثر : أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة : ٢١ -٢٢يوليو ٢٠٠٣م، ص ص ٦٤٥ -٦٧٣ .
- علاونة، شفيق ،٢٠٠٢، تدريب طلبة الصف السادس على بعض استراتيجيات حل المشكلة وأثره في حلهم للمسائل الرياضية اللفظية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد الأول العدد الأول، جمعية كليات ومعاهد التربية، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- فام،رشدي منصور ، ١٩٩٧ ،حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية،المجلة المصرية للدراسات النفسية،العدد السادس،القاهرة.
- فرغلى، أماني سيد سليم،٢٠٠٩، أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير،معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة.
- قطامي ، يوسف محمود ؛ عمور ، أميمة محمد ، ٢٠٠٥ م، عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار الفكر ،عمان ، الأردن .
- قطامي، نايفة ،٢٠٠٥، تعليم التفكير للأطفال .الطبعة الثانية .عمان، الأردن :دار الفكر.
- الكبيسي،عبد الواحد حميد، ظار ،أشواق طالب شار ،٢٠١١، فاعلية تنظيم محتوى مادة الرياضيات على وفق النظرية التوسعية في التحصيل والاحتفاظ، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية العدد ٤ .ص١١٥ - ١٧٤.
- الكبيسي، وهيب مجيد ،٢٠١٠، الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط١، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت.
- كوافحة، تيسير مفلح ،٢٠١٠، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- كوستا ،آرثر؛ كاليك ، بينا ٢٠٠٣ م ،ج٢ . تفعيل وإشغال عادات العقل، ترجمة مدارس الظهران الأهلية بالمملكة العربية السعودية،ط١، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع الدمام.
- مجيد، سوسن شاكر ،٢٠١٣، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١ ،مركز ديبونو لتعليم التفكير ، عمان.
- ملحم، سامي محمد،٢٠١٢،، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- المنيزل عبد الله فلاح،(٢٠٠٠)، الإحصاء الاستدلالي، دار وائل للطباعة والنشر،عمان الأردن
- المنيزل، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم ،٢٠١٠، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط١، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان.
- مريزيق، هشام يعقوب وجعفر نايف درويش ،٢٠١٢، أساليب تدريس الرياضيات، ط٢، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.
- معيض ،سميرة يحي محمد ،٢٠١٠، أثر استخدام إستراتيجية جيكسو للتعلم التعاوني في اكتساب معلمي العلوم بعض الكفايات التدريسية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير كلية التربية ،جامعة صنعاء،اليمن.
- نوفل ،محمد بكر،٢٠١٠، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ، ط٢ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠ ، ،عمان ،الأردن.
- وولفولك، أنيتا ،٢٠١٠، علم النفس التربوي، ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.
- Al- ziadat , Eatdal Awwad, & Al-Elaimat ,Abeer Rashed,2013, The Effect of Cooperative Learning Based on Experts' Groups(Jigsaw 2) in the Direct and Postponed Achievements for Princess Rahma University College Students in English 99 , International Journal of Education, Vol. 5, No. 3.
- Costa, A. & Garmston, R. (2001). Cognitive Coaching: Foundation for Renaissance Schools. Norwood, MA: Christopher Gordon Pubs.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000).Discovering and Exploring Habits of Mind. ASCD. Alexandria, Victoria USA, p45.
- Costa, A. & Kallick, B. (2004). Habits of Mind. Retrieved From: http://www. Habits-of-mind.net/whatare.html.
- Costa, Arthur L., & Bena, Kallick, 2005, Habits of Mind, Based on Habits of Mind: A Developmental Series.
- Ghaith, Ghazi. Relationship between reading attitudes, achievement and learners perceptions of their Jigsaw 2 cooperative learning experience. Reading Psychology. 24 (2): 105 - 121, 2003.

- Kazemi, Manaz, 2012, the Effect of Jigsaw Technique on the Learners' Reading Achievement. The Case of English as L2, in: The modern journal of applied linguistics 2012/ 4(3), 170-184.
- Mann, L. (2005). Mathematical Creativity and School Mathematics: Indicators of Middle School Students, University of Connecticut.
- Sahin, A. (2010).Effects of jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course.Educational Research and Reviews, 5(12), 777-787.
- Şengül ,Sare ,& Katrancl , Yasemin ,2013,Effects of jigsaw technique on mathematics self-efficacy perceptions of seventh grade primary school students, Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014),p. 333 – 338
- Şengül, Sare & Katranci, Yasemin, 2014, Effects of jigsaw technique on seventh grade primary school students' attitude towards mathematics, Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 339 – 344.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), Handbook of Research on Learning and Instruction (pp. 344-360). New York: Taylor & Francis.
- Tran, V. D., & Lewis, R. (2012). Effects of Cooperative Learning on Students at a Giang University in Vietnam. International Education Studies, 5(1), 86-99. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n1p86.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

" واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان "

إعداد :

أ/ ضوه علي علي صميلي

ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم

معلمة كيمياء بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة صبيا

" واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان"

أ / ضوه علي علي صميلي

• **مستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام المختبرات المدرسية والكشف عن معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغ مجتمع الدراسة (٨٠) معلمة ومحضرة مختبر. وأظهرت النتائج أن حالة المختبر المدرسي جاءت بدرجة (متوسطة)، وأن الأمن والسلامة في المختبر المدرسي جاء بدرجة (متوسطة)، وأن معوقات استخدام المختبر المدرسي في تدريس الكيمياء جاءت بدرجة (عالية). ومن أبرز توصيات الدراسة التأكيد على إدارة المدرسة وإدارة التعليم بضرورة تزويد المختبرات المدرسية بجميع احتياجاتها خدمة للعملية التعليمية التعلمية، وإعداد دورات تدريبية للتقليل من معوقات استخدام المختبر المدرسي في التدريس مادة الكيمياء.

الكلمات المفتاحية: المختبر المدرسي، تدريس الكيمياء، التعليم العام

The reality of the use of school laboratories in the teaching of chemistry In Samtah in Jazan

Dwa Ali Ali Samili

Abstract

The study aimed to identify the reality of the use of school laboratories and identify obstacles to the use of the laboratory in the teaching of chemistry at Samtah in Jazan From the viewpoint of the teachers and prepared the laboratory. The study followed the descriptive survey, and applied the questionnaire as a tool to collect data, and reached the study population (80) teacher and prepared laboratory. The results showed that the state of the school laboratory came degree (medium), and security and safety in the school laboratory came degree (medium), and that the obstacles to the use of laboratory school in the teaching of chemistry came degree (high). The study recommends the need to provide the school with all laboratory needs, and preparing training sessions to reduce the obstacles to the use of laboratory school in teaching chemistry.

Key words: school laboratory, teaching chemistry, public education

• **المقدمة** :

تمثل التجارب مكانًا بارزًا في تدريس العلوم فالتجربة العلمية وسيلة أساسية لجمع البيانات واختبار صحة الفروض والوصول إلى حل مشكلة ما، ومن ثم فهي وسيلة هامة من وسائل الطريقة العلمية في البحث فمن الخطأ اعتبار موقف عملي على أنه تجربة، فالتجربة موقف صناعي مضبوط يقصد به دراسة ظاهرة ما تحت ظروف معينة أو التحقق من صحة فرض معين، وحين نلاحظ أن بعض المعادن التي تتعرض للجو يتغير لونها فإننا قد نجري تجربة لمعرفة ما إذا كانت

هذه الظاهرة تحدث لجميع المعادن أم لبعضها، والمواقف التعليمية التي لا تمثل هذا الطابع لا يمكن اعتبارها تجارب، فاستخدام ميكروسكوب ليس إلا موقف لملاحظة الواقع وأن كان استخدام الأجهزة والأدوات تعمل على زيادة قدرتنا على الملاحظة (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩).

وللتجربة والنشاط العملي في المختبر دور هام في دراسة الكيمياء ويصعب أن نتصور برنامجا فعالا لتعلم الكيمياء يخلو من استخدام التجارب العملية في المختبر المدرسي.

وأشار علي (٢٠٠١) إلى أن التجربة العملية تسهم في تحقيق الكثير من أهداف التربية العلمية كفهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية وتنمية عمليات العلم الأساسية وزيادة واقعية الطلاب للتعلم، وتنمية مهارات التفكير العلمي والابتكاري لدى الطلبة وتنمية الاتجاهات والقيم والميول والاهتمامات العلمية لدى المتعلمين.

كما أكد شاهين وحطاب (٢٠٠٤) على أهمية المختبر ودوره في تحويل المجرد إلى ثوابت والارتقاء بمستوى الخبرات لدى كل من المعلم والمتعلم، وارتباطه بالعملية التربوية وبمناهج العلوم الحديثة، وما يمكن أن يحققه من توفير الخبرات الحسية المتنوعة التي يمكن الاعتماد عليها في فهم الكثير من الحقائق والمعلومات، بالإضافة إلى دوره في اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات العلمية وتحقيق أهداف تدريس مجالات العلوم المختلفة، وإضفاء الواقعية على العديد من المعلومات النظرية مما يرسخ المعلومات في أذهان الطلاب ويؤدي إلى فهم طبيعة العلم بشكل أفضل والشعور بأهمية التجريب.

كما يجب تقديم الجانب العملي على النظري وصولًا إلى المعارف النظرية التي أستنتجها الطالب، كما أن التطبيق قد يخرج الطالب من غرفة المختبر إلى حيث الفعاليات والملاحظات، وبالتالي فإن دور الطالب يتحول إلى دور إيجابي قائم على الاستنتاج وتدوين النتائج والمشاهدات فيعد المختبر وسيلة لإثارة التفكير لدى الطلاب وتحفيزهم لاكتشاف الحلول من جهة وإثارة المشكلات الجديدة من جهة أخرى، فيعتبر دافعًا نحو الإبداع والابتكار مما يجعل العملية التربوية مستمرة ومشوقة (السامرائي، ٢٠٠٥).

ولأهمية ما سبق تسعى الدراسة الحالية للتعرف على واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجه نظر معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر.

- **مشكلة الدراسة** :

إيمانًا من الباحثة بضرورة وأهمية استخدام المختبر في تدريس الكيمياء؛ بما له من أثر في تنمية الفهم السليم لطبيعة علم الكيمياء، وتنمية مهارات التفكير

الإبداعي والناقد، وكون الباحثة معلمة لمادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية؛ فقد لاحظت أن كثير من مختبرات المدرسية لا تستغل بشكل مرضي في تدريس مادة الكيمياء، وأن بعض المختبرات غير مجهزة بالأجهزة والمعدات اللازمة والمواد المطلوبة، حتى أن بعض المختبرات لا يوجد بها محضرة مختبر.

وقد اشارت بعض الدراسات السابقة كدراسة الزهراني (٢٠٠٩) إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من استخدام المختبر في التدريس، وتأسيسًا على ما سبق تسعى الدراسة الحالية للتعرف على واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجه نظر معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر، والكشف عن معوقات تفعيل المختبر المدرسي في تدريس مادة الكيمياء، وتتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر ؟
- ما معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان؟

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر.
- الكشف عن معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر.
- الكشف عت الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان.

- **أهمية الدراسة** :

إن وجود المختبر العلمي كتقنية تهيئ للطلبة الفرصة للخبرة الحسية المباشرة واكتساب مهارات يدوية من خلال التعامل مع الأدوات والأجهزة وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل الملاحظة والتجريب مما يثير دافعية الطلاب للتعلم ويعزز ثقتهم بأنفسهم ويشعرهم بمعنى التعلم وأهمية تطبيقاته، وتعود أهمية هذه الدراسة بالنقاط التالية:

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إلقاء مزيد من الضوء على أهمية ودور المختبر المدرسي في تدريس العلوم بشكل عام وتدريس مادة الكيمياء بشكل خاص.
- تزويد إدارة المدرسة وإدارة التعليم بالمعوقات التي تحد من تفعيل استخدام المخبر المدرسي في التدريس، من أجل وضع الخطط المناسبة لتلافي هذه المعوقات.
- وضع الخطط التدريبية لمحضرة المختبر ولمعلمات العلوم والكيمياء بصورة خاصة لتفعيل استخدام المختبر المدرسي في التدريس.

- **حدود الدراسة** :

- الحدود البشرية والمكانية: معلمات مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة صامطة بمنطقة جازان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧- ١٤٣٨هـ.
- الحدود الموضوعية: واقع استخدام المختبرات المدرسية من خلال المجالات (حالة المختبر، الأمن والسلامة، ملفات وسجلات المختبر، معوقات استخدام المختبر المدرسي في تدريس مادة الكيمياء).

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المختبر المدرسي**:

عرف نشوان (١٩٩٨، ص١٢٦) المختبر المدرسي بأنه: " المكان الذي يتم فيه النشاط العملي في مادة العلوم"، كما عرفه المحيسن (١٤١٩ هـ) بأنه: "جزء من المدرسة مخصص لإجراء التجارب والعروض العملية، والتحقق من صحة القوانين والفرضيات النظرية عملياً".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه المكان المخصص لإجراء التجارب والأنشطة العملية المصاحبة لدروس مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية (بنات) بمحافظة صامطة بمنطقة جازان والمجهز بكافة المستلزمات الضرورية للتنفيذ هذه الأنشطة.

- **البحوث والدراسات السابقة** :

قام العمودي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية طريقة البحث والاستقصاء في تدريس التجارب المعملية لمادة الكيمياء الحيوية على التحصيل المعرفي والمهاري لطالبات الفرقة الرابعة كيمياء بكلية التربية للبنات مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبة موزعة بالتساوي على مجموعتين (الضابطة، التجريبية). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي والمهاري بين الطالبات اللاتي درسن الجزء العملي لمادة الكيمياء الحيوية بطريقة البحث والاستقصاء وبين الطالبات اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما قام المنتشري (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام المختبر المدرسي في تدريس الأحياء بالمرحلة الثانوية، والكشف عن معوقات استخدامها في ضوء أراء المعلمين، والمشرفين التربويين، ومحضري المختبرات المدرسية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشملت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع وعددهم (٨٨) فردًا. وأظهرت النتائج وجود تدني في مستوى الدور المأمول تحقيقه من استخدام المختبر المدرسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة مجتمع الدراسة في تقييمهم لواقع استخدام المختبر يعود لصالح المعلمين والمشرفين التربويين كما دلت النتائج إلى وجود معوقات لاستخدام المختبر المدرسي تمثلت في المخصصات المالية المتعلقة بالمختبرات المدرسية، وقلة المواد اللازمة لإجراء التجارب المعملية، وإلى ضعف لدى طلاب المرحلة الثانوية في التعامل مع المواد الكيمائية، وإلى زيادة النصاب التدريسي للمعلم.

وأجرى الزهراني (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المختبرات المدرسية في المدارس الليلية المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم والتعرف على معوقات استخدام المختبرات المدرسية في المدارس الليلية المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم والمشرفين التربويين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغ مجتمع الدراسة (٧٩) معلمًا ومشرفا. وأظهرت النتائج تدني استخدام المختبر في التدريس الليلي ووجود العديد من المعوقات التي تحد من استخدام المختبر في التدريس الليلي من أبرزها: عدم قناعة المعلم بأهمية المختبر لطلاب المدارس الليلية، وكثرةٍ أعداد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد، وعدم تواجد محضر المختبر ليلا في المدرسة، وتقليص الخطة الدراسية في التعليم الليلي، وضعف إلمام بعض معلمي العلوم بمهارات إجراء التجارب، وضعف الاهتمام بتنظيم الأدوات والأجهزة في أماكن يسهل الوصول إليها، وعدم توفر المستلزمات والتجهيزات الضرورية بشكل كافٍ، وشيوع طرق التدريس التي لا تتطلب استخدام المختبر وعدم ملائمة المنهج لحاجات الطلاب، والقيود الإدارية والروتينية لاستخدام المختبر، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين وتقديرات المشرفين التربويين لأهم معوقات استخدام المختبر المدرسي في تدريس مادة العلوم بالمدارس الليلية المتوسطة.

كما أجرى البشايرة والعبيديين (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر طريقتين في العمل المخبري (العرض العملي من المعلم أمام الطلبة والاستقصاء الموجه في المختبر) على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ماد الكيمياء. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي للمجموعتين تعلمت المجموعة الأولى بطريقة العرض العملي في المختبر، وتعلمت المجموعة الثانية

بطريقة الاستقصاء الموجه في المختبر، وبلغت عينة الدراسة (٢٦) طالبة في كل مجموعة. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائًا بين متوسطات علامات طالبات مجموعتي الدراسة على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه في المختبر.

- **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، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يُمكّن الباحث من تقديم وصف شامل وتشخيص دقيق لواقع الظاهرة المدروسة كيفيًا وكميًا (العساف، ٢٠٠٠).

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

بلغ مجتمع الدراسة (٨٠) معلمة ومحضرة مختبر، وفق إحصائية إدارة التعليم محافظة صامطة للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ. ونظرا لتوفر الإمكانية لإجراء الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وحرصا على إتاحة الفرصة لجميع معلمات مادة الكيمياء للمشاركة بالدراسة، تم تطبيق أداة الدراسة عليهن جميعًا، وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (٥٠) معلمة، و(٢٢) محضرة مختبر، وبنسبة (٩٠٪) من مجتمع الدراسة، ويوضح ذلك الجدول رقم (١).

يتضح من الجدول (١) أن غالبية المشاركات بالدراسية من معلمات مادة الكيمياء وبلغ عددهن (٥٠) معلمة وبنسبة (٦٩.٤٪)، يليها محضرة مختبر وبلغ عددهن (٢٢) محضرة وبنسبة (٣٠.٦٪).

ويعود سبب قلة استجابات محضرة المختبر في هذه الدراسة، لعدم توفر محضرة مختبر في جميع المختبرات المدرسية.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لطبيعة العمل

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة ٪
طبيعة العمل	معلمة كيمياء	٥٠	٦٩.٤٪
	محضرة مختبر	٢٢	٣٠.٦٪
المجموع		٧٢	١٠٠٪

- **أداة الدراسة** :

- **أولاً: محاور أداة الدراسة**:

استخدمت الباحثة بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استبانة كأداة لجمع البيانات، بعد الاطلاع على دراسات كدراسة كل

من العمودي (٢٠٠٣)، المنتشري (٢٠٠٦)، الزهراني (٢٠٠٩)، حيث تم تحليلها وتحديد المجالات والفقرات المتضمنة في هذه المجالات، وتم تحديد فقرات كل مجال من المجالات، وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من قسمين، القسم الأول: تضمن المتغيرات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة (معلمة كيمياء محضرة مختبر)، أما القسم الثاني تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (٢٢) فقرة، وصنفت في ثلاث مجالات تقيس واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر .

- **ثانياً: صدق أداة الدراسة:**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعدد من الطرق كالتالي:

- **الصدق الظاهري:** تم تحديد الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرة موزعة حسب المجال الذي تنتمي إليه، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٧) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى المجال 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 والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (معلمة مادة الكيمياء، محضرة مختبر)، أما القسم الثاني تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (٢٢) فقرة، وصنفت في ثلاث مجالات تقيس واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر كالتالي:
  - ✓ **المجال الأول:** حالة المختبر ؛ ويحتوي على (٤) فقرات.
  - ✓ **المجال الثاني:** الأمن والسلامة في المختبر ؛ ويحتوي على (٤) فقرات.
  - ✓ **المجال الثالث:** معوقات استخدام المختبر المدرسي؛ ويحتوي على (١٤) فقرة.

ويقابل كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي كالتالي: (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً).

- **صدق البناء:** للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تجربتها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة علوم من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة المجال والدرجة الكلية للاستبانة وحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية والجدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون

(Pearson Correlation Coefficient) بين درجة المجال والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المجال	معامل الارتباط
١	حالة المختبر	٠.٨١❖❖
٢	الأمن والسلامة في المختبر	٠.٧٩❖❖
٣	معوقات استخدام المختبر المدرسي	٠.٨٥❖❖

وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01)

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لمجالات الدراسة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٧٩) و(٠.٨٥) 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 والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، أظهرت النتائج أن معامل الارتباط المصحح للفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية ضمن المدى المسموح به (أكبر من ٠.٣٠) (Kline, 1986)، حيث تراوحت بين (٠.٤٢ ـ٠.٥٧) وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٢٢) فقرة موزعة على ثلاث مجالات.

- **ثالثاً: ثبات أداة الدراسة**:

تم تقدير معامل ثبات الاستبانة بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا *(Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)*، لجميع مجالات الاستبانة والاستبانة ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) معلمة علوم ومن خارج عينة الدراسة، كما يوضح ذلك الجدول (٣).

جدول (٣): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل في العينة الاستطلاعية

الرقم	المجال	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية
١	حالة المختبر	٠.٧٧
٢	الأمن والسلامة في المختبر	٠.٧١
٣	معوقات استخدام المختبر المدرسي	٠.٧٩
٤	الاستبانة ككل	٠.٨٤

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" لمجالات الاستبانة تراوحت بين (٠.٧١ ـ ٠.٧٩)، أعلاها لمجال معوقات استخدام المختبر المدرسي، تلاه مجال حالة المختبر، وأخيرًا جاء مجال الأمن والسلامة في المختبر، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (٠.٨٤)، وهي قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

- **رابعاً: تصحيح أداة الدراسة:**

تكونت الاستبانة من (٢٢) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة منخفضة جدًا) أعطيت درجة واحدة، و(بدرجة منخفضة) أعطيت درجتين، و(بدرجة متوسطة) أعطيت ٣ درجات، و(بدرجة عالية) أعطيت ٤ درجات، و(بدرجة عالية جدًا) أعطيت ٥ درجات. ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي تم تحويل القيم إلى مقياس ثلاثي من أجل الحكم على المتوسطات الحسابية، كالتالي: 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 (SPSS) كالتالي:

- معامل ارتباط بيرسون (Person)، ومعامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.
- الإحصاء الوصفي البسيط: والمتمثل في التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل فقرة ومجال.
- اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (Independent two-sample T-test) لدراسة الفروق في المتوسطات الحسابية بين معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر حول معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :**

تم عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها من بيانات الدراسة، حيث تم تحليلها من خلال المعالجة الإحصائية، وتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لكل منها، وبيان أثر المتغير المستقل لمجالات واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة حسب تسلسلها.

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

"ما واقع استخدام المختبرات المدرسية في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة ومجال من مجالات الدراسة، ويوضح الجدول (٤) مجال حالة المختبر:

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمجال حالة المختبر مرتبة ترتيبيًا تنازليًا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
١	تنظيم بيئة المختبر ونظافته	٣.٨١	٠.٧٧	متوسطة
٣	وجود الإرشادات والتعليمات اللازمة	٣.٥٠	١.٢٩	متوسطة
٢	تصنيف وتنظيم الأدوات والأجهزة والنماذج	٢.٢٠	١.٠٨	ضعيفة
٤	وضع قوائم بمحتويات الخزانات عليها	٢.١٦	٠.٦٧	ضعيفة
	الدرجة الكلية لمجال حالة المختبر	٢.٩١		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الدرجة الكلية لمجال حالة المختبر جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩١)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذه المجال بين (٢.١٦ ـ ٣.٨١)، وجاءت أعلاها للفقرة رقم (١) والتي تنص على" تنظيم بيئة المختبر ونظافته" بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (٠.٧٧) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٣) والتي تنص على" وجود الإرشادات والتعليمات اللازمة" بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (١.٢٩) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٢) والتي تنص على" تصنيف وتنظيم الأدوات والأجهزة والنماذج" بمتوسط حسابي (٢.٢٠) وانحراف معياري (١.٠٨) وبدرجة ضعيفة، وأخيرًا جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على" وضع قوائم بمحتويات الخزانات عليها" بمتوسط حسابي (٢.١٦) وانحراف معياري (٠.٦٧) وبدرجة ضعيفة.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن بعض المدارس لا يوجد بها محضرة مختبر، مما أدى إلى عدم تصنيف وتنظيم الأدوات والأجهزة والنماذج بشكل جيد وسليم، وعدم وضع قوائم بمحتويات الخزانات عليها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠٠٩) والتي أظهرت ضعف الاهتمام بتنظيم الأدوات والأجهزة في أماكن يسهل الوصول إليها.

أما بالنسبة لمجال الأمن والسلامة في المختبر تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات هذه المجال والمجال ككل ويوضح ذلك الجدول (٥):

جدول (٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن والسلامة في المختبر مرتبة ترتيبيًا تنازليًا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
٢	وجود طفايات الحريق وأوعية الرمل والنظارات الواقية	٣.٢٥	١.١١	متوسطة
٣	باب الطوارئ مفتوح ولا يوجد ما يعيق استخدامه	٣.١٢	١.٣٣	متوسطة
١	وجود صيدلية بمحتوياتها	٣.٠٤	١.٤١	متوسطة
٤	المواد الكيميائية الموجودة صالحة للاستخدام ومعنونة	٢.٠٨	٠.٩٩	ضعيفة
	الدرجة الكلية لمجال الأمن والسلامة في المختبر	٢.٨٧		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٥) أن الدرجة الكلية لمجال الأمن والسلامة في المختبر جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٧)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذه المجال بين (٢.٠٨ ـ ٣.٢٥)، وجاءت أعلاها للفقرة رقم (٢) والتي تنص على" وجود طفايات الحريق وأوعية الرمل والنظارات الواقية" بمتوسط حسابي (٣.٢٥) وانحراف معياري (١.١١) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٣) والتي تنص على" باب الطوارئ مفتوح ولا يوجد ما يعيق استخدامه" بمتوسط حسابي (٣.١٢) وانحراف معياري (١.٣٣) وبدرجة متوسطة تلتها الفقرة رقم (١) والتي تنص على" وجود صيدلية بمحتوياتها" بمتوسط حسابي (٣.٠٤) وانحراف معياري (١.٤١) وبدرجة متوسطة، وأخيرًا جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على" المواد الكيميائية الموجودة صالحة للاستخدام ومعنونة" بمتوسط حسابي (٢.٠٨) وانحراف معياري (٠.٩٩) وبدرجة ضعيفة.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن مجال الأمن والسلامة في المختبر ينقسم إلى قسمين قسم أدوات ثابتة غير مستهلكة بشكل يومي كطفايات الحريق وأوعية الرمل والنظارات الواقية، وهذه الاجراءات أو أدوات السلامة تكون في غالب الأمر متوفرة، أما القسم الآخر والذي عليه استهلاك يومي كالمواد الكيميائية فأنها تكون عرضة للتلف، وأن المعلمات ليس لديهن الخبرة الكافية في تحديد صلاحيتها من عدمه، خاصة أن بعض الملصقات الموجودة على هذه المواد تكون قد اتلفت بسبب كثرة الاستخدام والمناولة. ويجدر التنويه على أهمية عدم استخدام مواد كيميائية منتهية الصلاحية كونها قد تؤثر على نتائج التجربة، بحيث تكون نتائجها غير متوقعة كاطلاق غازات سامة مثلا. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه المنتشري (٢٠٠٦) من وجود ضعف في طريقة التعامل مع المواد الكيمائية.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

"ما معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان ومن وجهة نظر المعلمات ومحضرة المختبر"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات المشاركات بالدرسة حول معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان، ويوضح ذلك الجدول (٦).

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الدرجة الكلية لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء جاءت بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧١) وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذه المجال بين (٢.٧٧ ـ ٤.٦٣)، وجاءت أعلاها للفقرة رقم (١) والتي تنص على" الحاجة إلى تحضير بعض التجارب مسبقاً بوقت كافٍ" بمتوسط حسابي (٤.٦٣) وانحراف معياري (٠.٨٣) وبدرجة عالية

تلتها الفقرة رقم (٢) والتي تنص على" عدم وجود محضرة مختبر في المدرسة" بمتوسط حسابي (٤.٥٨) وانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٧) والتي تنص على" شيوع طرق التدريس التي لا تتطلب استخدام المختبر" بمتوسط حسابي (٤.٤٢) وانحراف معياري (٠.٨٨) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٤) والتي تنص على" عدم قناعة طلاب المدارس بأ مية المختبر" بمتوسط حسابي (٤.٠٩) وانحراف معياري (١.٠٧) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٥) والتي تنص على" عدم توفر التدريب الكافي أثناء الخدمة " بمتوسط حسابي (٤.٠٠) وانحراف معياري (٠.٩٨) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٦) والتي تنص على" عدم قناعة إدارة المدرسة بأهمية المختبر في التدريس" بمتوسط حسابي (٣.٨٩) وانحراف معياري (٠.٩٩) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٣) والتي تنص على" ضعف متابعة المشرفة التربوية لاستخدام الملمات للمختبر" بمتوسط حسابي (٣.٨٢) وانحراف معياري (١.١٥) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على" غياب تنسيق جدول الحصص بما يمكن جميع المعلمات من استخدام الجدول" بمتوسط حسابي (٣.٦٨) وانحراف معياري (١.٢٢) وبدرجة عالية.

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء مرتبة ترتيبًا تنازليًا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
١	الحاجة إلى تحضير بعض التجارب مسبقا بوقت كاف	٤.٦٣	٠.٨٣	عالية
٢	عدم وجود محضرة مختبر في المدرسة	٤.٥٨	٠.٧٩	عالية
٧	شيوع طرق التدريس التي لا تتطلب استخدام المختبر	٤.٤٢	٠.٨٨	عالية
٤	عدم قناعة طلاب المدارس بأهمية المختبر	٤.٠٩	١.٠٧	عالية
٥	عدم توفر التدريب الكافي أثناء الخدمة	٤.٠٠	٠.٩٨	عالية
٦	عدم قناعة إدارة المدرسة بأهمية المختبر في التدريس	٣.٨٩	٠.٩٩	عالية
٣	ضعف متابعة المشرفة التربوية لاستخدام الملمات للمختبر	٣.٨٢	١.١٥	عالية
١٠	غياب تنسيق جدول الحصص بما يمكن جميع المعلمات من استخدام الجدول	٣.٦٨	١.٢٢	عالية
٩	قلة عدد الحصص المخصصة لمادة الكيمياء	٣.٦٠	٠.٨٣	متوسطة
٨	عدم توفر التدريب الكافي أثناء الخدمة	٣.٤٤	٠.٨٩	متوسطة
١١	عدم ملائمة المنهج لحاجات الطالبات	٣.٠٠	٠.٩٤	متوسطة
١٤	كثرة أعداد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد	٣.٠٩	١.٢٠	متوسطة
١٣	عزوف معلمات مادة الكيمياء عن استخدام المختبر	٢.٩٠	٠.٨٩	متوسطة
١٢	كثرة عدد الأنشطة في الدرس الواحد.	٢.٧٧	٠.٩٠	متوسطة
	الدرجة الكلية لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء		٣.٧١	عالية

أما بقية معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء جاءت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٧٧ ـ ٣.٦٠) أعلاها للفقرة رقم (٩) والتي تنص على" قلة عدد الحصص المخصصة لمادة الكيمياء"، وأدناها للفقرة رقم (١٢) والتي تنص على " كثرة عدد الأنشطة في الدرس الواحد."

وترى الباحثة أن من أهم معوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء هو عدم وجود محضرة مختبر في المدرسة، حيث تبين أن العديد من المدارس لا يوجد بها محضرة مختبر، مما أثر سلبًا على فاعلية تحضير بعض التجارب لأنها تحتاج إلى إعداد مسبق وقبل تنفيذها. وتتفق هذه النتيجة مع غالبية الدراسات السابقة كدراسة كل من الزهراني (٢٠٠٩) والمنتشري (٢٠٠٦) والغامدي (٢٠٠٣) والتي أظهرت أن من أهم معوقات استخدام المختبر المدرسي في التدريس، تتمثل بعدم وجود محضر مختبر، وزيادة حصص المعلمة، وقلة الإشراف.

- **ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (Independent two-sample T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان، ويوضح ذلك الجدول رقم (٧).

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء

مصادر التباين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معلمة مادة الكيمياء	٥٠	٣.٩٩	١.٥١	٢.٠١٩	٠.٠٢٣*
محضرة المختبر	٢٢	٣.٠٧	١.٤٦		

ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥)

يُظْهِر الجّدول (٧) وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢.٠١٩) بمستوى دلالة (٠.٠٢٣) وكانت الفروق لصالح معلمات مادة الكيمياء.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن معلمة مادة الكيمياء أكثر اطلاع وقرب من منهج الكيمياء واحتياجاته من محضرة المختبر، وأن هذه المعوقات تمس عمل المعلمة بشكل أساسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنتشري (٢٠٠٦) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة مجتمع الدراسة في تقييمهم لواقع استخدام المختبر يعود لصالح المعلمين والمشرفين التربويين.

- **ملخص نتائج الدراسة** :

- إن الدرجة الكلية لمجال حالة المختبر المدرسي لدى المدارس الحكومية في محافظة صامطة بمنطقة جازان جاءت بدرجة (متوسطة).
- إن الدرجة الكلية لمجال الأمن والسلامة في المختبر المدرسي لدى المدارس الحكومية في محافظة صامطة بمنطقة جازان جاءت بدرجة (متوسطة).
- إن الدرجة الكلية لمعوقات استخدام المختبر المدرسي في تدريس الكيمياء جاءت بدرجة (عالية)، وإن أبرز هذه المعوقات التالي:
  - ✓ الحاجة إلى تحضير بعض التجارب مسبقا بوقت كافٍ.
  - ✓ عدم وجود محضرة مختبر في المدرسة.
  - ✓ شيوع طرق التدريس التي لا تتطلب استخدام المختبر.
  - ✓ عدم قناعة الطالبات بأهمية المختبر.
  - ✓ عدم توفر التدريب الكافي أثناء الخدمة.
  - ✓ عدم قناعة إدارة المدرسة بأهمية المختبر في التدريس.
  - ✓ ضعف متابعة المشرفة التربوية لاستخدام المعلمات للمختبر.
  - ✓ غياب تنسيق جدول الحصص بما يمكن جميع المعلمات من استخدام الجدول.
- وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الكيمياء ومحضرة المختبر لمعوقات استخدام المختبر في تدريس الكيمياء في محافظة صامطة بمنطقة جازان وجاءت الفروق لصالح معلمات مادة الكيمياء.

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات والتي تمثلت بالتالي:

- التأكيد على إدارة المدرسة وإدارة التعليم على تزويد المختبرات المدرسية بجميع احتياجاتها خدمة للعملية التعليمية التعلمية.
- إثارة اهتمام القائمين على دور تتدريب معلمات مادة الكيمياء بنتائج هذا البحث، للتعرف على معوقات استخدام المختبر المدرسي في التدريس في محاولة للتقليل منها قدر الإمكان.
- ضرورة توفير محضرة مختبر في جميع المختبرات المدرسية، وتدريبها حتى تستطيع الايفاء بمطالب المعلمات، والتحضير لبعض التجارب مسبقا بوقت كافٍ.

- **المقترحات** :

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول استخدام المختبر المدرسي في ضوء معايير محددة يمكن من خلالها تشخيص حال الواقع الميداني، وبالتالي تعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات فيه.

- إجراء مزيد من الدراسات على المراحل الدراسية الأخرى (الإبتدائية، والمتوسط).
- إجراء مزيد من الدراسات على التخصصات الأخرى (العلوم، الأحياء، الفيزياء).

- **قائمة المراجع** :

- البشايرة، زيد والعبيديين، مها. (٢٠١٤). أثر طريقتي تدريس العمل المخبري في تحصيل المفاهيم العلمية لطالبات المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٢(٢)، ٩٥ - ١١٤.
- الزهراني، أحمد. (٢٠٠٩). واقع استخدام المختبر في تدريس مادة العلوم بالمدارس الليلية المتوسطة بمدينتي مكة المكرمة وجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السامرائي، نبيهة. (٢٠٠٥). أساسيات طرق تدريس العلوم واتجاهاته الحديثة، عمان الأردن: دار الأخوة للنشر.
- سلامة، عادل وآخرون. (٢٠٠٩). طرائق الدريس العام، ط١، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- شاهين، جميل وحطاب، خولة. (٢٠٠٤). المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم، ط١، عمان الأردن: دار الأسرة للنشر.
- علي، محمد. (٢٠٠١). التربية العلمية وتدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العمودي، هالة. (٢٠٠٣). فعالية استخدام البحث والاستقصاء في تريس التجارب المعملية لمادة الكيمياء الحيوية على التحصيل الدراسي (المعرفي والمهاري) لطالبات الفرقة الرابعة كيمياء بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المنتشري، عبد الله. (٢٠٠٦). واقع استخدام المختبر في تدريس الأحياء بالمرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة التعليمية في ضوء أراء المعلمين والمشرفين التربويين ومحضري المختبرات المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- Crocker، L. & Algine، J. (1986). Introduction to Classical and modern test theory. Canada: Simultaneously.
- Kline، P. (1986). A handbook of test construction، London: Methuen.

****

البحث الحادي عشر:

" أثر برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن في الأردن على التكيف الإيجابي مع مشكلاتهم "

إعداد :

د/ سميا جميل عوض النوايسة

دكتوراه إرشاد وصحة نفسية

مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي الأردن

" أثر برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن في الأردن على التكيف الإيجابي مع مشكلاتهم "

د/ سميا جميل عوض النوايسة

• **مستخلص** :

هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن في الأردن على التكيف الايجابي مع مشكلاتهم، حيث تكونت عينة الدراسة العشوائية من (٤٠) سيدة من كبار السن، بلغت أعمارهن (٦٥) عاما أو أكثر، قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وهن من منطقة الشهابية في محافظة الكرك في الأردن.وقد تم بناء برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن على التكيف مع المشكلات، تم تطبيقه على المجموعة التجريبية فقط بعد الانتهاء من تطبيق مقياس التكيف مع المشكلات على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم أعيد تطبيق مقياس التكيف مع المشكلات مرة أخرى على المجموعتين بعد انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي. أشارت النتائج لوجود أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في مساعدة كبار السن على التكيف الايجابي مع المشكلات.وقد أوصت الدراسة بإجراء دراسات لتعرف أثر البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في كبار سن ممن يقيمون في دور رعاية المسنين ومن الذكور.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، كبار السن، التكيف الإيجابي.

The Effect of Training Program on helping the elderly for positive coping with Their Problems.

Dr. Sumaia Jameel Al-Nawaiseh

Abstract

The aim of the study was to determine the effect of a training program on helping the elderly for positive coping with their problems. the sample of the study consisted (40) women with (65) years or above, from Al-shhabeah town in Jordan, were randomly assigned to an experimental group , and a control group. A training program for helping the elderly to get positive coping built, and applied with experimental group only, the coping tool used with two groups before and after the application of the program. The results indicated the effectiveness of training program for helping the elderly to get positive coping with aged problems.The study documented for other studies to determine the effect of training program using elderly in nursing homes , and on males.

Keywords: Training program, elderly, Positive coping

• **المقدمة** :

حياة الإنسان مجموعة من المراحل العمرية اتفق عليها العلماء لتسهيل دراسة وفهم هذه المراحل، والشيخوخة المرحلة الأخيرة من حياة الإنسان، وهي مرحلة حتمية لا بد أن يمر بها الإنسان خلال دورة حياته،إن أطال الله في عمره مهما حاول إخفاء معالمها، ففي مرحلة الشيخوخة تظهر آثار وحصيلة سنوات سابقة مليئة بالأحداث والذكريات التي يعيشها كبار السن

ويستحضرونها ذهنياً أو أمام الآخرين، و يجدون في ذلك تخفيفاً لهم مما يواجهون من تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية، تظهر في حياتهم وتصبح من القوة بحيث لا يمكن التخلص منها أو إخفاؤها.

وقد رأت كثير من الدراسات أن مرحلة كبار السن أو ما اصطلح على تسميتها بمرحلة الشيخوخة تبدأ عندما يبلغ الشخص من العمر (٦٥) عاما (Malim and Brich, 1988؛Beaumont, Kenealy and Rogers,1999 الشقيرات و النوايسة، ٢٠٠٢؛ العمران، ١٩٩٢ ؛ شريم، ١٩٩٨). حيث يواجه كبار السن في هذه المرحلة مشكلات ذات أبعاد بيولوجية واجتماعية ونفسية مختلفة إذ تشير الجوانب البيولوجية للنواحي الصحية وما ينتج عنها من انحدار عام في وظائف الجسم ، وأما الجوانب النفسية فتتعلق بالوضع التكيفي للمسن، من خلال سلوكه ومقدار تقبله للوضع الذي يعيش فيه، وأما النواحي الاجتماعية فتعبر عن أدوار الأفراد أثناء تفاعلهم مع الآخرين في المجتمع الذي يعيشون فيه (Woodruff-Pak, 1997).

ويسلك كبار السن سبلاً مختلفة، إيجابية أو سلبية للتكيف مع المشكلات التي تواجههم، فمثلا يلجأ بعض كبار السن للتمسك بمبادئ الدين، وممارسة واجبات دينية، وأداء العبادات، وزيارة دور العبادة ، كشكل من أشكال التكيف، والتخفيف من الضغط والتوتر النفسي، بغية الشعور بالارتياح من خلال مناجاة الخالق والتوسل إليه (Peterand David , 2002; Patrick, Alan, James and Andrew, 2001)، كما قد يلجأ بعض كبار السن للعزلة عن الآخرين بسبب الشعور بالنقص وعدم تقبل الآخرين لهم، وقد يرى آخرون أهمية للخروج من المنزل والتعامل مع الآخرين وتوسيع نطاق علاقاتهم الاجتماعية، بالبحث عن أصدقاء جدد، وقضاء أوقات الفراغ معهم، وقد يبدي بعض كبار السن المتقاعدين القدرة على الحفاظ على كيان مستقل، لا سيما فيما يتعلق بالوضع الاقتصادي، في حين يلجأ بعضهم للاعتماد على الآخرين في تلبيه حاجاتهم، من خلال إبراز عجزهم و طلبهم للمساعدة بشكل مباشر أو غير مباشر (أبا الخيل، ١٩٩١ ؛ Patric, 2005؛ Kirby, and Coleman Daley, 2005).

ومع زيادة نسبة عدد كبار السن في كثير من المجتمعات لا سيما المتحضرة منها، ظهرت الحاجة أكثر من ذي قبل للاهتمام بفئة كبار السن، من النواحي جميعها الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية، فأصبحت مساعدة هذه الفئة لاتتمثل بتقديم العلاج والدواء لهم فحسب، بل تتعداها لتقديم الإرشاد النفسي ومساعدتهم على حسن التكيف مع التغيرات الحاصلة، حيث تبرز مشكلات ذات طابع نفسي أو اجتماعي (Brawn and Pate, 1981). وقد اهتم علم النفس الإرشادي بكبار السن، وذلك بإعداد برامج واستراتيجيات لمساعدتهم على التكيف والعيش الكريم.

ولعل ازدياد نسبة كبار السن في كثير من المجتمعات، تدعو لزيادة الاهتمام بهذه الفئة، لا سيما في الوطن العربي، الذي يتم التركيز فيه على تقديم خدمات الإرشاد النفسي لفئة الأطفال والشباب الذي يتمثل في معظمه بالإرشاد المدرسي الذي يبحث في مشكلات الأطفال و الشباب وحاجاتهم المختلفة لمساعدتهم على النمو السليم بكل أبعاده؛ ليظل مجال الإرشاد النفسي الخاص بكبار السن قاصراً عن تقديم البرامج والاستراتيجيات العلاجية الخاصة بكبار السن، المنبثقة عن المعرفة الكافية بمشكلات كبار السن وطرق التكيف معها برغم توفر عدد من الدراسات العربية التي تناولت دراسة مشكلات كبار السن وطرق التكيف معها (كريستوف،٢٠١٤؛ العمران، ١٩٩٢؛ القدومي،١٩٩١).

- **مشكلة الدراسة** :

هناك تزايد في أعداد كبار السن في البلاد العربية ومن بينها الأردن، ويترتب على هذه الزيادة متطلبات كثيرة في سبيل توفير العيش الكريم لهذه الفئة من المجتمع، وتأتي هذه المتطلبات بسبب ظروف هذه المرحلة التي يغلب عليها حاجة كبار السن للمساعدة والدعم المادي والرعاية بأشكالها المختلفة الاجتماعية والصحية والنفسية، بسبب حالة التدهور العامة التي يتعرض لها كبار السن وقد يكون من اليسير على الجهات التي تعنى بكبار السن وتهتم بهم توفير هذه المتطلبات انطلاقاً من فهم واضح لطبيعة مشكلات المرحلة، وفهم أهمية تقديم سبل التكيف المناسبة لكبار السن لمساعدتهم على العيش بأقل معاناة.

وقد جاءت هذه الدراسة لتقديم برنامج تدريبي يساعد كبار السن على التكيف الإيجابي مع ما يعترضهم من مشكلات مختلفة ضمن مجالات اجتماعية أو نفسية أو صحية.

- **أهمية الدراسة** :

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

- إضافة دراسة عربية جديدة للمكتبة العربية، تبحث في برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن للتكيف وحسب الإمكانات المتاحة مع المشكلات، ليكون برنامجاً واقعياً قابلاً للتطبيق.
- تستفيد من هذه الدراسة، جهات وأفراد يعنون بالمسنين، مثل دور رعاية المسنين، والباحثين في مجال الدراسات النفسية أو الاجتماعية التي تتعلق بقضايا الشيخوخة.

- **أسئلة الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن على التكيف مع مشكلاتهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة استخدام استراتيجيات التكيف الإيجابي (البحث عن الدعم الاجتماعي، والطرق المعرفية، وممارسة سلوكات التقبل، والتعبير عن المشاعر، والحركات الجسمية، وممارسة عادات معينة) لدى كبار السن في الأردن؟
- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في التكيف الإيجابي مع المشكلات لدى كبار السن في الأردن؟

- **التعريفات الإجرائية** :

لأغراض هذه الدراسة استخدمت التعريفات الإجرائية التالية:

- **كبير السن:** الشخص الذي يواجه مجموعة من التغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية، التي تؤثر في حياته بشكل مباشر، وعمره ٦٥ عاما فما فوق (Beaumont, Kenealy and Rogers, 1999)، وإجرائيا هو الشخص الذي يبلغ من العمر ٦٥ عاماً فما فوق، و تسمح له حالته الصحية بالتعامل مع الباحثة.
- **التكيف:** إنه السعي لتلبية مطالب معينة، بطرق مختلفة، قد تبدو هذه المطالب ملحة أحياناً أو قد تسبب معاناة أو أثاراً غير محمودة في حال عدم الاستجابة لها، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يسجلها الفرد على مقياس التكيف مع المشكلات المستخدم في هذه الدراسة.
- **البرنامج التدريبي:** برنامج يتكون من مجموعة من الإجراءات التي تهدف لتحقيق الغاية من البرنامج، وإجرائياً فإن البرنامج التدريبي لمساعدة كبار السن على التكيف الايجابي هو إحدى عشرة جلسة تدريبية أسبوعية، مدة الجلسة الواحدة (٩٠) دقيقة، اشتملت الجلسة الواحدة على مجموعة من الإجراءات والتمارين والنشاطات الخاصة.

- **محددات الدراسة** :

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بطبيعة أفراد العينة الذين هم كبار سن ممن تبلغ أعمارهم (٦٥) عاماً فأكثر، وليس لديهم اضطرابات مرضية شديدة أوأعراض ذهانية.
- تتحدد نتائج الدراسة أيضاً بطبيعة أفراد العينة وهن جميعاً من الإناث اللواتي تبلغ أعمارهن (٦٥) عاماً فأكثر ومن منطقة الشهابية التابعة لمدينة الكرك.
- كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بطبيعة الأدوات والبرنامج المستخدم فيها.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

من خلال الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بموضوع هذه الدراسة، لم تكن هناك أية دراسة بحثت في برنامج تدريبي شامل يتناول التكيف مع المشكلات النفسية والصحية والاجتماعية في آن واحد كما في هذه الدراسة، فنجد بعض

الدراسات تركز على برامج تدريبية في مجال التكيف مع المشكلات الصحية وأخرى تركز على برامج تدريبية تساعد على التكيف مع مجالات أخرى، فقد قام هيل وآخرون (Hill, Burdett, Angel and Angel, 2006) بدراسة لمعرفة أثر استخدام الاستراتيجيات المعتمدة على ممارسة الواجبات دينية والاجتماعية الإيجابية في التقليل من المشكلات المتعلقة بالوظائف المعرفية لدى كبار السن وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٥٠) كبير سن من المكسيك، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين درجة ممارسة عادات دينية واجتماعية ايجابية من جهة وسلامة الوظائف المعرفية من جهة أخرى لدى كبار السن.

و قام كيرسي وايللي وروبنسون وارووِل (Kerse, Elley, Robinson and Arroll,2005) بدراسة لتحديد درجة فاعلية برنامج تدريبي إرشادي لكبار السن في العلاج الجسمي من أجل تحسين نوعية الحياة لديهم،واستخدمت عينة عشوائية من (٢٧٠) كبير سن ممن تبلغ أعمارهم (٦٥) عاما أو أكثر من (٤٢) مركزا طبيا في إقليم ويكاتو (Waikato) في نيوزلندا، وقد خضع كبار السن للبرنامج التدريبي الإرشادي، وبعد فترة من انتهاء التدريب لوحظ أن هناك تحسنا في صحة كبار السن من خلال متابعة قياس ضغط الدم ومقاييس نفسية مختلفة، وخرجت الدراسة باستنتاجات منها أن النشاطات الفيزيائية تزيد حيوية كبار السن، وتحسن نوعية الحياة لدى كبار السن المرضى أو المقيمين في المستشفيات ودور الرعاية.

هدفت دراسة الطعاني (٢٠٠٤) لتعرف أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على أسلوب حل المشكلات وتنمية المهارات الاجتماعية في خفض حدة مشكلات كبار السن وتحسين الرضا عن الحياة لديهم، تألفت عينة الدراسة من (٢٤) شخصاً من الذكور كبار السن تزيد أعمارهم عن (٦٥) سنة، ويقيمون في دار الضيافة لرعاية المسنين في مدينة عمان، وقد أظهرت النتائج وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على أسلوب التدريب على حل المشكلات و تنمية المهارات الاجتماعية في المتغيرات التابعة التي اهتمت بها الدراسة.

كما يهدف البرنامج التدريبي الذي قام به ويسترهوف ورفاقه (Westerhof et al., 2004) إلى زيادة معاني الحياة الإيجابية، والمعاني الشخصية لدى كبار السن، طبق البرنامج على عينة من (٧٥) كبير سن من فرنسا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن استجابات أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج عليهم كانت تشير لوجود معان سلبية نحو الحياة، وتوافر درجة من الاكتئاب لديهم، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي الذي يشتمل على إجراءات تساعد كبار السن على إعادة النظرة إلى الحياة من حولهم، ومساعدتهم على التمتع بحياة أفضل.

كما قام اليكسوبولس وآخرون (Alexopoles et al., 2003) بدراسة لمقارنة أثر طريقة حل المشكلات وطريقة العلاج الداعم (Supportive Therapy)

في تكيف مجموعة من كبار السن يعانون اضطرابات وظيفية ولديهم أعراض اكتئاب، على عينة من (٢٥) كبير سن من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد وجدت الدراسة أن طريقة حل المشكلات كانت أكثر فاعلية من طريقة العلاج الداعم في مساعدة كبار السن على التكيف مع مشاكلهم، والتخفيف من الشعور بالاكتئاب.

وأجرى لايج وآخرون (Lyuch, et al. 2002) دراسة كان الهدف منها البحث في فاعلية استخدام العلاج النفسي المصاحب للعلاج الطبي لدى مرضى الاكتئاب من فئة كبار السن، استخدم عينة مكونة من (٣٤) من كبار السن الذين تبلغ أعمارهم (٦٠) عاماً أو أكثر ممن لديهم حالات اكتئاب، وقد أشارت نتائج الدراسة لوجود أثر فاعل للعلاج النفسي المصاحب للعلاج الطبي لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

وقام باتريك وآخرون (Patricketal., 2001) بدراسة لمعرفة أثر استراتيجية تعتمد على ممارسة الدين، في مساعدة كبار السن على التكيف مع مشكلاتهم اليومية على عينة من (١٥٥) رجلاً وامرأة من المجتمع الأمريكي، وقد أشارت نتائج الدراسة لوجود أثر ايجابي على تكيف كبار السن مع النشاطات اليومية، وأن هناك علاقة ارتباط بين التكيف الديني وممارسة النشاطات اليومية بشكل فاعل.

وتناولت بعض الدراسات أثر برامج نفسية في تكيف كبار السن، فقد أجرت ديهوب (Dehope, 1995) دراسة لمعرفة أثر برنامج علاج معرفي في التخلص من بعض مشاكل الشيخوخة مثل الاكتئاب، على عينة من (٢٣) كبير سن أمريكي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لبرنامج العلاج المعرفي في مساعدة كبار السن على التكيف وتخفيف أثر حالة الاكتئاب في حياتهم اليومية.

أما دراسة جيرالد وفرانسز (Gerald and Frances 1988) للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات تكيف مبنية على الدعم الاجتماعي، وأهمية وجود شبكة اجتماعية داعمة لكبير السن، استخدمت عينة عشوائية مكونة من (١٧٦) كبير سن من الجنسين، من الذين يسكنون وحدهم ويشعرون بالوحدة والحاجة للآخرين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية تقديم الدعم الاجتماعي المساند للدعم الصحي لمساعدة كبار السن على التكيف، حيث أشارت إلى أن نسبة كبيرة أصبحت بوضع أفضل من السابق وقل شعور الوحدة لديهم.

- **ملخص الدراسات السابقة** :

نلاحظ من خلال الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ما يلي:

- لوحظ أن للاستراتيجيات المبنية على ممارسات واجبات دينية أثراً فاعلاً في مساعدة كبار السن على التكيف مع بعض المشكلات المرضية وفي تقبل الحياة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، وتخفيف المعاناة.

- تساعد برامج العلاج المعتمدة على طرق معرفية، في تخفيف حالات عصبية لدى كبار السن، مثل الاكتئاب والقلق والتوتر النفسي، كما وتساعد برامج حل المشكلات في زيادة معاني الحياة لدى كبار السن وتقدم لهم طرقا فاعلة في إدارة المشكلات التي تواجههم.
- أسهم كثير من برامج العلاج المعتمد على تأدية التمارين والحركات الجسدية، في مساعدة كبار السن في التكيف مع بعض المشكلات الصحية، مثل تخفيف المعاناة من أمراض العضلات، وضعف التوازن الحركي، وصعوبة التنقل.
- ساعدت برامج التدرب على اكتساب عادات حسنة مثل عادات الغذاء السليم كبار السن على اكتساب عادات غذائية جيدة، تساعدهم في التخلص من بعض مشكلات سوء التغذية والسمنة، والمعاناة من بعض الأمراض.
- أسهمت الاستراتيجيات التي اعتمدت طرقا معرفية في زيادة أشكال الاتصال لدى كبار السن مع الآخرين، بطرق شتى مثل استخدام طرق تكنولوجية كالانترنت لاكتساب وتبادل الخبرات بين كبار السن في كل مكان.

أما في هذه الدراسة فقد تم استخدام برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن في المجتمع الأردني على التكيف مع المشكلات التي تواجههم، وقد تم بناء هذا البرنامج استنادا لجملة المشكلات التي التعرف عليها من خلال استطلاعات رأي خاص بذلك، بالاستفادة من الأدب النظري، وقد تناول البرنامج التدريبي استراتيجيات تكيف متنوعة تراعي مجموعة القيم والعادات السائد في المجتمع وتساعد كبار السن على الانخراط والتوافق مع متطلبات الحياة التي يعيشونها وتجعلهم أكثر دراية باحتياجاتهم.

- **الطريقة والإجراءات**:

- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على التصميم Experimental Design، حيث استخدمت الباحثة مجموعتين (ضابطة وتجريبية) من كبار السن من النساء أعمارهن ٦٥ عاما أو يزيد، في منطقة الشهابية في محافظة الكرك، حيث تدربت المجموعة التجريبية على برنامج التكيف المستخدم في الدراسة، ولم تتدرب المجموعة الضابطة على أي برنامج تكيف، كما في التصميم المرفق.

جدول (١) تدريب المجموعة التجريبية على برنامج التكيف المستخدم في الدراسة

المجموعة	اختبار قبلي	معالجة	اختبار بعدي
الضابطة	X	-	X
التجريبية	X	X	X

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع كبار السن في الأردن الذين بلغت أعمارهم (٦٥) عاما أو أكثر، وقد بلغ عددهم (٢١٣,٠٧٠) نسمة، كما بلغ عدد كبار السن

(٦٥) عاماً فما فوق في محافظة الكرك (٨٧٥٠) مسناً منهم (٤٠٦٠) ذكراً و(٤٦٩٠) أنثى وذلك حسب آخر إحصائية للتعداد السكاني في المملكة الأردنية (دائرة الإحصاءات العامة، ٢٠١٠).

- **عينة الدراسة** :

تكونت العينة من (٤٠) كبيرة سن أنثى من منطقة الشهابية في محافظة الكرك ، تم اختيارهم حسب الرغبة ثم تم توزيع المشاركات بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث بلغ عدد المشاركات في المجموعة التجريبية (٢٠) مشاركة، وفي المجموعة الضابطة (٢٠) مشاركة أيضاً، وقد اختيرت العينة من الإناث فقط لصعوبة تواجد الجنسين معاً لأسباب اجتماعية ودينية.

• أدوات الدراسة :

- **أولا: مقياس تكيف كبار السن مع المشكلات**:

لتعرف طرق التكيف الإيجابية مع المشكلات التي تواجه كبار السن، تم بناء مقياسٍ خاص بذلك ، وذلك من خلال ما يلي:

- أولا: الاطلاع على المراجع والدراسات الأجنبية والعربية، التي تناولت تكيف كبار السن الفاعل مع المشكلات التي تواجههم، حيث تم تكوين تصور واضح عن آليات تكيف كبار السن مع المشكلات، لا سيما الطرق الفاعلة في مواجهة المشكلات وصياغة بعض العبارات التي تتصل بتكيف كبار السن مع المشكلات التي تواجههم.
- ثانيا: الرجوع للأدب السابق المتعلق بموضوع مقاييس وبرامج التكيف الخاصة بكبار السن بشكل خاص، حيث تم اختيار بعض الفقرات لمقياس تكيف كبار السن مع المشكلات من هذه المقاييس :
- (Jenkil, 1985؛ Robichaud, 2002؛ Hendricks and Hendricks ,1977؛ علام، ٢٠١٥ ؛ Schwarzer and Schwarzer,1996؛ Lazarus ,1984 and Folkman).
- ثالثا: تم إجراء المقابلات مع سبعة من كبار السن من خارج عينة الدراسة وبشكل محدد من لواء المزار الجنوبي للاطلاع على طرق تكيفهم الأكثر نفعاً في مواجهة وتحدى المشكلات التي تواجههم، للاستفادة منها في بناء فقرات المقياس ، وذلك قبل الشروع ببناء مقياس التكيف مع المشكلات.
- بهذا خرج مقياس التكيف مع مشكلات كبار السن بشكله النهائي مكوناً من (٦٧) فقرة ، موزعة على ستة مجالات رئيسة تعبر فقرات كل مجال عن التكيف الإيجابي لدى كبار السن على ذلك المجال وهذه المجالات هي:
  - ✓ البحث عن الدعم الاجتماعي: ويشمل هذا المجال قدرة كبير السن على الحصول على المساعدة من قبل الآخرين، وعلاقاته مع غيره من خلال

مشاركة الجماعة، والعيش معها بطريقة فاعلة، كما يشمل دعم الآخرين الانفعالي والمعرفي لكبير السن، ويتمثل في الفقرات التالية: (١١، ١٩، ٣١، ٣٢، ٤٠، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٦، ٥٨، ٥٩، ٦٢، ٦٦).

- ✓ الطرق المعرفية: ويشمل هذا المجال السلوكات التي تتطلب التفكير والنشاطات المعرفية المتعددة مثل حل المشكلات والتقييم الايجابي، والقدرة على التخلص من الأفكار غير العقلانية، وتمثل هذا المجال الفقرات (٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٢، ١٨، ٢٠، ٢٧، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٧، ٥٢، ٥٣، ٥٧، ٦٠، ٦١ ٦٣، ٦٤، ٦٧).
- ✓ ممارسة سلوكات التقبل: ويشمل سلوكات مواجهة المواقف والتعايش معها مثل استيعاب المواقف الحرجة والمشاكل الناتجة من التعامل مع الآخرين أو التعرض لمشكلة، مثل تقبل التغيرات الجديدة في الحياة أوالتفاؤل بعد التعرض للفشل، وعدم ممارسة سلوكات تنم عن عدم التقبل للموقف مثل الهروب أو شرب الكحول، أو الإساءة للآخرين وتمثل هذا المجال الفقرات (٣٥، ٤١، ٦٥، ٥٠، ٢٨، ٣٠، ٣٦، ٤٥).
- ✓ التعبير عن المشاعر: ويشمل هذا المجال السلوكات التي يستخدمها كبار السن في تخفيف التوتر والمشكلات، عن طريق بعض التعبيرات الانفعالية وقد روعي أن تكون بصورة إيجابية مثل تفريغ مشاعر الحزن لصديق ويمثل هذا المجال الفقرات (١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٤٢، ٥٥).
- ✓ الحركات الجسمية: ويشمل هذا المجال القيام بتمارين رياضية أوحركات جسمية كالمشي للتخفيف من التوتر وتمثله الفقرات (١٠، ٤٣، ٤٤، ٥٤).
- ✓ ممارسة عادات معينة: ويشمل هذا المجال مواجهة مواقف صعبة ومشكلات حياتية من خلال ممارسة عادات معينة مثل التدخين، والكتابة، والقراءة، ومشاهدة التلفاز. تمثل هذا المجال الفقرات (٥، ٨، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٢، ٢٤ ٢٩).

وقد صيغت مضامين الفقرات بصيغة إيجابية، ما عدا الفقرات (١، ٩، ١٥، ٢١ ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٥، ٣٦، ٤١، ٤٢، ٤٥، ٥٠، ٥٥، ٥٨، ٦٥) فقد صيغت بصيغة سلبية أي تعبر عن معان ومضامين سلبية، وتكون الاستجابة لفقرات المقياس بتقدير كبير السن لمدى انطباق مضمون الفقرة عليه على مقياس مدرج من خمس نقاط يشير الرقم (٥) إلى درجة عالية جداً من التكيف الإيجابي لدى كبير السن والرقم (١) إلى درجة منخفضة جداً من التكيف الإيجابي. ويتم حساب درجة المفحوص بجمع استجاباته للفقرات المختلفة. وتجمع الدرجات على الفقرات التي تعبر عن وجود تكيف إيجابي كما هي، أما الفقرات التي لا تعبر عن تكيف إيجابي فيتم عكس الدرجات عليها، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس

من (٦٧ ـ٣٣٥) ؛ حيث تعبر الدرجة (٦٧) عن توافر الحد الأدنى من التكيف الإيجابي لدى المفحوص، أما الدرجة (٣٣٥) فتعبر عن وجود الحد الأعلى من التكيف الإيجابي لدى المفحوص.

- **صدق وثبات الأداة** :

ولاستخراج صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية على عشرة من المحكمين والمختصين في مجالات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم وعلم الاجتماع، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى ومدى مناسبة الفقرة للمجال الذي نسبت إليه و أيه ملاحظات أخرى، يرونها مناسبة.

- **ثبات المقياس** :

لتقدير ثبات مقياس التكيف مع مشكلات كبار السن، تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس على عينةٍ استطلاعية عدد أفرادها (٤٠) كبير سن، من لواء المزار الجنوبي، (٢٠) ذكراً و (٢٠) أنثى من خارج عينة الدراسة، وبعد فاصل زمني مدته أسبوعان، تمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وقد بلغ مقدار معامل الثبات لمقياس مشكلات كبار السن حوالي (٠.٨٢). كذلك تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على العينة المذكورة سابقاً، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (٠.٨٥). وقد كانت معاملات كرونباخ ألفا لكل مجال منها على النحو التالي: البحث عن الدعم الاجتماعي (٠.٧١) والطرق المعرفية (٠.٨٣) وممارسة سلوكات التقبل (٠.٨٣) والتعبير عن المشاعر والحركات الجسمية (٠.٧٤) وممارسة عادات معينة (٠.٧١).

- **البرنامج التدريبي** :

تم بناء برنامج تدريبي لمساعدة كبار السن على التكيف الإيجابي مع المشكلات التي يواجهونها من خلال ما يلي:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بهذا الموضوع، مثل دراسات كل من:(Gerald and Francies, 1988؛ Resnick et al., 2005؛ Alexopoulos et al., 2013؛ Hughes et al., 2005؛ Beauchamp et al., 2005؛ Patrick et al., 2001).
- الاستناد إلى طبيعة المشكلات وطرق التكيف الإيجابية التي يستخدمها كبار السن، فقد تم التركيز من خلال البرنامج التدريبي على إجراءات وتمارين تساعد على استخدام استراتيجيات تكيف ذات أثر فاعل في مواجهة المشكلات ضمن مجالات مختلفة، ولعل أكثر المشكلات شيوعا لدى كبار السن كانت ضمن المجالات المعرفية، والصحية والاجتماعية، والترفيهية؛ كما في الأدب السابق، لذلك كانت معظم إجراءات البرنامج التدريبي تركز على تعلم

مهارات معرفية وتقدم تثقيفاً صحياً، وتقدم سبل الاتصال الاجتماعي وفنياته التي تساعد على الحصول على دعم الآخرين وحسن التعايش معهم، ويقدم طرقاً مختلفة لقضاء أوقات الفراغ للتقليل من الشعور بمشكلات الجانب الترفيهي.

- **صدق البرنامج** :

لتعرف صدق البرنامج فقد تم تحكيم البرنامج من قبل ستة من أساتذة الجامعات، في تخصص الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وتم الأخذ بملاحظاتهم والعمل بها.

- **وصف البرنامج** :

- **الهدف العام من البرنامج التدريبي**:

يهدف هذا البرنامج لمساعدة كبار السن على اتباع بعض طرق التكيف الإيجابية في مواجهة المشكلات المتنوعة التي تواجههم في حياتهم اليومية.

- **الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي**:

- التدرب على بعض طرق التكيف الصحي.
- التدرب على بعض طرق التكيف النفسي.
- التدرب على بعض طرق التكيف الاجتماعي.
- تعرف بعض طرق قضاء وقت الفراغ.
- التدرب على بعض طرق التكيف الديني.

- **مكونات البرنامج** :

لم يبن البرنامج على أساس نظرية محددة، إنما استند على جملة المشكلات التي تواجه كبار السن، كما تمت الاستفادة من الأدب النظري الذي تناول برامج تساعد كبار السن على التكيف مع المشكلات، حيث يتكون البرنامج من إحدى عشرة جلسة، بواقع (٩٠) دقيقة لكل جلسة، ، وذلك على مدار (١١) أسبوعاً، قدمت كل جلسة في أسبوع مستقل، وبهذا يكون مجموع ساعات البرنامج التدريبية كاملة هي (٩٩٠) ساعة تدريبية، ، وتتكون كل جلسة من مجموعة من الإجراءات والتمارين التي يمارسها المشارك خلال الجلسة وهناك بعض التمارين و النشاطات التي كان يطلب من المشاركات في نهاية كل جلسة ممارستها في المنزل كواجبات بيتية. على النحو التالي:

تم في الجلسة الأولى إزالة الحواجز وكسر الجمود بين المشاركات، من خلال تعريف المرشدة لنفسها أمام المشاركات، ومن ثم طلبت من كل مشاركة أن تعرف بنفسها بالطريقة ذاتها، إلى أن أصبحت جميع المشاركات يعرف بعضهن بعضاً، وبعض المعلومات عن بعضهن البعض، كذلك تحدثت بعض المشاركات عما يتوقعنه من البرنامج، وتمت مناقشة الهدف العام من البرنامج

وما يمكن تحقيقه، ثم تم عرض الهدف العام من البرنامج التدريبي وتوضيح آلية العمل به، بتأكيد ضرورة الالتزام بالحضور والمشاركة وأداء الواجبات البيتية، بترغيب المشاركات بأهمية مثل هذه البرامج، ثم تم استعراض برنامج زمني لمواعيد التدريب، ومكانه مع مراعاة ظروف المشاركات ما أمكن، وبعد الوصول لدرجة مقبولة من الاتفاق بين الباحثة والمشاركات على آلية تطبيق البرنامج ومواعيده، عرضت الباحثة فكرة عامة عن مشكلات كبار السن وطرق التكيف العامة التي يتبعها كبار السن في التعايش مع المشكلات، من خلال مادة علمية تم إعدادها بالاستعانة ببرنامج البوربوينت (Power Point) مدعمة بالصور. (Burks andStefflre, 1979؛ Patric, 2005؛ Willis and Schaie, 1986؛ Kimmel,1990 ؛ Woodruff-Pak, 1997).

وفي الجلسة الثانية، تم عرض وشرح مادة علمية معدة مسبقاً عن أهمية الغذاء المتوازن، وتعرف فوائد بعض الأعشاب الأكثر شيوعاً في بلدنا، وتوعية المشاركات بأضرار الإدمان على التدخين وأشكاله، وتخلل ذلك توضيح من الباحثة لوجود مشاركات أميّات، ثم قدمت الباحثة مجموعة صور لأعشاب طبية لتعرف فوائدها كنشاط داخل الجلسة (عارف، ١٩٩٣؛ أبو الرز، ٢٠٠٦).

و في الجلسة الثالثة اهتمت الباحثة بجوانب تتعلق بالصحة العامة، لمساعدة المشاركات كبيرات السن، لتعلمها وممارستها، مثل أهمية المحافظة على الأسنان، ونظافتها وضرورة النوم الكافي، والتعرض لبعض طرق التخلص من الأرق، كما قدمت إرشادات عن أهمية ممارسة الرياضة، والتركيز على رياضة المشي، وفي ختام الجلسة طرحت أفكاراً لتقوية الذاكرة، من خلال المحافظة على تناول غذاء متوازن، والقيام بتمارين رياضة، والنوم الكافي (الحميد، ٢٠٠٥ جريدة الجزيرة، ٢٠١١؛ نصر، ٢٠١٥).

وفي الجلسة الرابعة ناقشت الباحثة المشاركات في أفكارهن العامة، ودونت الأفكار التي قاموا بتقديمها على لوح بخط واضح أمامهن، وكانت تقرأ ما تكتبه بصوت عال. ثم تم فرز الأفكار إلى نوعين: منطقي، وغير منطقي، ثم شرحت أهمية التخلص من الأفكار غير العقلانية التي تسيطر على التفكير التي يعود لها السبب في كثير من شعورنا بالحزن أو الخوف أو الندم، واستمعت لأفكار منطقية من المشاركات عن خبراتهن، وقدمت التغذية الراجعة المناسبة . (Beech, Burns and Sheffield, 2011).

وفي الجلسة الخامسة استمعت الباحثة لخبرات المشاركات فيما يتعلق بموضوع القلق والخوف والتوتر وأسبابه من وجهة نظرهن، ثم شرحت مفهوم القلق النفسي وأسبابه والأوقات التي يكثر بها وطرحت طريقة الاسترخاء كأحد الأساليب للتخلص من حدة القلق، وتم تدريب المشاركات على القيام

بالاسترخاء، وتم الاستماع لرأيهن في مشاعرهن بعد الاسترخاء (Rimm and Master, 1979 ؛ الخواجا، ٢٠٠٢).

أما في الجلسة السادسة فقد تم تناول موضوع أهمية اتباع الطرق الصحيحة لحل المشكلة واتخاذ القرار، من خلال استخدام مهارات وأنموذج لحل المشكلات تم استخدامه من خلال الرجوع للأدب السابق (عبد القادر، ١٩٩٦ ؛ زواوي،١٩٩٢ الخطيب، ١٩٩٥).حيث تم التحدث مع المشاركات ومناقشتهن ببعض المشكلات الاجتماعية التي يتعرضن لها، والاستماع لبعض الأفكار عن مواجهتها، ثم عرض رسم توضيحي لخطوات حل المشكلة واتخاذ القرار (بنات، ٢٠٠٤)، مع شرح الخطوات وتوضيحها من خلال طرح الأمثلة، كما قامت الباحثة بمناقشة المشاركات بأهمية اتباع الطريقة الصحيحة في اتخاذ القرار، وتوضيح الشروط التي يجب مراعاتها لحل المشكلة بشكل مناسب وهي الهدوء، ومقاومة التسرع ومقاومة الأفكار التي ليس لها علاقة بالمشكلة، والتأمل جيداً في المشكلة.

وفي الجلسة السابعة تمت مناقشة أهمية الإتصال والتواصل مع الآخرين في الحياة، من خلال عرض مادة معدة مسبقاً وشرحها أمام المشاركات، حول طرق التواصل والاتصال الفاعل ومهاراته، وقدمت الباحثة أمثلة مختلفة من خلال أنموذج تفاعلي معد بوساطة برنامج البوربوينت، حيث تم تعرف بعض مهارات سلوك الاستماع الفاعل، والاتصال البصري وقامت الباحثة بنمذجة هذه السلوكات خلال الجلسة، كما تم التركيز على دور الاستماع الجيد في توطيد العلاقات بين الناس، ومنح فرصة جيدة للآخر للتعبير عن مشاعره بكل صدق وراحة، كذلك تم خلال الجلسة عرض مهارة التساؤل ومعناها، والتركيز على تقليل طرح الأسئلة ما أمكن خلال الحوار مع الآخرين، واستخدام الجمل بدل الأسئلة (الشناوي، ١٩٩٦ ؛ عبد القادر، ١٩٩٦ ؛ عمر، ١٩٩٢ ;Heman Egan, 1982 and Neding, 1997).

وفي الجلسة الثامنة تمت متابعة مناقشة أهمية الاتصال والتواصل مع الآخرين في الحياة، من خلال عرض مادة معدة مسبقاً وشرحها أمام المشاركات حول مهارات اتصال أخرى، وهي التعاطف والتعبير عن المشاعر وسلوكات أنا وأنت، وأهمية الاستجابة المؤكدة، حيث قدمت الباحثة توضيحاً لمعاني المهارات السابقة، والاستماع لمثال على كل نوع من خلال نموذج تفاعلي معد بوساطة برنامج البوربوينت، وقامت الباحثة بنمذجة هذه السلوكات خلال الجلسة من خلال تعاملها المباشر مع المشاركات، والاستماع لخبرات المشاركين (الشناوي، ١٩٩٦ ؛ عبد القادر، ١٩٩٦ ؛ عمر، ١٩٩٢ ;Heman and Egan, 1982 ؛ Neding, 1997).

وفي الجلسة التاسعة سألت الباحثة المشاركات عن طرق يتبعنها في قضاء أوقات فراغهن، ثم شاهدت المشاركات واستمعن لمادة معدة حول طرق قضاء

كبار السن لوقت الفراغ بشكل مناسب، وتضم المادة المصممة بوساطة برنامج العرض التقديمي مجموعة اقتراحات لقضاء وقت الفراغ لدى كبار السن، وقد أدرج مع كل صورة تعليق عليها مسجل كملف صوتي، يوضح محتوى الصورة.

وفي الجلسة العاشرة سألت الباحثة المشاركات حول خبراتهن في مجال ممارسة الدين ـ وتركت المجال لمن ترغب فقط بالإجابة عن بعض الأسئلة حول وصف مشاعرهن بعد الانتهاء من الصلاة أو الصوم و بعد التصدق ومساعدة الفقراء و مدى رغتهن بأداء فريضة الحج، كذلك استمعت المشاركات لمادة مسجلة بعنوان التكيف الديني، ودوره في تخفيف الشعور بالمشكلات (النووي، العيد و العثيمين ،٢٠٠٣؛ ابراهيم، ١٩٩٨؛ الخالدي، ٢٠٠١) وناقشت الباحثة المشاركات بما قد سمعنه، واستمعت لخبراتهن في المجال الديني.

وفي الجلسة الحادية عشرة تناولت الباحثة ملخصاً لجميع ما قدم في الجلسات السابقة، عن بعض طرق التكيف الصحي والاجتماعي والنفسي والديني، التي تم تناولها خلال الجلسات السابقة، كما ناقشت الباحثة المشاركات في آرائهن عن الجلسات التدريبية ومدى الاستفادة منها.

- **التحليل الإحصائي** :

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية، والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما استخدم تحليل التغاير للفروق بين المتوسطات، باستخدام برمجية Spss 16.

- **الإجراءات** :

تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

- تم التنسيق مع مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك التعليمية،وقد اختيرت مدرسة الشهابية الأساسية المختلطة مكاناً لتطبيق البرنامج التدريبي لمدة (١١) أسبوعاً، بحيث تم إعطاء جلسة واحدة في كل أسبوع وكل جلسة كانت تبدأ الساعة الثانية والنصف أي بعد انتهاء دوام المدرسة.
- من خلال زيارة المدرسة تم الالتقاء بمديرة المدرسة، والمعلمات وهن جميعاً من منطقة الشهابية، حيث وضح لهن أهمية البرنامج والحاجة لدراسة فاعليته وقد تم تحديد يوم الأول للتدريب، ليكون أول يوم لتطبيق البرنامج على المشاركات، في غرفة مصادر التعلم في المدرسة، حيث تتوافر طاولات ومقاعد مريحة بالإضافة لوجود جهاز حاسوب وجهاز عرض إلكتروني وسماعات، أي يمكن تطبيق البرنامج بشكل ميسر، مع العلم أنه يمكن تطبيقه بالاستغناء عن جهاز الحاسوب و جهاز العرض.
- أخذت مواصفات وبيانات عن المشاركات من مديرة المدرسة والمعلمات ومن المجتمع المحلي لتعرف خصائص عينة الدراسة.

- في الموعد المحدد تم الالتقاء بحوالي (٤٠) مشاركة كبيرة سن، وتم الترحيب بالجميع وبيان أهمية الصدق والموضوعية في الاستجابة على مقياس التكيف مع المشكلات الذي تم توزيعه عليهن جميعا، حيث قامت المشاركات بالاستجابة على مقياس التكيف مع مشكلات كبار السن، ومساعدة من لا تستطيع القراءة منهن على تعبئة استجاباتها على المقياس.
- قسمت المشاركات إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، واللواتي كن في المجموعة الضابطة، تمت لإشارة لهن بإمكانية تطبيق البرنامج التدريبي عليهن في وقت لاحق، وبعد الانتهاء من عمل هذه الدراسة.
- قسمت المشاركات إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، واللواتي كن في المجموعة الضابطة، تمت لإشارة لهن بإمكانية تطبيق البرنامج التدريبي عليهن في وقت لاحق، وبعد الانتهاء من عمل هذه الدراسة.
- طبق البرنامج التدريبي على المشاركات ضمن المجموعة التجريبية على مدار (١١) أسبوعا.
- تم في آخر الجلسة إعادة تطبيق المقياس على المجموعتين الضابطة والتجريبية، كخطوة أخيرة للكشف عن أثر البرنامج في مساعدة كبار السن على استخدام استراتيجيات التكيف.
- تمت إجراءات التحليل الإحصائي المناسب، لتبين أثر البرنامج التدريبي.

- **نتائج الدراسة** :

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما درجة استخدام استراتيجيات التكيف الإيجابي (البحث عن الدعم الاجتماعي، والطرق المعرفية، وممارسة سلوكات التقبل، والتعبير عن المشاعر، والحركات الجسمية، وممارسة عادات معينة) لدى كبار السن في الأردن؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أداة التكيف لكل مجال من مجالات أداة التكيف مع المشكلات، ويبين الجدول (٢) نتائج هذا التحليل.

يتبين من خلال الجدول (٢) أن أكثر استراتيجيات التكيف الإيجابي استخداما كانت في مجال البحث عن الدعم الاجتماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٤٨٢). أما أقل استراتيجيات التكيف استخداما من قبل كبار السن فقد كانت في مجال ممارسة عادات معينة حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة على هذا المجال (٢.٤١) بانحراف معياري بلغ (٠.٣٥٦).

جدول (٢)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على مجالات مقياس التكيف مع المشكلات.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البحث عن الدعم الاجتماعي	٣.٦٠	٠.٤٨٢
الطرق المعرفية	٢.٥٣	٠.٣١٩
ممارسة سلوكات التقبل	٣.٠٨	٠.٥٩٣
التعبير عن المشاعر	٣.٢٠	٠.٤٨٦
الحركات الجسمية	٢.٨٩	٠.٠٥٨٥
ممارسة عادات معينة	٢.٤١	٠.٣٥٦

ويشير الجدول (٣) إلى المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي الكلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والمجالات الفرعية. حيث يظهر من الجدول (٣) أن المتوسط البعدي المعدل للمجموعة التجريبية أصبح (٣.٧٥) وأن المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة أصبح (٢.٧٣).

جدول (٣)متوسطات الدرجات البعدية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التكيف الكلي والمقاييس الفرعية.

المجال	المتوسط الحسابى المعدل	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الكلى	٢.٧٣	٣.٧٥
البحث عن الدعم الاجتماعى	٢.٢١	٤.١٠
الطرق المعرفية	٣.٠٠	٤.٠١
ممارسة سلوكات التقبل	٢.٨٩	٣.٠٩
التعبير عن المشاعر	٢.٢٠	٣.٢٩
الحركات الجسمية	١.٩٢	٤.١٠
ممارسة عادات معينة	٢.٤٨	٤.٠٥

ومن أجل معرفة دلالة الفروق بين المجموعتين على الاختبار البعدي، بعد مساواة متوسط درجاتهم على الاختبار القبلي، تم استخدام تحليل التغاير (Analysis of Covariance)، ويوضح الجدول (٤) نتائج هذا التحليل.

جدول (٤)نتائج تحليل التغاير للفروق في درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التكيف مع المشكلات .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
القياس القبلى	٠.٢٩٠	١	٠.٢٩٠	٥.٠١١	٠.٠٣١
المجموعات	١١.٦١٠	١	١١.٦١٠	٢٠٠.٣٠٣	٠.٠٠٠
الخطأ	٢.١٥٤	٣٧	٠.٠٥٧٩٦		
الكلى	٤٥٨.٧٥٧	٣٩			

ظهر من خلال الجدول (٤) أن الفرق بين متوسطات أداء المجموعتين على الاختبار البعدي كان ذا دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ف" (200.303) وهي دالة على مستوى (α`=0.05) أو أقل، وهي لصالح المجموعة التجريبية لأن متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي المعدل يزيد عن متوسط أداء المجموعة الضابطة .

كما يظهر من الجدول (٥) الفروق بين متوسطات أداء المجموعتين على الاختبار البعدي لكل مجال من مجالات التكيف و قد كانت الفروق على جميع المجالات دالة إحصائيا ، حيث بلغت قيم الإحصائي "ف" لكل من مجالات البحث عن الدعم الاجتماعي، والطرق المعرفية، وممارسة سلوكات التقبل، والتعبير عن المشاعر، والحركات الجسمية، وممارسة عادات معينة على التوالي: (61.696)، (156.40)، (131.76)، (15.424)، (٩٤.٣١)، (167.99) وهي جميعا دالة على مستوى (α`= 0.05) أو أقل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ لأن متوسطات أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي وعلى جميع المجالات يزيد عن متوسطات أداء المجموعة الضابطة على تلك المجالات عليه.

جدول (٥)نتائج تحليل التغاير للفروق في درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مجالات مقياس التكيف مع المشكلات.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
البحث عن الدعم الاجتماعي	بين المجموعتين	١٢.١٣٩	١	١٢٠١٣٩	٦١.٦٩٦	٠.٠٠٠
	الخطأ	٧.٢٨٠	٣٧	١٩٧.		
	الكلي	٤٧٣.٨٤١	٤٠			
الطرق المعرفية	بين المجموعتين	١٥.٤٦٩	١	١٥.٤٦٩	١٥٦.٤	٠.٠٠٠
	الخطأ	٣.٦٦٠	٣٧	٠.٠٩٨٩		
	الكلي	٤٦٣.١٥٠	٤٠			
ممارسة سلوكات التقبل	بين المجموعتين	١٣.٤٠٨	١	١٣.٤٠٨	١٣١.٧٦	٠.٠٠٠
	الخطأ	٣.٧٦٥	٣٧	٠.١٠٢		
	الكلي	٤٣٨.٢٥	٤٠			
التعبير عن المشاعر	بين المجموعتين	٢.٧٢٧	١	٢.٧٢٧	١٥.٤٢٤	٠.٠٠٠
	الخطأ	٦.٥٤١	٣٧	٠.١٧٧		
	الكلي	٩٦٢..٤٥	٤٠			
الحركات الجسمية	بين المجموعتين	٧٥.٠٦	١	٧٥.٠٦	٩٤.٣١	٠.٠٠٠
	الخطأ	١٦.٤١	٣٧	٠.٤٤٤		
	الكلي	٥٢٤.٨٠	٤٠			
ممارسة عادات معينة	بين المجموعتين	٣٣.٦٨	١	٣٣.٦٨	١٦٧.٩٩	٠.٠٠٠
	الخطأ	٧.٤١٧	٣٧	٠.٢٠٠		
	الكلي	٤٧٤.٥٣	٤٠			

- **النتائج والتوصيات** :

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول وهو: ما درجة استخدام استراتيجيات التكيف الإيجابي (البحث عن الدعم الاجتماعي، والطرق المعرفية، وممارسة سلوكات التقبل، والتعبير عن المشاعر، والحركات الجسمية، وممارسة عادات معينة) لدى كبار السن في الأردن؟ فقط أشارت النتائج إلى أن أكثر استراتيجيات التكيف الإيجابية استخداماً لدى عينة الدراسة، كانت في مجال البحث عن الدعم الاجتماعي، حيث يميل كبار السن لممارسة استراتيجية التكيف في مجال البحث عن الدعم الاجتماعي، مثل زيارة الأقارب والأرحام والتحدث إلى الأصدقاء، والحرص على التواصل الاجتماعي مع الآخرين والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، كما أن لبناء وطبيعة الأسرة العربية دوراً كبيراً في ميل كبار السن للبحث عن الدعم الاجتماعي، حيث يجدون استجابة كبيرة من الأبناء والأقارب لمساعدتهم ومشاركتهم في الأعمال المختلفة، فكبير السن ما يزال يحتفظ بمكانة لا بأس بها داخل الأسرة، وإن لم تكن كما في السابق. وقد أوضحت نتائج دراسة عكروش (١٩٩٩) أن ما نسبته (٨٢.٦٪) من كبار السن في المجتمع الأردني يفضلون قضاء أوقات الفراغ مع الأصدقاء وهم بذلك يبحثون عن الدعم الاجتماعي. ويؤيد هذه النتيجة ما توصلت له دراسة باترك (Patric, 2005) إلى أن كبار السن يلجأون للبحث عن الدعم الاجتماعي لتخفيف شعورهم بالتوتر. إن استراتيجيات البحث عن الدعم

الاجتماعي تعد من استراتيجيات التكيف التي تساعد كبار السن في تخفيف مشاعر الوحدة واليأس، و تحسين الصحة العامة لديهم، كما توصلت لذلك دراسات. (Gerald and Frances, 1988; Broglin, 2005; Review, 2005).

وقد أظهر أفراد العينة ميلاً لاستخدام استراتيجيات التكيف ضمن مجال التعبير عن المشاعر لمواجهة بعض من مشكلاتهم، ومن الأمثلة على هذه الاستراتيجيات، التعبير عن الفرح والأحداث السعيدة، ومجاملة الآخرين والضحك والتعبير عن مشاعرهم إزاء المواقف دون حرج، و قد أيدت نتائج دراسة عكروش (١٩٩٩) ميل كبار السن في المجتمع الأردني للتحدث عن أيام الماضي والتعبير عن مشاعرهم الماضية؛ فكبار السن في المجتمع العربي يجدون من يستمع إليهم، لا سيما من الأبناء والمقربين، انطلاقا مما حث عليه الدين من أهمية احترام كبار السن. كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له هذه الدراسة في مجال المشكلات الترفيهية حيث لم يسجل أفراد العينة درجة من الشيوع على مشكلات انفعالية.

كما أوضحت النتائج أن أفراد العينة يميلون أيضاً لاستخدام استراتيجيات ذات علاقة بتقبل ما يواجههم من أحداث، مثل البحث عن الحل بدل اللجوء للنوم أو شرب السجائر عند حدوث مشكلات أو مواجهة الفشل، والتعايش مع متغيرات الحياة الجديدة، وتقبل آراء الآخرين دون تعنيفهم عندما لا يتفقون معهم في الآراء. إن التكيف الإيجابي من خلال تقبل التغير والمستجدات في الحياة، تساعد كبار السن على التوافق الاجتماعي، والتوافق مع الأجيال الأخرى، وبالتالي تحقق مستوى مقبولاً من التكيف مع الحياة بشكل عام (زهران، ١٩٩٧). و قد توصلت دراسة مالم و بريج (Malim, Brich, 1988) إلى أن كبار السن يسعون للتوافق مع الانحدار في صحتهم الجسمية والنفسية، و تقبل حالتهم الجديدة وتقبل ظروف الحياة الجديدة بعد التقاعد، والحياة الجديدة بعد موت شريك الحياة و الأصدقاء.

وأوضحت النتائج تدني ممارسة استراتيجية أداء حركات جسمية لمواجهة بعض مشكلات المرحلة التي يعيشونها، ولا غرابة في ذلك إذا علمنا أن من المشكلات الصحية التي تواجه كبار السن كما وردت في الدراسات السابقة مشكلات صعوبة التنقل، وأمراض العضلات، وأمراض القلب واضطرابات الجهاز التنفسي (Grujic, Martinov and Nikolik, 1997; Beckman, Parker and Thorslund, 2005)، مما يجعل كبار السن يخشون التنقل والقيام بأعمال رياضية بسبب الشعور بالألم من ناحية، وبسبب جهلهم بأهمية الحركة وأنواع الحركات المناسبة للمرحلة من ناحية أخرى، وهذا ما أكدته دراسة سان وآخرون (Sin et al., 2012)، أما ممارسة الحركات الجسمية لدى أفراد عينة الدراسة فقد اقتصرت على المشي الخفيف أثناء أعمال المزرعة أو الفلاحة.

وفي مجال استخدام الطرق المعرفية، تبين أن استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات الطرق المعرفية للتكيف مع المشكلات كانت قليلة إلى حد ما ومن الأمثلة على هذه الاستراتيجيات إدارة وحل المشكلات واستخدام بدائل مناسبة، والتفكير العقلاني المنطقي بمسببات الأحداث، والقيام بمشاريع نافعة وقد أكدت الدراسات السابقة (Beckman, Parker and Thorslund, 2005; steunenberg, et al., 2005; Jorm, et al., 1994) أن انحدار الوظائف المعرفية مع التقدم في العمر يجعل كبار السن أقل قدرة على ممارسة العمليات المعرفية ويظهرون حاجة للتعلم والتدرب على هذه الاستراتيجيات بما يتناسب مع ظروف المرحلة التي يعيشونها .

وقد أشارت النتائج إلى أن أقل استراتيجيات التكيف الإيجابي ممارسة من قبل أفراد العينة كانت ضمن مجال ممارسة عادات معينة، وهذا يعني أنه لم تكن لدى أفراد العينة عادات محددة واضحة وفاعلة يمارسونها ويتخذون منها استراتيجيات لمواجهة التغيرات والمشكلات في هذه المرحلة، ومن الأمثلة على هذه العادات عادات الطعام والشراب المناسبة، والنوم، وإشغال وقت الفراغ بما هو مناسب ونافع، وعادات النظافة. وقد برزت لدى أفراد العينة ممارسة العبادات وزيارة دور العبادة، أكثر من غيرها، وتؤيد دراسة فيشر ومالي (Fesher, maly, 1999) نزعة كبار السن لممارسة العبادات والتوجه إلى الله بالدعاء. وقد أكدت دراسة كل من كيربي كولمان ودالي (Kirby, Coleman and Daley, 2005) ما للقيم الدينية والروحية من أثر فاعل في تخفيف المشكلات والمصاعب وتقبل الوقع لدى كبار السن.

و قد أكدت دراسة ايمانيل و ستيلا (Emmannel, Stella, 2004) صعوبة تحكم كبار السن بحالة النوم لديهم، فهم غير قادرين تماما على ضبط عملية النوم المنتظم والتخلص من الأرق بسبب ارتباط ذلك بأسباب عضوية منها تغير وظائف الغدد الصماء وتغيرات وظيفية في مناطق مسؤولة عن النوم في الدماغ، كما تشير الدراسات (عودة، ١٩٨٦؛ المحافظة، ١٩٧٨؛ القدومي، ١٩٩١) إلى وجود معاناة لدى كبار السن من طول وقت الفراغ وعدم القدرة على ممارسة نشاطات مناسبة خلال هذا الوقت. كما تتطلب ممارسة عادات الطعام والشراب المناسبة زيادة المصروفات المالية لتأمين الغذاء المتنوع والحصول على الثقافة الصحية والغذائية التي تساعده على إعداد وجبات صحية متنوعة المواد الغذائية، حيث إن معظم أفراد العينة من ذوي التعليم المتدني أو الأميين، والدخل المتوسط.

نلاحظ أن أفراد العينة كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي، وأقل استخداما لاستراتيجيات ممارسة عادات معينة، ولكن بشكل عام كانت المتوسطات على جميع المجالات تتقارب إلى حد ما، لذا كان التركيز في البرنامج التدريبي على تدريب أفراد العينة على استراتيجيات

تتناول جميع مجالات الاستراتيجيات السابقة، مع الاهتمام بمجالي ممارسة عادات معينة، والطرق المعرفية، بعدما تبين انخفاض ميل أفراد العينة لممارسات استراتيجيات التكيف الفاعلة ضمن هذين المجالين.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني وهو: "هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في التكيف مع المشكلات لدى كبار السن في الأردن؟ أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي لمساعدة كبار السن على التكيف مع المشكلات، كان له أثر إيجابي في تكيف المجموعة التجريبية، بحيث زادت متوسطاتهن بعد التدريب لكل من الأداء الكلي ومجالاته الستة، عن متوسطات كبيرات السن اللواتي لم يتلقين البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيونتزين (Buntzen, 2005) الذي درس أثر برنامج تدريبي شامل لمساعدة كبار السن في التكيف، حيث تناول في برنامجه استراتيجيات مختلفة للتكيف الإيجابي، وأظهرت نتائج دراسته فاعلية البرنامج في مساعدة كبار السن على التكيف.

وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في المجال المعرفي إذ تركت استراتيجيات التكيف ضمن الطرق المعرفية أثراً فاعلاً في تكيف أفراد العينة عند مواجهة بعض المشكلات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات و التي أكدت فاعلية برامج علاجية أو تدريبية لمساعدة كبار السن على التكيف معتمدة على استراتيجيات تكيف معرفي (Alexopoles, Rane and Arean, 2003 ؛ Westerhof, bohlmeijer and Valenkamp, 2004) .

وفي مجال ممارسة حركات جسمية أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج على تكيف أفراد العينة تكيفاً إيجابياً لمساعدتهم في تخفيف آلامهم العضلية والتعايش مع كثير من المشكلات الصحية مثل صعوبة التنقل وآلام العضلات وضعف الحواس. و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات (Hamburg and clair, 2003؛ Barbara, etal. 2005 ؛ Hughes, et al. 2005).

كما تبين من خلال نتائج هذه الدراسة فاعلية استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي في مساعدة كبار السن على التكيف بشكل فاعل مع المشكلات الاجتماعية التي تواجههم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة Patric, 2005; Koenig, etal. 1999; Hill, etal., 2006; Pamela and Bager, 2002;) Patrick, etal., 2001; Fesher and Maly, 1999; Kirby, Coleman and Daley, 2005; ؛ الكايد، ١٩٩٥) التي بحثت في برامج التكيف الخاصة بكبار السن المعتمدة على استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي، أو ممارسة عادات العبادة والتقرب إلى الله، أو كليهما معاً. كما تساعد استراتيجيات التكيف المعتمدة على البحث عن الدعم الاجتماعي والاتصال الاجتماعي ، في

مساعدة كبار السن على حسن التعامل مع وقت الفراغ الطويل، والتخلص من مشاعر الوحدة، وتكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين وتتفق بذلك مع نتائج دراسات(Kathy, 2004; Gerald and Francies, 1988).

كما أوضحت النتائج فاعلية ممارسة عادات إيجابية، كأحد أشكال التكيف مع المشكلات، ومن هذه العادات ممارسة عادات الطعام والشراب والتغذية الجيدة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة و لش وبورتر واندرز (Welch, Porter and Endres, 2003)، الذين بينوا فاعلية برنامج تدريبي في مساعدة كبار السن على تعلم عادات غذائية مناسبة، وأثر ذلك في تخفيف بعض المشكلات الصحية والنفسية لديهم.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر فاعل لممارسة استراتيجيات التكيف ضمن مجال التعبير عن المشاعر، وقد اتفقت بذلك مع نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العلماء ويسترهوف وبوهليميجر وفالينكامب (Westerhof, Bohlmeijer and Valenkamp, 2004) التي أشارت بتوصياتها إلى أهمية إكساب كبار السن معاني إيجابية للحياة، من خلال مساعدتهم على التعبير عن أنفسهم، وتقليل مشاعر الاكتئاب لديهم.

- **التوصيات** :

- إجراء دراسات لتعرف استراتيجيات التكيف لدى كبار السن المقيمين في دور رعاية المسنين.
- إجراء دراسات لمعرفة أثر البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة على كبار السن الذكور.
- البحث في أثر فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة على كبار السن في دور رعاية المسنين.

- **المراجع** :

- المراجع العربية: أبا الخيل، راشد محمد(١٩٩١). الشيخوخة ومراكز العناية بالمسنين
- في العالم، نموذج مركز اجتماعي صحي للمسنين في المملكة العربية السعودية، الرياض: مركز الأمير سلمان الاجتماعي للمسنين.
- أبو الرز، خالد (٢٠٠٦). عالم التغذية .
- بنات، سهيلة محمود صالح (٢٠٠٤). أثر التدرب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات و التكيف لدى النساء المعنفات و خفض مستوى العنف الأسري أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- دائرة الإحصاءات العامة (٢٠١٠). النشرة الإحصائية للتعداد السكاني في المملكة لعام ٢٠١٠،دائرة الإحصاءات العامة، عمان.
- جريدة الجزيرة (٢٠١١). المشكلات الصحية والنفسية لكبار السن والوقاية من مضاعفاتها، الثلاثاء، ٢٠ابريل مقتبس من www.al_jazerah.com

- الحميد، محمد (٢٠٠٥). تنشيط الذاكرة وعلاج النسيان مقتبس من www.healthbook.cc/articles.php?=873#top
- الخالدي، صلاح عبد الفتاح (٢٠٠١). ثوابت للمسلم المعاصر ، دار عمار للنشر والتوزيع: عمان.
- الخطيب، جمال (١٩٩٥). تعديل السلوك الإنساني. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الإمارات العربية المتحدة.
- الخواجا، عبدالفتاح (٢٠٠٢). مقدمة في أساليب الإرشاد النفسي. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.
- زواوي، رنا أحمد (١٩٩٢). أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- شريم، محمد بشير (١٩٩٢). الشيخوخة أسباب - تطور - جوانب. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- شريم، محمد بشير (١٩٩٨). الشيخوخة: تعريفها وأمراضها، عمان: مؤسسة البلسم للنشر والتوزيع.
- الشقيرات، محمد عبد الرحمن والنوايسة ، سميا جميل (٢٠٠٢). اتجاهات العاملين في القطاع الصحي الحكومي في محافظة الكرك نحو كبار السن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٢):٨١ -١٢٥.
- الشناوي، محمد (١٩٩٦). العملية الإرشادية والعلاجية، القاهرة: دار غريب.
- الطعاني، نايف حسن السعد (٢٠٠٤). أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض حدة المشكلات وزيادة درجة الرضا عن الحياة لدى المسنين في دور الرعاية، أطروحة دكتوراه غير منشورة جماعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عارف، محمد عزت (١٩٩٣). عالج نفسك بالأعشاب ، القاهرة: مطابع الوليد.
- عكروش، لبنى (١٩٩٩). مشكلات كبار السن في المجتمع الأردني، مقاربة سوسيولوجية رسالة دكتوراه غير منشورة، بيروت: الجامعة اللبنانية.
- علام، صلاح الدين (٢٠١٥). القياس النفسي، ط١ ، عمان: دار الفكر للنشر.
- العمران، هالة (١٩٩٢). التوافق عند المسنين ودور وسائل الإعلام، سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، ع(١٨): ٦٧ -٨٨.
- عودة، محمد (١٩٨٦). مشكلات مرحلة الشيخوخة في المجتمع الكويتي، دراسة ميدانية لعينة من المسنين، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٦(٢٣): ٤٨ -٩٧.
- القدومي، خولة (١٩٩١). مشكلات المسنين في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد: جامعة اليرموك.
- الكايد، ليلي شافع عبدالعزيز (١٩٩٥) قلق الموت والقيم الدينية لدى المسنين في دور الرعاية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة ، اربد، جامعة اليرموك.
- كريستوف، جاجيه (٢٠١٤) ترجمة محمد أحمد . طب الشيخوخة ، المملكة العربية السعودية: العربية للنشر.
- نصر (٢٠١٥). اضطرابات النوم، الرياض :مجمع الأمل للصحة النفسية، من الموقع.

- www.alamal.med.sa/med_article7.shtml , ٢٠٠٥
- النووي، محيي الدين يحي بن شرف، العيد، ابن دقيق و العثيمين، محمد بن صالح (٢٠٠٣). الرياض الندية في شرح الأربعين النووية، الرياض: شركة مكتبة جرير.
- Alexopoulos, G.; Rane, P. and Arean, P. (2013). Problem –Solving versus supportive therapy in geriatric major depression with executive dysfunction, American Association for Geriatric Psychiatry, retrieved from http://jap.psychiatryonline.org/misc/term.html.
- Resnick, B.A.; Orwing, D.E.; Wehren, L.O.; Zimmerman, S.H.; Simpson, M.A.and Magaziner, J.A. (2005). The Exercise plus program for older women post hip fracture: participant perspectives, The Gerontological of Society of America, 45:539-544.
- Bautmans, I.V; Njemini, R.O.; Chabert, H.N; Vasseur, S.A; Demanet, C.H. and Mets, T.O (2005). Biochemical changes in response to intensive resistance exercise training in the elderly, Gerontolgy, 51(4): 253-265.
- Beauchamp, N.A; Irvine, A.B; Seeley, J.O. and Johnson, B.R (2005). Worksite-based internet multimedia program for family caregivers of persons with dementia, The Gerontologist 45:793-801.
- Beaumont, J; Kenealy M. and Rogers, J. (1999). The Blackwell dictionary of neuropsychology, Oxford: Blackwell Publishers.
- Beckman, Anna; Parker, Marti and Thorslund, Mats (2005). Can elderly people take their medicine, Patient Education and Counseling, 59 (2): 186- 191.
- Beech, H.B., Burns, L.E. and Sheffield, B.F. (2011). A Behavioral approach to management of stress, London: John Wileyand Sons,
- Brawn, J.E. and Pate, P.O (1981). Being a counselor, Monterey: Brooks's publisher.
- Broglin, Gunilla (2005). Quality of life among older people: Their experience need have help, health, social support, everyday activities and sense of coherence. retrieved from http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway
- Burks, H. and Stefflre, B. (1979). Theories of counseling. New York: Mchill Company.
- Dehope, E.I. (1995). Cognitive therapy: Intervention with the developed elderly , Dissertation Abstraction International, 52(4):1991-1992

- Egan, G. (1982). The skilled helper, California: brook publishing company.
- Emmannel, P.A. and Stella, A.R (2004). Investigation of insomnia among the elderly in primary care settings in Greece: The efficient collaboration of GPs and psychiatrists, Primary Care Mental Health, 2(2):115-124.
- Grujic, V.; Martinov, C.V.; Nikolic, E. (1997). Health and social problems in the aged, National Library of Medicine, 50(4): 115-124.
- Hamburg, J.A. and Clair, A.L. (2003). Effects of a movement with music program on measures of balance and gait speed in healthy older adults,The Journal Of Music Therapy (on line), retrieved from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa4047 http://www.khayma.com/tagthia/nnutrition.htm
- Heman, R. E. and Neding, P.H. (1997). Physical aggression couples treatment. In: W. Halford and H. Markman (Eds), Clinical Handbook of marriage and couples interventions. London: John Wiley and Sons Ltd.
- Hendricks, J and Hendricks, D. (1977). Aging in mass society: myths and reality, Cambridge: Winthrop Publisher Cambridge.
- Jenkil, A. (1985). Handbook of geriatric psychopharmacology, Littleton: PSG Publishing Company, Inc.
- Jorm, A.; Christensen, H.; Henderson, A.and Korten,A (1994). Complaints of cognitive decline in elderly: A comparison of reports by aubjects and informants in a community survey, Psychological Medicine, 24(2):365-375.
- Kathy, G.O. (2004). Senior to senior living lessons, Educational Gerontology, 30(3):205-217.
- Kerse, N.G.; Elley, R.A; Robinson, E.L. and Arroll, B.R. (2005). Is Physical activity counseling effective for older people? A cluster randomized, controlled trial in primary care, Journal of American Geriatric Society , 53(11): 1951-1956
- Kimmel, C. (1990). Adulthood and aging, Canada: John Wiley and Sons.
- Kirby, S.E; Coleman, P.G and Daley, D.A (2005). Spirituality and well-being in frail and no frail older adult, article retrieved from http:// www.springpub.com/store/sssiag.html

- Koenig, H.G; Cohen, H.J; Blazer, D.C; Pieper,C. ; Meador, K.G; Shilp, F.; Goli, V.and Dipasqual, B. (1992). Religious coping and depression among elderly, hospitalized medically ill men, American Psychiatric Association, 149: 1693-1700.
- Latta, Federica (2005). Sleep and hormones in aging: Gender differences. From URL:http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway, AAT 3181370
- Lazarus, R.S and Folkman, S (1984). Stress appraisal, and coping. New York: Springer Publisher.
- Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. Journal of Personality and Social Psychology, 71(6): 1092-1107.
- Levy, R. and Post, F. (1982). The Psychiatry of late life. London: Blackwell Scientific Publications.
- Malim, T. and Brich, A. (1988). Developmental psychology from infancy to adulthood. Bristol: Intertext Limited Equity.
- Mcgarry, K. T and Schoeni, R.O. (2005). Widow(er) povetry and out-of- pocket medical expenditures near the end of the life. The Journal of Gerontology Series B, 60: 160- 168.
- Patric, D. (2005). Social support as a moderator of the relationship between religious participation and psychological distress in a sample of community dwelling older adults, Mental Health, Religion and Culture , 81(2):6:81.
- Patrick R.S.; Alan L.H.; James A.B. and Andrew S. (2001). Religious coping, ethnicity, and ambulatory blood pressure, Psychosomatic Medicine, 63:523-530.
- Peter, H. and David, B. (2002). The end of life is not the end of hope American Association for Geriatric Psychology, 10:386-397.
- Review, B. (2005). Providing for the elderly, Mental Health, Religion and Culture, 48(3):1-6.
- Rimm, D. C. and Master, J. C (1979). Behavior: the apply techniquesand empirical findings. New York: Willey Publisher.
- Robichaud, L. and Lamarre, C. (2002). Developing an instrument for identifying coping strategies used by the elderly to remain autonomous, American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation, 81:736–744.
- Schwarzer, R.A and Schwarzer, C.H (1996). A critical survey of coping instruments, In: M. Zeidner and N. S. Endler (Eds.). Handbook of coping New York: Wiley.

- Sin, M. O.; Basia, B. E; James, L.O.and sunsanna, C.O. (2012). Evaluation of a community-based exercise program for elderly Korean immigrants, retrieved from: http://search.epnet.com/login.aspx?direct=trueanddb=aphandan=1854456
- Steunenberg, B.A; Twisk, W.R; Beekman, T.F; Deeg, J.H and Kerhof, J.F. (2005) . Stability and change of neuroticism in aging, The Gerontological Society of America, Sciences, 60:27-33.
- Hill, T. D.; Burdett, A.M.; Angel, J.L.and Angel, R.J. (2006). Religious attendance and cognitive functioning among older Mexican American, The Journal of Gerontology Series B: Psychological Science and Social Sciences 61: 3-9.
- Lyuch, T.R.; Morse, J.Q; Mendelson, M.A; Robins, G.J. (2002). Dialectical behavior therapy for depressed older adults, American Association for Geriatric Psychiatry, 11: 33-48.
- Welch, P.; Porter, J. and Endres, J (2003). Efficacy of a medication pass supplement program in long-term carecompared to a traditional system. Journal of Nutrition , 22(3):19-28
- West, L. and Sinnot, D. (1992), Everyday memory and aging, New York: Springer-Verlag
- Westerhof, J.; Bohlmeijer, E. and Valenkamp, W. (2004). In search of meaning: A reminiscence program for older persons, Educational Gerontology, 30(9): 751-766.
- Woodruff-Pak, S. (1997). The neuropsychology of aging, London: Black Publishers Ltd.

****

البحث الثاني عشر:

" التوجيهات التربوية الإسلامية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي "

إعداد :

د/ شيخة عبد الله البريكي بالعبيد

عضو هيئة تدريس

كلية التربية جامعة بيشة

" التوجيهات التربوية الإسلامية لتطبيق مبدأ الأخوة فى الله ضمن العمل الدعوي "

د/ شيخة عبد الله البريكى بالعبيد

• **مستخلص**:

استهدف البحث الحالي إبراز أهم التوجهات التربوية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي، وذلك من خلال التركيز على مفهوم مبدأ الأخوة في الله، والحقوق والواجبات في مبدأ الأخوة في الله، والأسس الدعوية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله، وتنمية مبدأ الأخوة في الله في المجال الدعوي. واستخدم البحث المنهج الوصفي من خلال وصف وتفسير المعلومات والحقائق ذات الصلة ثم تنظيمها، مع دراسة العلاقات فيما بينها، بالإضافة إلى المنهج الأصولي والذي تم توظيفه من خلال جمع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية ذات العلاقة بالموضوع، والرجوع إلى كتب التفسير وشروح الحديث لبيان معاني النصوص والرجوع إلى كتب التراث الإسلامي وانتقاء بعض النصوص ذات الصلة بالموضوع. وقد توصل في نتائجه إلى: تقديم صوره إسلامية صحيحة وواضحة المعالم لمبدأ الأخوة، من خلال توضيح مفهوم الأخوة وبيان أهميتها، وأثرها على العمل الدعوي. وتوضيح حقوق وواجبات الأخوة من وجهة نظر إسلامية. واستقراء حال الأمة الإسلامية مع مبدأ الأخوة في الله في الماضي و في الحاضر. والدور التربوي الذي تؤديه الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي. وإيجاد حلول فعّالة للمشكلات التي قد تعيق نجاح العمل الدعوي من سلوكيات بعض الدعاة. واستنباط توجيهات تربوية إسلامية من الكتاب والسنة لتطبيق مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي. وأوصى البحث ببعض التوصيات التربوية أهمها: فتح المجال لدراسات أعمق في هذا المجال مما يُثري المكتبة التربوية الإسلامية. وطرح فكر جديد يمثل الوسطية في الجماعات الدعوية وينقلها من الهامش إلى محور الاهتمام.

الكلمات المفتاحية:التوجيهات التربوية الإسلامية ،الأخوة،العمل الدعوي

Educational guidance for the application of the principle of the Islamic brotherhood in God within the advocacy work

Dr.Shakha Abdullah Albriki Balabied

Abstract

Targeted current research highlighting the most important educational trends for the application of the principle of brotherhood in God within the advocacy work, and by focusing on the concept of the principle of brotherhood in God, and the rights and duties in the principle of brotherhood in God, and foundations and advocacy for the application of the principle of brotherhood in God, and the development of the principle of brotherhood in God in the area the lawsuit. The research used the descriptive approach through the description and interpretation of information and relevant facts and then organized, with the study of the relationships between them, in addition to the curriculum fundamentalist who was employed by collecting the texts of the Qur'an and Sunnah Relevant, and return to the books of interpretation and explanations of Modern statement meanings of texts, and return to the books of Islamic heritage and the selection of some of the relevant texts. The findings come in

to: provide Islamic forms correctly and clearly defined the principle of brotherhood, by clarifying the concept of brotherhood and the statement of significance, and its impact on advocacy work. And to clarify the rights and duties of the brothers from the Islamic point of view. And extrapolate if the Islamic nation with the principle of brotherhood in God in the past and in the present. Educational role played by the brothers in God within the advocacy work. And to find effective solutions to the problems that might hinder the success of the advocacy work of the behavior of some of the preachers. And the development of an Islamic educational guidance from the Quran and Sunnah for the application of the principle of brotherhood in God within the advocacy work. He recommended some research and educational recommendations, including: field studies for a deeper opening in this area thus enriching the Islamic educational library. And put forward new thinking represents moderation in advocacy groups, and transmitted from the margin to the center of attention.

Keywords: Islamic educational, guidancebrother, sadvocacy work

- **المقدمة** :

الحمد لله رب العالمين، وأشهد أن لا اله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وسلم وبعد:

خلق الله ﷻ الناس شعوبا وقبائل ليتعارفوا، قال تعالى:﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (سورة الحجرات: آية١٦). من هذا المنطلق بدأ الإسلام تكوين حضارته وإقامة دولته دون اعتبار لجنسية ولا عنصرية ولا توطن في بلدٍ ما مما ألفته الأوضاع البشرية للدول والأمم، لأن في ذلك تحديدا وتضييقا ينافي عالمية الإسلام قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ ﴾ (سورة الأنبياء: آية ١٠٧)؛ فسما فوق تلك الاعتبارات البدائية الشخصية الفردية والجماعية ووحدّ بين أبنائه بالعقيدة الإسلامية لتكون هي الوحدة المشتركة بينهم جميعا على اختلاف ألوانهم، وأجناسهم، وأوطانهم، ولغاتهم؛ فصارت الأخوة الدينية بين المسلمين أصدق تعبير يصف علاقاتهم ببعض والتي قررها القرآن الكريم، والسنة النبوية.

إن تقرير مثل هذه العلاقات بين أفراد الأمة الإسلامية كان تمهيدا للتحول الكبير في حياة العرب، وإعجازا عظيما أثبته الله ﷻ في قوله تعالى: ﴿ وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنْفَقْتَ مَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مَا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ (الأنفال: آية ٦٣) هذا هو المؤشر الذي جعل التغيير في موازين العلاقات نقلة حضارية لم يشهدها العالم بأسره؛ فبعد أن عُرف عن كثير من العرب في تلك الحقبة من الزمن العداوة، والفرقة، وسوء الجوار، وقطيعة الأرحام، وتفشي البغضاء والحسد فيما بينهم...، تحولوا إلى رباط الأخوة في الله لتنقلب العداوة إلى محبة، والبغضاء إلى ألفة، والفرقة إلى وحدة؛ وتتوجت تلك

العلاقة بقيم إنسانية وأخلاقية لم تكن في وقتها واضحة المعالم كالألفة والإيثار، والعفو وتقبل الأعذار، وتبدلت المساوئ إلى محاسن، والعيوب إلى مكارم واحتلت الأخوة في الله مرتبة تلي الإيمان لتطيح برايات العصبية والعنصرية والمفاخرة بالأنساب، والمفاخرة بالمثالب والأيام.

وأضحت الأخوة في الله من القضايا الملحة في حياة الإنسان، لما لها من تأثير بالغ في سلوك الفرد، فهي تؤثر في تعاملاته، ولها أثر فعّال في تقدم المجتمع واستقراره، لأنها تمارس ضغطا لتنظيم سلوكيات الأفراد في الجماعات الدعوية بما يتفق مع قيمها السائدة وأهدافها المرجوة.

وفقا لما سبق ظهرت الحاجة إلى إبراز أهمية مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي من منظور التربية الإسلامية بالتعرف على ضوابط هذه العلاقة من الكتاب والسنة في ضوء المستجدات والتوقعات المستقبلية بما يحقق الفائدة المرجوة في العملية التربوية والدعوية، وذلك من خلال تطبيق توجيهات تربوية إسلامية تدّعم مبدأ الأخوة في الله بين أفراد العمل الدعوي وتتلخص تلك الحاجة حول تربية الفرد قبل الجماعة على الحب في الله، وإثارة الروح المحبة بين جنبات صدره، لينطلق بها إلى آفاق الطموح في إحياء هذه الأمة من جديد بتطبيق مبدأ الأخوة في الله.

في هذا الإطار ركزت دراسة الجمل[٢] على ضرورة التأكيد على التزام الخطاب التربوي المعاصر بالمرجعية الإسلامية بمصادرها المتعددة كالقرآن والسنة والسيرة وآراء علماء المسلمين من الصادقين قدامى ومحدثين، مع توجيه التربويين للخطاب التربوي لكافة الشرائح العمرية في المؤسسات التعليمية الخاصة والعامة، والخروج من لغة الخطاب الحزبي إلى لغة الخطاب التربوي بما يخدم المصالح العامة للمجتمع ويقوى الوشائج بين أبنائه، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال اطلاع التربويين على التوجيه التربوي القرآني والنبوي، فهما غنيان بالأسس والأساليب التربوية والمجالات المتعددة والتي يمكن العمل على تفعيلها لإيجاد العديد من الحلول لبعض المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجه الداعية أو المربي المسلم، بالإضافة إلى التركيز على إعداد وتأهيل وتدريب الأرباب القائمين على أمور المجال الدعوي وخاصة بما يكفل لهم الإلمام بالواقع ومراعاة التحديات المتنوعة، تشجيع المتعلم وحثه على مواصلة العلم وطرق كل أبوابه، ومتابعة كل تطور ومواكبة مستجدات العصر، مع تشجيعهم على التواصل مع المجتمع بشرائحه المختلفة والاندماج معهم ومخالطتهم ومصاحبتهم بما يخدم مبدأ الأخوة في الله، ناهيك عن ضرورة اقتفاء العاملين

---

[١] عباس حسن السيسي: الطريق إلى القلوب، دار الأرقم، عمان، د.ت، ص ص ٤٧ -٤٨.
[٢] محمد كامل حسن الجمل: "ملامح الخطاب التربوي من خلال الأحاديث النبوية الموجهة للشباب وكيفية الاستفادة منه"، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٩.

بالمجال الدعوي لأثر النبي صلى الله عليه وسلم في التوجيه التربوي والاقتداء به في أقواله وأفعاله بما يحقق الاتقان والاحسان في الحياة الخاصة والعامة، وإعداد برامج متنوعة لتطوير أدائهم في المجال الدعوي بما ينسجم مع روح الخطاب التربوي النبوي، والعمل على استثمار تقنيات العصر والإعلام التربوي الهادف من أجل نشر الوعي بتوجيهات النبي صلى الله عليه وسلم ليسهم في بناء نماذج ربانية على غرار النماذج التي أنتجتها التربية النبوية من الصحابة الكرام.

كما أكدت دراسة الصير في[٣] على تحسين شروط اختيار الداعية وفق معايير الكفاءة والمؤهل العلمي، وتقديم دورات للمرشحين قبل تعيينهم ثم يعقد اختبار لهم ويتم ترشيح من اجتاز الاختبار بنجاح، على أن يقوم الداعية بمتابعة كل ما هو جديد في العمل الدعوي وذلك من خلال الاطلاع على الكتب التربوية الدينية، واستخدام التقنيات الحديثة في تيسير عمله، هذا بالإضافة إلى وجود جسور محبة تربط الأخوة في المجال الدعوي على اعتبار أن، الخطورة في فقدان الحب والألفة بين الأخوة في المجال الدعوي، وتؤدي النتائج السلبية إلى تقسيم وتفتيت مبدأ الأخوة وهذا يتنافى مع المنهج القرآني والمنهج النبوي، مع التركيز على اعتناء العاملين في المجال الدعوي بتوعية العقول وتربيتها على الفهم الصحيح للدين الإسلامي، مع ضرورة الإعداد والتنظيم المسبق عند الدعوة ومعالجة كل موقف بما يناسبه من حيث الرفق واللين والحزم لتكون النتائج بعيدة عن العشوائية والتخبطات، والسبيل إلى ذلك هو انتقاء الداعية لموضوعات تتناسب مع الفئات العمرية المختلفة والمؤهل التعليمي ليكون الداعية أكثر تأثيراً في الموقف الدعوي.

كما جاءت دراسة العجمي[٤] لتؤكد على أهمية التوجيه والحوار في المجال الدعوي: على اعتبار أن ذلك يعمل على إثراء المحبة بين الأخوة في المجال الدعوي خاصة إذا اكتسى هذا الحوار بكلمات الرحمة وغلف بعبارات الود والمحبة وكذلك استخراج ما في نفوسهم سواء كانوا في أسرهم أو مواقف تعرضوا لها يكون فيها ما يحتاج إلى توجيه أو نصح أو تقويم ويجعل أفعالهم صادرة عن قناعات وليست مجرد أوامر تلقى عليهم فيفعلونها راغمين وإنما من الأفضل غرس المفاهيم الصحيحة وحسن تقييم الأمور وفقا للمنهج الإسلامي والتوجيه التربوي في المجال الدعوي يقوم على التفاهم والتعاون عن طريق النصح والاسترشاد بدلا من إصدار الأوامر لمساعدة أفراد المجتمع على تحسين القيام بأدوارهم الحياتية بتغيير الاتجاهات والسلوك بشكل إيجابي لديهم والاهتمام بتنمية قدراتهم الشخصية، الجسمية، العقلية والاجتماعية من خلال برنامج متكامل محدد وهادف.

---

[٣] منى عودة الصير في: دور الداعيات في معالجة سلوك الفتيات المسلمات في ضوء معايير التربية الإسلامية، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١١.

[٤] ناصر محمد العجمي: "أهمية التوجيه والحوار في العملية التربوية"، مجلة الحوار المجتمعي، ع ٢، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، ٢٠٠٩، ص ص ٢ -٨.

ويهدف التوجيه التربوي في المجال الدعوي إلى تحقيق الذات والتوافق الشخصي والتربوي والاجتماعي والمهني للفرد عن طريق نمو مفهوم موجب لذات الفرد باعتبار الذات هي كينونة الفرد وحجر الزاوية في شخصية وذلك في حدود المعايير الاجتماعية وفي خلال العملية التي يتبنى من خلالها الفرد ومجموعة من القيم السلوكية لم يكن يتبناها قبل ذلك.

من هنا تأتي أهمية القيم الإسلامية في تدعيم مبدأ الأخوة في الله بشكل عام وفي المجال الدعوي بشكل خاص على اعتبار أنها ترسم وجهة السلوك وتحدد إمكانات التفاعل فهي مكمن قوة وشدة السلوك السوي وتطبيع الفرد على عناصر الحضارة فالحضارة لا تنطلق إلا وتحددها مجموعة من القيم.

- **مشكلة البحث** :

تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما أهم التوجهات التربوية الإسلامية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي؟ ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مفهوم الأخوة في الله في الكتاب والسنة؟
- ما أهم حقوق وواجبات الأخوة في الله؟
- ما الأسس الدعوية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله؟
- ما وسائل تنمية الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي؟

- **أهداف البحث** :

استهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي: إبراز أهم التوجهات التربوية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي، وذلك من خلال التركيز على:

- مفهوم مبدأ الأخوة في الله.
- الحقوق والواجبات في مبدأ الأخوة في الله.
- الأسس الدعوية لتطبيق مبدأ الأخوة في الله.
- تنمية مبدأ الأخوة في الله في المجال الدعوي.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- قلة الدراسات التي تعالج هذا الموضوع، وخاصة من منظور تربوي إسلامي، مما يجعل هذه الدراسة تسد ثغره في المكتبة التربوية الإسلامية.
- تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال ما يدور على أرض من وانحراف سلوكي وانحلال أخلاقي، وتطرف في التعامل مع الآخرين لدى بعض المؤسسات الدعوية، مرده لسببين، هما البعد عن كتاب الله وسنة نبيه المصطفىﷺ، ثم الإخفاق في تطبيق مبدأ الأخوة عمليا.
- أهمية المضمون الذي تعالجه هذه الدراسة (مبدأ الأخوة) ومدى أثر تطبيقه في نجاح قيام دولة الإسلام الأولى.
- تغيير الفكرة السائدة عن الجماعات الدعوية على اعتبارها جماعات متطرفة ومتشددة، كثيرة الخلاف، ومتنافرة فيما بينها.

- ضرورة دعم فكر الأخوة في الله، وتطبيقه عمليا حتى يتمكن العمل الدعوي من النجاح في تحقيق أهدافه بيسر وسهولة، وبالتالي يمكنه المساهمة في رقي المجتمع المسلم نحو الأفضل.

- **منهج البحث** :

لكي يحقق البحث أهدافه العلمية ويجيب عن تساؤلاته البحثية استخدم المنهج الوصفي حيث التعامل مع واقع القضية العلمية قيد الدراسة وأسبابها وكيفية الارتقاء بها في ضوء ظروف المجتمع المعاصر وإمكاناته المتاحة، وذلك من خلال وصف وتفسير المعلومات والحقائق ذات الصلة ثم تنظيمها، مع دراسة العلاقات فيما بينها، بالإضافة إلى المنهج الأصولي والذي تم توظيفه من خلال:

- جمع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية ذات العلاقة بالموضوع.
- الرجوع إلى كتب التفسير وشروح الحديث لبيان معاني النصوص.
- الرجوع إلى كتب التراث الإسلامي وانتقاء بعض النصوص ذات الصلة بالموضوع.

- **مصطلحات البحث** :

ارتكز البحث الحالي على المصطلحات التالية:

- **التوجهات التربوية:** وتعني مجموعة المسارات التي يتحرك خلالها أفراد المجتمع المعاصر مع الأخذ في الاعتبار بزوغ مجتمعات متعددة الثقافة، وظهور التكنولوجيا الحديثة، وزيادة الوعي لحقوق الإنسان، وزيادة الدعوة إلى التعامل مع الإنسان كإنسان وليس كأداة أو شيء هامشي مثل بقية الأشياء الأخرى.
- **مبدأ الأخوة:** ويعني اتفاق مجموعة من الأفراد على هدف واحد يتحقق من خلاله الصالح العام للفرد والمؤسسة والمجتمع عبر تحديد الصواب والخطأ مع تشجيع المسلك الأول، والابتعاد عن المسلك الثاني.
- **العمل الدعوي:** ونعني به تلك الوظيفة التي يقوم بها مجموعة من الأفراد تم إعدادهم مسبقاً في إطار ثقافي وتربوي وديني محدد وواضح المعالم، حتى يستطيع الفرد من خلال هذا الإعداد الاضطلاع بمهامه بسهولة ونجاح.

- **المبحث الأول: الأخوة في الله في مجال العمل الدعوي بين النظرية والتطبيق** :

- **أولاً/ أهمية الأخوة في الله في مجال العمل الدعوي:**

تمر الأمة الإسلامية بتحديات شتى؛ إذ يتفق أغلب المفكرين والباحثين في مجال وصف الواقع المعاصر لنوعية العلاقات القائمة بين أفراد المجتمع الإسلامي عامة والعربي خاصة أن العنف والتعصب بأشكالهما المختلفة يعدان أخطر الأمراض الاجتماعية والثقافية التي يعانيها المجتمع العربي اليوم لدرجة أن داء التعصب أصبح يهدد الوجود الحضاري والإنساني للمجتمع العربي، كما يتنافى مع أولويات الانتماء القومي والهوية الوطنية بمختلف مستوياتها

وتجلياتها، "لتشكل مشاعر التعصب والتمييز والنزعة إلى العنف اليوم ألغام الحياة السياسية والثقافية والاجتماعية التي يمكن أن تنفجر في أي زمان ومكان في جغرافية الوجود العربي المعاصر" الأمر الذي يتطلب بذل جهد أكبر لإعادة غربلة نوعية العلاقات الحالية القائمة بين أفراد المجتمع المسلم وغيره من المجتمعات، والعلاقات القائمة بين أفراد المجتمع المسلم بعضهم البعض في موازنة دقيقة، ومفاضلة كريمة الهدف منها الدعوة لدين الله عز وجل والحرص على نقل صورة المجتمع المسلم الصحيح للعالم كافة حيث بين الله عز وجل في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ﴾ (سورة الأنبياء: آية ١٠٧)؛ فالحاجة اليوم ماسة لعمل دراسات تسهم في بناء المجتمع الإسلامي الذي كان ومازال عماده الكتاب والسنة، وقوامه العفو والرحمة، أما الرحمة فعن أنس بن مالك رضي الله عنه أن غلاما يهوديا كان يخدم النبي ﷺ فمرض فأتاه النبي يعوده فقال له النبي ﷺ: "أسلم" فنظر إلى أبيه وهو جالس عند رأسه، فقال له:" أطع أبا القاسم، قال: فأسلم، فخرج النبي ﷺ من عنده وهو يقول:" الحمد لله الذي أنقذه من النار" [٦]، هذا هو حال النبي ﷺمع غلام يهودي رحمة مهداة للعالمين، رفق وكلمة طيبة، شفقة مقترنة بمعاملة؛ فكيف هو حال أمته اليوم؟!

أما قيمة العفو فظهرت في يوم فتح مكة، حين سأل النبي ﷺ: "يامعشر قريش ما ترون إني فاعل بكم"؟ قالوا: خيرا، أخٌ كريمٌ، ابن أخٍ كريم. فترددت عبارة "اذهبوا فأنتم الطلقاء" في سماء مكة لتعلن حقيقة صفة العفو عند المقدرة وتكون بداية انطلاق الدعوة إلى الله وفق علاقة مبنية على أسس ربانية.

مجتمع أبرز سماته العدل والحرية القائمة على الاحترام والحجة والبرهان قال تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة: آية ٢٥٦)، لقد حوى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة الكثير من الآيات والأحاديث المتضمنة لمفردات الأخلاق والآداب، قال تعالى﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ ۖ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ (سورة لقمان: آية ١٣) هذه النفحات الخلقية منحة من السماء[٨] إلى الأرض، وهي سبب عند الالتزام بها في ولادة الحضارات، وتقوية المجتمعات.

دراسات تساعد في سد الثغرات الدخيلة على المجتمع الإسلامي وتنقيته مما علق به من شوائب، وتناثر عليه من شذرات طالت بعض سلوكياته، وإضفاء

---

٥ وطفه، على أسعد: التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العدد٦٩، ٢٠٠٢م - ص٧.
٦ البخاري، صحيح البخاري، حديث رقم١٣٥٦.
٧هارون، عبدالسلام محمد: تهذيب سيرة ابن هشام، القاهرة: مكتبة السنة، ط٦، ١٤٠٦هـ -١٩٨٩م.
٨ مالك بن نبي: شروط النهضة، عمان: دار الفكر، د. ت، ص٤٨.

المدنية على بعض تعاملاته التي قد ينظر إليها الجاهل فيعتقد أنها من عند الله وحاشاه ﷻ أن تكون من عنده، صور مشوهة نقلتها بعض الجماعات والمؤسسات والمدارس التي تمثل المجتمع المسلم حيث اختلفت الصورة عن الحقيقة فصارت صورة المجتمع القبلي المتناحر، المختلف، المتخلف عن ركب الحضارة، المتقد لأصغر شرارة، ينخر عظام حياته الاجتماعية والثقافية العنف والإرهاب والتعصب.. فالعالم الإسلامي المتسع أفقه، والغالب في تعداد سكانه، يقف أمام الأمم والمجتمعات الأخرى ليكون الأكثر خلافا وتخلفا، والأشد فقرا وجهلا يواجه وحده تحديات الدنيا قاطبة خارجية متمثلة في عدو يتربع قلبه ـ العدو الصهيوني الذي تمثله دولة إسرائيل المزعومة ـ والهيمنة الأجنبية على موارد اقتصاده وقوته وعتاده، وتحديات داخلية متمثلة في اختلال الموازين بين تطرف شديد وانحراف أشد... بين استبداد حكومات وتسلط جماعات... سيادة المادة مسيطرة على علاقاته، والأنانية ثوبه وعباءته، مجتمع "يشهد اليوم أسوأ نماذج اللاتسامح والتعصب المقرون بالعنف الدموي... داخل الدين الواحد والمذهب الواحد..." [٩]، وضمان الخروج من هذا المأزق مرهون بالتنظير التربوي لقضايا المجتمع ومشكلاته من وجهة نظر إسلامية.

ومن تلك القضايا المهمة من وجهة نظر الباحثة مبدأ الأخوة في الله؛ إذ قدّم الإسلام للأمة أسس بناء المجتمع السليم وجعل في مقدمتها الأخوة في الله باعتبارها الوقود الدافع لمسيرة العمل الإسلامي، والروح الصامدة أمام التحديات الراهنة؛ إذ كيف يمكن أن يكون ميدان العمل الدعوي إن لم يقم على مبدأ الأخوة؟!

إن العمل الدعوي في حاجة ماسة لتطبيق هذا المبدأ وتعلمه وممارسته حتى تتوحد الصفوف، وتذوب الخلافات، وتثمر الجهود.

الأخوة ليست شعاراً يُرفع، ولا كلمات تردد، إنها نظرية وتطبيق، قول مرتبط بسلوك وعمل؛ بل إنها نظام حياة قائم على الحب والإيثار، التعاون والتكامل الرحمة والتكافل، ولنا في رسول الله ﷺ القدوة حين جعل المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار خطوة أساسية ولبنة أولى في المجتمع المسلم بعد ترسيخ الإيمان في النفوس.

- **ثانياً: تطبيقات مبدأ الأخوة في عصر صدر الإسلام** :

نظرا لتنوع طبائع البشر وتفاوت قدراتهم وتنوع أفكارهم؛ فقد راعى الإسلام وضعهم تحت راية واحد هي راية العقيدة وأبدل تباعدهم بتقارب من خلال الأخوة في الله. أخوة لم يشهدها عصر من العصور تميزت بأجمل معاير الحب في الله، تضاءلت أمامها جميع العلاقات القائمة على أسس أخرى، فباتت فوق

٩ الأنصاري، محمد جابر: مفهوم التسامح في الثقافة العربية الإسلامية وانعكاساته على تربية الأطفال، ورقة عمل ضمن مؤتمر تربية التسامح وضرورات التكافل الاجتماعي، الكويت؛ الجمعية الكويتية لحقوق الإنسان، الكتاب السنوي العاشر١٩٩٢ -١٩٩٥ص٤٤.

كل المصالح الدنيوية منذ أن بدأت مسيرتها على يد النبيﷺ مع رفقة طيبة وانطلاقة هجرة مباركة في سبيل الدعوة لله؛ وقد كانت لهذه الرحلة مارة منطلقات أو محطات رئيسة تمثلت واقعاً ملموساً، ومازالت حتى اليوم تشكل العصب الأساس لنهوض أمة الإسلام؛ حيث تعتبر اللبنة الأولى في بناء العمل الدعوي القائم على المعاملة.

- **منطلقات موكب الأخوة في الله**:

المؤاخاة بين الموحدين في مكة، والمؤاخاة بين الأوس والخزرج، والمؤاخاة بين المهاجرين والأنصار. وسوف تتناول الباحثة لمحة موجزة لبعض المواقف التي انطلق منها موكب الأخوة؛ لدلالة على أهمية الأخوة في الله في مجال العمل الدعوي، وأثرها في انتشار الإسلام، في ظل زمن تعددت فيه الجماعات، وكثرت الفتن، وتشبعت السبل.

المؤاخاة بين الموحدين في مكة:

آخى النبي ﷺ بين حمزة القرشي، وسلمان الفارسي، وبلال الحبشي، وصهيب الرومي، وأبي ذر الغفاري ﷺ، وغيرهم من الصحابة رضوان الله عنهم. وراحوا يرددون جميعاً على لسان رجل واحد قول الله عز وجل:﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الحجرات: آية ١٠). هذه المرحلة الأولى من مراحل الإخاء تلاحم فيها العرب والأعاجم في لحمة لم يكن لها نظير.[١٠]

- **المؤاخاة بين الأوس والخزرج**:

آخى النبي ﷺ بين أهل المدينة من الأوس والخزرج، بعد حروب دامية طويلة وصراع مرٌّ مرير، دمر فيه الأخضر واليابس[١١]؛ فالحرب لبثت بينهم مئة وعشرين سنة.

- **المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار**:

لقد آخي النبي ﷺ بين أهل مكة من المهاجرين وبين أهل المدينة من الأنصار على الحق والمواساة، وعلى أن يتوارثوا بينهم بعد الممات، بحيث يكون أثر الأخوة الإسلامية في ذلك أقوى من أثر قرابة الرحم.[١٢] من هنا انطلقت بشائر موكب الأخوة الصادقة، وهذه هي حقيقتها، فإن الأخوة في الله لا تبنى إلا على أواصر العقيدة وأواصر الإيمان وأواصر الحب في الله، تلكم الأواصر التي لا تنفك عراها أبدا.

---

١٠ هارون، عبدالسلام محمد: مرجع سابق.
١١ هارون، عبدالسلام محمد: مرجع سابق ص١٢٦ -١٢٧.
١٢ عبدالوهاب، محمد: مختصر سيرة الرسولﷺ. تهذيب سيرة ابن هشام: تحقيق عبدالسلام هارون، القاهرة: مكتبة دار السنة، ص٩٧ -٩٨.

• **ثالثاً: الأخوة في الله والواقع المعاصر** :

لقد أصبحت الأمة اليوم كما وصفها النبي ﷺ غثاء كغثاء السيل، تمزق شملها وتشتت صفها، وطمع في الأمة الضعيف قبل القوى، والذليل قبل العزيز والقاصي قبل الداني، وأصبحت الأمة قصعة مستباحة، والسبب الرئيس أن العالم الآن لا يحترم إلا الأقوياء، والأمة أصبحت ضعيفة، لأن الفرقة قرينة للضعف، والخذلان، والضياع، والقوة ثمرة طيبة من ثمار الألفة والوحدة والمحبة فما ضعفت الأمة بهذه الصورة المهينة المخزية إلا يوم أن غاب عنها أصل وحدتها وقوتها الأخوة في الله، بالمعنى الذي جاء به رسول الله ﷺ فمحال محال أن تتحقق الأخوة بمعناها الحقيقي إلا على عقيدة التوحيد بصفائها وشمولها وكمالها كما حولت هذه الأخوة الجماعة المسلمة الأولى من رعاة للغنم إلى سادة وقادة لجميع الدول والأمم، يوم أن تحولت هذه الأخوة التي بنيت على العقيدة بشمولها وكمالها إلى واقع عملي ومنهج حياة، تجلى هذا الواقع المشرق المضيء المنير يوم أن آخى النبي ﷺ ابتداءً بين الموحدين في مكة، على الرغم من اختلاف ألوانهم وأشكالهم، وألسنتهم وأوطانهم، وانتهاءً بالناس كافة إذا التقوا على كلمة الحق؛ فالأخوة فى الله قرينة الإيمان لا تنفك عنه، ولا ينفك الإيمان عنها فإن وجدت أخوة من غير إيمان؛ فقد تكون التقاء مصالح، وتبادل منافع وإن رأيت إيمان بدون أخوة صادقة فاعلم يقينا أنه إيمان ناقص يحتاج صاحبه إلى دواء وعلاج لمرض فيه، لذا جمع الله بين الإيمان والأخوة فى آية جامعة قال ﷻ: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (سورة الحجرات: آية ١٠)؛ فالمؤمنون جميعا كأنهم روح واحدة تحل في أجسام متعددة كأنهم أغصان متشابكة تنبثق كلها من دوحة واحدة. واليوم أوشكت هذه القيمة على الضياع، فواقع المسلمين اليوم يؤكد هذا الحال الأليم، إذ لم تعد الأخوة إلا مجرد كلمات جوفاء باهتة باردة لاحرارة فيها إلا من رحم الله.

فإن الأخوة الموصلة بحبل الله المتين نعمة مَنَّ بها ربنا جل وعلا على المسلمين الأوائل فقال سبحانه: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ۝ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ ءَايَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ (سورة آل عمران: آية ١٠٢ ـ١٠٣)

والأخوة نعمة من الله امتن بها الله على المؤمنين قال تعالى:﴿وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنْفَقْتَ مَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مَا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (سورة الأنفال: آية ٦٣)

تأسيساً على ما سبق يترسخ أن أمر الدعوة الإسلامية مبني على أساس الإيمان الصادق النابع من قلب مؤمن ينطلق من تصور خاص للكون والبشر والبيئة رؤية إيمانية تجعله يتعايش مع ماحوله في انسجام وألفة، وتنطلق الأخوة بمعناها الشامل ضمن آفاق واسعة لتشهد على عالمية الإسلام بمبدأ الأخوة

الإنسانية قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ﴾ (سورة الأنبياء: آية ١٠٧)، تتدرج في ألوانها وأشكالها لتشكل أفقها الخاص بها دون غيرها، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (سورة الحجرات: آية ١٦) لقد فاض الإسلام بقيم الخير والعدل والرحمة والتسامح والعطاء والأخلاق العظيمة، ولم يقف عند منح البشر هذه القيم كقاعدة نظرية؛ بل حولها إلى سلوك عملي تعبدي في حياتهم فجعل قبلتهم واحدة، وكتابهم كذلك، وفرض عليهم عبادات تحتاج إلى توحيد الصفوف مما ينمي لديهم الشعور بالتماسك ويقوي صلتهم ببعضهم البعض.

وتعتبر الدعوة إلى الله ضمن هذا الأفق وسيلة تربوية للنفس الإنسانية، يمكن أن يؤديها أي مسلم لأنها تتمثل في سلوك يعتمد في الأساس على حسن المعاملة وهي أمانة في أعناق المسلمين في أي مكان وأي زمان، ورغم يسر هذه الوسيلة إلا أنه ليس من السهل تطبيقها والامتثال بما توجبه كما يتصور معظم المسلمين اليوم؛ حيث أن الواقع المعاصر تتمثل فيه بعض الظواهر الدخيلة على المجتمع المسلم كالانقسامات الحزبية، والطائفية، والمذهبية، وما خلفته من عصبيات شكلت معاول الهدم في الكيان الإسلامي الموحد، والتي حذر منها الله عزّ وجل تعالى فقال: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيَعًا لَسْتَ مِنْهُمْ فِي شَيْءٍ إِنَّمَا أَمْرُهُمْ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ يُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَفْعَلُونَ ﴾ (سورة الأنعام: آية ١٥٩)، وقال: ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾ (سورة آل عمران: آية ١٠٥).

كما حذر منها الرسول ﷺ حين قال: "ليس منا من دعا إلى معصية وليس منا من قاتل على معصية وليس منا من مات على معصية" [١٣]؛ فدعوى الجاهلية باطلة منذ بزوغ فجر الإسلام.

والعصبية والقبلية والطائفية ــ وإن اختلفت مسمياتها ــ تعيث في نفوس الناس فسادا؛ فتفرق شملهم وتشيع الفوضى بينهم، بل أنه في حال التبس الأمر بدعوى الدين فسيكون خطرها أشد ضراوة، ووقعها على الأمة وعلى العمل الدعوي أكثر من وطأة الجاهلية ذاتها.

كما أن السلوك حين ينافي تعاليم الإسلام السمحة ويشهد انفصالا تاماً بين القول والعمل ويتسع البون بين النظرية والممارسة، فإن مسار الدعوة إلى الله سينحرف عن هدفه الرئيس ليسيء للإسلام وينفر منه بدلا من الدعوة إليه.

وتأتي العقبة الأولى التي تفسد تطبيق هذا المبدأ في الدعاة أنفسهم حين يقدم بعضهم أمثلة في الفصل بين القيمة والسلوك فيصبح للتباغض مدرسة وللتنافر

[١٣] مسلم بن الحجاج القشيري: صحيح مسلم، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٣، ٢٠٠٣م.

تيار له طلاب وأتباع، حين تُكرّس جهود نفر من الناس لإخراج خليط متناقض مع سماحة الإسلام في صور لا تتناهى ولا تنتهي، صورة طالب علم متباهٍ بعلمه على أخوته، أو شيخ مهيب يُخرّج من تحت عباءته أجيالا مخربين داعين إلى الفرقة والخلاف، بعيدين كل البعد عن منهج الدعوة النبوية، مؤيدين لمبدأ التكفير لأتفه الأسباب، معسرين على عباد الله في كل أمر، وشاقيّن على الأمة في أي تقصير، مما أدى إلى الشقاق والنفاق، وزاد في الهوة بين الدعوة والناس قيام بعض أولئك الدعاة بسلوكيات منفرة بدلا من الجذب والتبشير فأتهم الإسلام بسببهم بالتخلف والجمود والتأخير؛ إذ كانوا من خلال سلوكهم الدعوي سببا في زيادة الشحناء والبغضاء بين جماعات المسلمين، الولاء لديهم للفرق قبل الدين، وتحول العتاب بأسلوبهم إلى لذع وإسقاط تهم وإيقاع عقاب، وصاروا سهما في صدر الإسلام، وأبرز ما نقم عليه الجهّال، وبلاءه العظيم.. من هنا أنتجت بعض المدارس الدعوية جيلا لم يعرف طعم الأخوة ولا مبدأ الاعتصام بحبل الله ولا يد الله مع الجماعة، جيلا قطع أواصر الصلة بل حتى بوادر الثقة.

إن مثل هذه النماذج كانت ثمرة الفهم الخاطئ، والبعد عن تطبيق كتاب الله وسنة نبيه المصطفىﷺ قولا وعملا، والمتتبع للتاريخ الإسلامي يجد أن ظاهرة وجود مثل هذه المدارس كان مصاحبا لبدء الدعوة، ولكن لم يتسنى لها النمو والانتشار، لأن النبي ﷺ قطع الطريق عليها قبل تفشيها فكان ﷺ مدرسة في التعامل مع تلك المواقف حتى لا تغتال مبدأ الأخوة في الله، وقد شهد التاريخ الإسلامي في مواطن كثيرة موقف الرسول من المساس بهذا المبدأ.

وواقع الأمة الإسلامية المعاصر يشهد انتشاراً لتلك الصورة المخالفة، بل أن بعض المؤسسات التربوية تتولى رعاية هذه الفرق المتنافرة، كما تصدح بعض وسائل الأعلام المشبوهة بآراءها، وتعمل على بث سمومها بين أفراد الأمة على يد جماعات أرادت لنفسها العيش بين أنقاض الجاهلية التي حذر منها الإسلام فنبذت الرحمة المهداة لتنطلق منادية بالنعرات القبلية والصلات الحزبية والمصالح المادية.

وقد تكون غالبية جموع الدعاة مريدة للخير، وتطمح إلى نشره بين الناس إلا أن عملية التطبيق فيها خلل نتيجة التناقضات التي تعيشها المجتمعات البشرية اليوم ومشكلات الأمة الإسلامية بشكل خاص فانشغل البعض عن العمل بمبدأ الأخوة في الله واهملوا حقوقه وواجباته.

إن مثل هذه النماذج من فئات المجتمع قد تكون ممن دخلوا إلى دروب الهداية بعاطفة صادقة أول الأمر، وبحب للحقّ، ورغبة خالصة في نشر الدين والدعوة إليه، لكنها تداعت عند أول موقف أو اختبار، أو يكون قد أصابها الغرور بما تقدمه

[١٤] خصاونه، منال فؤاد سليم: الصحبة من منظور تربوي إسلامي –دراسة تفصيلية تأصيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٨، ص ص ٥٧ –٥٨.

١٥ الخياط، خالد عبدالكريم: الأسلوب التربوي للدعوة إلى الله في العصر الحاضر، جدة: دار المجتمع،١٩٩١م، ص ص ١٤٢ –١٤٣.

من عمل تطوعي أو خيري أو دعوي، فنسيت محاسبة النفس، وتطهير السلوك مما علق به من آثار الجاهلية، وعاشت تلك الغربة الأخوية حتى ألفتها النفوس دون أن تشعر، فتقبلت الخطأ بل والتمادي فيه وعدم الإعتراف به، كما اعتادت قلب الموازين لصالحها على اعتبار أنها الفئة الصادقة.[١٦]

- **المبحث الثاني: تعريف الأخوة لغة واصطلاحا- حقوق وواجبات الأخوة في الله** :

- **أولاً/ تعريف الأخوة**:

الأخوة لغة: الأخ من النسب معروف وهو: ما جمعك وإياه صلب أو بطن، وقد يكون الصديق والصاحب، وجمع الأخ إخوة وإخوان قال أبو حاتم: قال أهل البصرة أجمعون: والإخوة في النسب والإخوان في الصداقة.[١٧]

كما قال ابن الجوزي: الأخ: اسم يراد به المساوي والمعادل والظاهر في التعارف انه يقال في النسب ثم يستعار في مواضع تدل عليها القرينة.[١٨] وهناك معان عديدة لمصطلح الأخ في القرآن الكريم ذكرها أهل التفسير.[١٩]

الأخوة اصطلاحا هي: "مشاركة شخص لأخر في الولادة من الطرفين أو من أحدهما أو من الرضاع ويستعار لكل مشارك لغيره في القبيلة أو في الدين أو في صنعه أو في معاملة أو في مودة أو غير ذلك من المناسبات".[٢٠]

وقد قال القرطبي في تفسير قول الله ﷻ ﴿(إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ (سورة الحجرات: آية١٠) "أي في الدين والحرمة لا في النسب ولهذا قيل: أخوة الدين أثبت من أخوه النسب فإن أخوه النسب تنقطع بمخالفه الدين وأخوة الدين لا تنقطع بمخالفة النسب".[٢١]

- **ثانياً: حقوق وواجبات الأخوة في الله** :

- **أولاً/ حقوق الأخوة في الله**:

إن من أهم عوامل نجاح الإخوة في الله في مجال العمل الدعوي تكمن في إخلاص النية لوجه الله تعالي، ثم إن علاقات الداعية مع أخوانه لن تستقيم إلا بعد أن يؤدي ما عليه من حقوق لهم؛ فكما يحب الأخ أن يعامله أخوته فعليه

---

١٦ السمالوطي، نبيل: بناء المجتمع الإسلامي ونظم –دراسة في علم الاجتماع الإسلامي، ط ٢، جدة: دار الشروق، ١٤٢٠هـ، ص ص ٢٥٦ -٢٥٧.

١٧ ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم: لسان العرب، بيروت: دار الجيل، ١٩٨٨م، ج١، ص٣٠. وانظر - البستاني: محيط المحيط، بيروت: مطابع مؤسسة جواد، ١٩٨٣م.ص٥.

١٨ ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن: نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، الهند: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٩٧٤م. ج١، ص٤٧.

١٩ ١ -الأخ من الأب والأم، أو من أحدهما، ومنه قول الله تعالى:﴿ فَإِنْ كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ السُّدُسُ﴾

٢ -الإخاء في القبيلة ومنه قوله تعالى﴿وَإِلَى عَادٍ أَخَاهُمْ هُودا﴾

٣ -الإخاء في الدين والمتابعة ومنه قولة تعالى: ﴿ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَاناً ﴾١٩وقوله تعالى:﴿ إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ﴾

٤ -الإخاء في المودة والمحبة ومنه قوله تعالى﴿وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِمْ مِنْ غِلٍّ إِخْوَاناً ﴾

٥ -الصحبة ومنه قوله تعالى: ﴿أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً ﴾ ابن الجوزي: المرجع السابق،ج١،ص٤٧ -٤٨.الأيات من سورة الحجرات.

٢٠ الأصفهاني، الحسين بن محمد: المفردات في غريب القرآن، بيروت: دار المعرفة العلمية، د.ت، ص١٣.

٢١ القرطبي، محمد بن أحمد: الجامع لأحكام القرآن، ج١٥، الرياض: عالم الكتب، ص٣٢٢.

أن يعاملهم هو أيضا بالمثل، وأن يحصل له نظير ما يحب عليه أن يعمل من أجل ذلك بالتقديم له وبذلك سيحصد لنفسه من الخير مابذر؛ فتعم الطاعات والخيرات الدنيوية والأخروية الجميع. وقد شرع الإسلام حقوقا للإخوة في الله تكفل نجاح العلاقة بين الأخوان، ويجني كل واحد منهم ثمار هذه العلاقة من منافع ومصالح دنيوية وآخروية.

من أهم الحقوق التي شرعها الإسلام حرصا على دوام العلاقة بين الإخوان واستمرارها ما يلي:

- **الحق الأول/ إعانة الأخ بالمال والنفس**: إذا عرف الأخ حاجة أخيه فمن حق الإخوة أن يسارع لمساعدته والسير في حاجته من غير انتظار ليطلب منه، لما في ذلك من الأجر والمثوبة عند الله ﷻ ومن أثر طيب في تقوية روابط الإخوة بين أفراد المجتمع؛ فقد قال رسول الله ﷺ: "المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه. من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته، ومن فرج عن مسلم كربة من كرب الدنيا فرج الله بها عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن ستر مسلما ستره الله يوم القيامة"٢٢، وقال ﷺ:"من مشى في حاجة أخيه كان خيرا له من اعتكاف عشر سنين" ٢٣ وتكون المعاونة والمساعدة بالمال كالتالي:
  - ✓ أن يساعد أخيه بماله إن احتاج إليه والمواساة بالمال تكون على مراتب متدرجة ابتداءً من قيام الأخ بحاجة أخيه من فضلة ماله، فإذا سنحت لأخيه حاجة وكانت عنده فضلة عن حاجته أعطاه ابتداء، ولم يحوجه إلى السؤال فإن أحوجه إلى السؤال فهو غاية في التقصير في حق إخوته.
  - ✓ إنزال أخيه منزلة نفسه والرضا بمشاركته إياه في ماله ونزوله منزلته حتى يسمح بمشاطرته في المال؛ فقد كان أحدهم يشق إزاره بينه وبين أخيه.
  - ✓ مرتبة الشركاء وهي التي وصف الله تعالى بها المؤمنين في قوله تعالى: ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾ (سورة الشورى: آية ٣٨) أي كانوا خلطاء في الأموال، لا يميزوا بينهم وبين ما لدى إخوتهم من مال.٢٤
  - ✓ إيثار أخيه على نفسه ويقدم حاجته على حاجته وهذه مرتبة الصديقين ومنتهى درجات المتصاحبين وأرقى درجات الإخوة التي عرفتها البشرية قال الله تعالى: ﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾٢٥(سورة الحشر: آية ٩).

---

١ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب المظالم، باب: لا يظلم المسلم السلم ولا يسلمه، حديث رقم ٢٤٤٢، ص ٤٢٩.
٢٣ أخرجه الطبراني في المعجم الأوسط حديث رقم ٧٣٢٦، ج٧، ص٢٢٠ ضعفه الألباني في السلسلة الضعيفة، ج١١، ص٥٦٦ حديث رقم ٥٣٤٥.
٢٤ الغزالي، أبو حامد: إحياء علوم الدين، ج١ ص٦٠٧.
٢٥ الحشر: آية ٩.

- **الحق الثاني/ حق التناصح والتوجيه بالكلمة الطيبة:** قد لا يحتاج الأخ إلى مال أخيه لأن الله ﷻ أغناه من فضله، ولكنه في حاجة دائمة إلى نصح أخيه ففي صحيح مسلم من حديث تميم الداري ﷺ أن رسول الله ﷺ قال:"الدين النصيحة" قلنا: لمن يا رسول الله؟ قال:"لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم".٢٦

- **ومن آداب النصيحة** :

- أن يذكر الأخ أخاه آفات فعله، وفوائد تركه، ويخوفه بما يكرهه في الدنيا والآخرة لينجو به، وينبهه إلى عيوبه ويقبح القبيح في عينه، ويحسن الحسن. ـ ينبغي أن تكون النصيحة في السر لا يطلع عليها أحد، فما كان على الملأ فهو توبيخ وفضيحة، وما كان في السر فهو شفقه ونصيحة. وقيل لرجل: أتحب من يخبرك بعيوبك؟ فقال: "إن نصحني فيما بيني وبينه فنعم وإن قرعني بين الملا فلا".٢٧
- لابد للنصيحة أن تتغلف بأرق الكلمات وتتميز بعبارات كريمة رحيمة ويلقيها قلب محب متواضع؛ ليشعر أخاه أثناء النصح: بالمحبة، وباللين، ويخفض الجناح له، فقد سطر الله ﷻ بمحكم كتابه: ﴿مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ...﴾ (سورة الفتح: آية ٢٩).
- النصح بصدق وأمانة؛ فالناصح لابد أن يكون محبا لأخوته، لين الجانب، رحيم، وأن يحسن الظن بهم، يتأدب معهم بأدب الإسلام، ويستر عيوبهم ويجبر كسورهم، فلا يطيل في النصيحة، ولا يبخل بها. فإن خرجت منه خرجت من قلب محب، مخلص، صادق. وقد قيل: "من وصل أخاه بنصيحة له في دينه ونظر له في صلاح دنياه فقد أحسن صلته وأدى واجب حقه". كما قيل: " اعلم أن من نصحك فقد أحبك، ومن داهنك فقد غشك، ومن لم يقبل نصيحتك فليس بأخ لك."٢٨

ويلزم من بُذِلَت له النصيحة بالمقابل أن يحسن الظن بأخيه الناصح، ولا تأخذه العزة بالإثم، وأن يتقبلها منه بلطف، وأدب، وتواضع، وحب، ويشكره عليها ويدعو له بظاهر الغيب. وفى حديث معاذ بن جبل أن النبى ﷺ أخذ بيده وقال:"يا معاذ والله إني لأحبك" ؛ فقال معاذ: بأبي أنت وأمي يا رسول الله، فوالله إني لأحبك. فقال ﷺ: "أوصيك يا معاذ في دبر كل صلاة أن تقول: اللهم أعنى على ذكرك وشكرك، وحسن عبادتك." ، وتأتي وصية النبي ﷺ بعد تقديم

---

٢٦ رواه مسلم رقم (٥٥) في الإيمان، باب بيان أن الدين النصيحة، والترمذي رقم (١٩٢٧) في البر والصلة من حديث أبي هريرة ﷺ.

٢٧ الغزالي، أبو حامد: إحياء علوم الدين، ج ١، ص٦١٧.

٢٨ المحاسبي، الحارث بن أسد: رسالة المسترشدين، القاهرة: ١٩٨٨م، ص٧١.

٢ رواه أبو داود رقم (١٥٢٢) فى الصلاة، باب الاستغفار، والنسائي (٥٣/٣) فى السهو باب نوع آخر من الدعاء، والحاكم فى المستدرك (٣/ ٢٧٣ -٢٧٤)، وقال صحيح الإسناد ولم يخرجاه، ووفقه الذهبي وهو فى صحيح الجامع (٧٩٦٩).

تمهيد يرقق القلب، ويشرح الصدر؛ حتى تتقبل النفس التوجيه والنصيحة والوصية عندما ترتقي درجة المحبة من قبل الطرفين.

◄◄ الحق الثالث/ حق صون اللسان عن تناول الإخوان: إن من حقوق الأخوة في الله إن لم يستطع الأخ أن ينفع أخيه بماله ولم يجتهد في نصحه إما لعدم معرفة أو عدم إتقان أسلوب النصيحة؛ فليكف عنه أقله اللسان وهذا أضعف الإيمان؛ فإن ترك الناس الألسنة تُلقى التهم جزافاً دون بينة أو دليل، وتركوا المجال فسيحاً لها فإن ذلك سيكون سببا في انتشار الكراهية والبغضاء فاللسان من أخطر جوارح الجسد، قال الله جل وعلا: ﴿مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلاَّ لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ﴾ (سورة ق: آية ١٨)، وقال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ ءَامَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ﴾ (سورة النور: آية ١٩).

هنا تبرز قيمة التورع عن الإخوان، وأهمية إمساك اللسان، وتعظم قيمة تقوى الله؛ في قوله ﷺ: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت"[٣٠] و في حديث أبي موسى قلت يا رسول الله أي المسلمين أفضل ؟ قال:"من سلم المسلمون من لسانه ويديه".[٣١]

وفي قوله ﷺ: "إن العبد ليتكلم بالكلمة من رضوان الله، لا يلقى لها بالا فيرفعه الله بها في الجنة، وإن العبد ليتكلم بالكلمة من سخط الله، لا يلقى لها بالا، فيهوى بها في جهنم"[٣٢]؛ لذا كان لا بد من مراعاة هذا الحق والتعامل معه بكل الدقة والحذر.

◄◄ الحق الرابع/ حفظ السِّر، والثناء والشكر على ما يبدو منه من خير: إن إفشاء السر داعٍ لتقويض بنيان الإخوة، وحفظه حق من حقوق الأخوة، لاينبغي التهاون فيه لما يترتب على إفشائه من المفاسد التي قد توغر العداوات، وتولد الصراعات، وتثير الفتن؛ فعن جابر رضي الله عنهما – أن رسول الله ﷺ قال: "إذا حدث الرجل بالحديث ثم التفت فهي أمانة."[٣٣]وقيل لأبي يزيد: "من تصحب من الناس؟ قال: من يعلم منك ما يعلم الله، ثم يستر عليك كما

---

٣٠ رواه البخاري، رقم (٦١٣٨) في الأدب، باب إكرام الضيف وخدمته إياه بنفسه، ومسلم رقم (٤٨) في الإيمان، باب الحث على إكرام الجار والضيف ولزوم الصمت إلا عن الخير وكون ذلك كله من الإيمان، والموطأ (٢/ ٩٢٩) في صفة النبي ﷺ.

٣١ رواه البخاري رقم (١١) في الإيمان، باب من سلم المسلمون من لسانه ويده، ومسلم رقم (٤٢) في الإيمان، باب بيان تفاضل الإسلام، والترمذي رقم (٢٥٠٦) في صفة القيامة، والنسائي (٨/ ١٠٦، ١٠٧) في الإيمان.

٣٢ رواه البخارى رقم (٦٤٧٨) فى الرقاق، باب حفظ اللسان، ومسلم رقم (٢٩٨٨) في الزهد، باب التكلم بالكلمة يهوى بها فى النار، والموطأ (٢/ ٩٨٥) في الكلام، والترمذي في الزهد، باب فيمن تكلم بكلمة ليضحك بها الناس.

٣٣ أخرجه أبو داود في سننه، كتاب: الأدب، باب في نقل الحديث، حديث رقم ٤٨٦٨، ص ٧٦٤. حسنه الألباني في صحيح سنن أبي داود، حديث رقم ٤٠٧٥، ج٣، ص٩٢٢.

يستره الله"٣٤. ثم هو يشكرهم على كل معروف يقدمونه في حقه أو حق أخوانه، ليكون ذلك تشجيعا لهم على فعل الخير الذي تتوطد به أواصر الإخوة.

- **الحق الخامس/ ذكر المحاسن، والسكوت عن المكاره، وتركه ما لا يعنيه:** من منطلق حرص الإسلام على دوام المحبة والمودة بين الإخوان أن يحرص الأخ على أن لا يخرج من فيه إلا الخير، فهو يسأل عن إخوته بما يحبون، ويذكرهم بما يشتهون، ويمتع آذانهم بما يرغبون، فهو يسأل عن أحوالهم فإن كانت مما تسوء أظهر انشغال القلب بسببها، وأبدى اهتمامه لأمرها، وإن كانت مما تسر لهج بالثناء والشكر لله ﷻ وأظهر بهجته وفرحته كما يذكر محاسن إخوته، ويثني على أولادهم ويدعوا لهم بما يثلج صدورهم وتقر به أعينهم، فإن ذلك من أعظم الأسباب المؤدية للألفة والوداد.

أما السكوت عن المكارة، فهو أيضا حق من حقوق الأخوة، لا يقل أثرا عن ذكر المحاسن، بل لعله أشد خطرا، لأنه لو أطلق الأخ للسانه العنان كي يتحدث في كل نادٍ ووادٍ بكل ما يكرهه من إخوته، فإن ذلك يعدّ من أعظم الأسباب التي تثير الغضب، وتولد الخصومات والمنازعات، وتشعل نار الفتنة لتقضي على أعظم روابط الألفة والمودة والوحدة.

- **الحق السادس/ الدفاع عن الأخ، والنصرة له:** من حقوق الأخوة ألاّ يتأخر الأخ عن قول الحق في الدفاع عن أخوته، وألاّ يتوانى عن نصرتهم، في موطن يحبون فيه تلك النصرة. ويكون حفظ الأخ في غيبته بألا يسمح لأحد بالتعرض إليه أو لذويه بسوء فيرد عنه بما يعلم براءته مما نسب إليه فإذا سكت فقد خذل أخاه في موطن يحب فيه نصرته قال ﷺ: "من ذب عن لحم أخيه بالغيبة، كان حقا على الله أن يعتقه من النار".٣٥

ومما لا شك فيه أن الدفاع عن الأخ في غيبته من مكارم الأخلاق ومعاليها، ومن الأمور التي تبعث على الألفة والمحبة والمودة، بالإضافة إلى الأجر العظيم.

أما مناصرة الأخ لأخيه فتكون بأن ينصره إذا ظلم ويرد عنه أذى المعتدين، عن ابن عمر رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ:" من مشى مع مظلوم يعينه ثبت الله قدميه يوم تزل الأقدام "[٣٦]

كما عليه أن يمنعه عن الظلم ويعينه على العدول عن خطأه، عن أنس بن مالك ﷺ أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: " أنصر أخاك ظالما أو مظلوما"، فقال

---

٣٤ أبادي، محمد شمس الحق العظيم: عون المعبود شرح سنن أبي داود، بيروت: دار الفكر، ط٣، ١٩٧٩م، ج١٣، ص٢١٦.

٣٥ أخرجه أحمد في مسنده، حديث رقم ٢٧٦٥٠، ح ٦.

٣٦ الاصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله: حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٩٨٠م، ج٦، ص ٣٤٨. الألباني، محمد ناصر الدين: صحيح الترغيب والترهيب، ط٥، ج٢، ص ٣٥٨.

رجل: يا رسول الله إذا كان مظلوما، أفرأيت إذا كان مظلوما أفرأيت إذا كان ظالما كيف أنصره؟ قال:" تحجزه أو تمنعه من الظلم فإن ذلك نصره"،[٣٧] والمسلم مأمور هنا بنصرة أخاه فى كل الأحوال؛ فإن كان ظالماً أخذ بيده عن الظلم، وإن كان مظلوماً وهو يملك أن ينصره فلينصره، ولو بالكلمة؛ فإن عجز فبقلبه وهذا أضعف الإيمان.

- **الحق السابع/ستر عيوبِ المسلمِ لأخيه المسلم ومغفرة زلاته:** وهو من أعظم الحقوق؛ فالأخ ليس مَلكاً مقرباً، ولا نبياً مرسلاً، فإن ذل الأخ فى هفوة؛ فهو بشر، والستر عليه حق من حقوقه، وهفوة الأخ لا تخلو إما أن تكون في دينه بارتكاب معصية، أو في حق أخوته بتقصيره في حق من حقوقهم. والناس في ارتكاب المعاصي صنفان:
  - ✓ **الصنف الأول:** اشتهر بين الناس بالصلاح والبعد عن المعاصي، فإن ذل ووقع وسقط فى هفوة من الهفوات على المسلمين أن يستروا عليه، ولا يتتبعوا عوراته؛ فقد قال ﷺ:"يا معشر من آمن بلسانه، ولما يدخل الإيمان قلبه لا تغتابوا المسلمين ولا تتبعوا عوراتهم، فإنه من تتبع عوراتهم، تتبع الله عورته، ومن تتبع الله عورته، يفضحه في بيته" .٣٨
  - ✓ **والصنف الثاني:** يبارز الله بالمعاصي ويجهر بها، ولا يستحى من الخالق ولا من الخلق، ومن حق الأخوة عليه أن يعفو عن زلات أخيه، ويتغاضى عن هفواته، وإن ارتكب معصية سرا أو علانية فلا يقطع مودته، ولا يهمل رفقته وصحبته؛ بل ينتظر توبته وأوبته، فإن أصر فله صرمه وقطعه في حدود وأدب حفظ عيبه وعدم فضحه في المجالس، وله الإبقاء على أخوته مع إسداء النصيحة وتكرارها وعدم القنوط من توبته بمواصلة الموعظة رجاء أن يتوب فيتوب الله عليه.٣٩

إن ما يكون في الدين من ارتكاب معصية والإصرار عليها، يفيده التلطف في النصح، حتى يعود إلى الصلاح والورع؛ بل أن الباحثة ترى ضرورة التعامل مع الصنف الثاني بحذر حرصاً عليه ورحمة به؛ وأن يتم استخدام النصيحة معه بشتى الوسائل والتنويع في أساليب الحوار، وإتباع كافة الأساليب التربوية الممكنة في عملية توجيهه ونصحه؛ بل لابد أن يتم استنزاف كل السبل الممكنة مع الالتزام بعدم تجريحه أو توبيخه أمام الآخرين. أما ما كان عليه في حق أخيه بما يوجب إيحاشه فلا خلاف في إن الأولى العفو والاحتمال؛ فقد قيل:"ينبغي أن تستنبط لزلة أخيك سبعين عذرا، فإن لم يقبله قلبك فرد اللوم

---

٣٧ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الإكراه، باب: يمين الرجل لصاحبه: أنه أخوه، إذا خالف عليه القتل أو نحوه، حديث رقم ٦٩٥٢، ص ١٢٣٠.

٣٨ رواه أبو رقم (٤٨٨٠) في الأدب، باب في الغيبة، ورواه أيضاً أحمد في المسند (٤/ ٤٢١) وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود (٤٠٨٣).

٣٩ الجزائري، أبو بكر: منهاج المسلم، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٣م. بتصرف ص ١٠١.

على نفسك، فتقول لقلبك: ما أقصاك! يعتذر إليك أخوك سبعين عذرا فلا تقبله، فأنت المعيب لا أخوك"[٤٠]؛ فمهما اعتذر الصاحب لصاحبه كاذبا كان أو صادقا فعليه أن يقبل عذره ويستقبله بالبشر، ويجعله كمن لا ذنب له، قال ابن القيم رحمه الله: "من أساء إليك ثم جاء يعتذر من إساءته فإن التواضع يوجب عليك قبول معذرته ـ حقا كانت أو باطلا–وتكل سريرته إلى الله."[٤١]

- **ثانيا:واجبات الأخوة في الله** :

الواجب الأول/ الحب فى الله: قال ﷺ"ثلاث من كن فيه وجد بهن حلاوة الإيمان، أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما وأن يحب المرء لا يحبه إلا لله وأن يكره أن يعود فى الكفر كما يكره أن يقذف فى النار."٤٢ وفي حديث أبى هريرة أن النبى ﷺ قال: "سبعة يظلهم الله فى ظله يوم لا ظل إلا ظله،...ورجلان تحابا فى الله، اجتمعا،..."٤٣. وقال رسول ﷺ يقول: قال الله تبارك وتعالى: "وجبت محبّتي للمتحابين فيّ، والمتجالسين فيّ، والمتزاورين فيّ، والمتباذلين فيّ".٤٤

إن الله قد جعل المحبة في❖ القلوب لعباده المؤمنين، هذه المحبة لا ينالها مؤمن على ظهر الأرض إلا إذا أحبه الله تعالى ابتداءً، قال الله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ لَهُمُ الرَّحْمَنُ وُدًّا﴾ (سورة مريم: آية ٩٦)، وفي حديث أنس بن مالك ﷺ: أن رجلا سأل النبى ﷺ عن الساعة. فقال يا رسول الله متى الساعة. قال:"وما أعددت لها". قال: لا شيء، إلا أنى أحب الله ورسوله. فقال: "أنت مع من أحببت".[٤٥]

ومن السُّنَّة أنه إذا أحبّ الرجل أخاه عليه أن يخبره كما فى الحديث الصحيح الذى رواه أبو داود من حديث المقدام بن معد يكرب ﷺ أن النبى ﷺ قال: "إذا أحب الرجل أخاه فيخبره أنه يحبه."[٤٦] وقال ﷺ: "والذي نفسي بيده لا تدخلون الجنة حتى تؤمنوا ولا تؤمنوا حتى تحابوا أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم: أفشوا السلام بينكم."[٤٧]

---

٤٠ الغزالي، أبو حامد: أحياء علوم الدين، ج١، ص ٦١٨ -٦٢١. باختصار.
٤١ ابن القيم الجوزيه، محمد ابي بكر: مدارج السالكين بين منازل اياك نعبد واياك نستعين، تحقيق: محمد حامد الفقي، بيروت: دار الكتاب العربي، ط ٢، ١٩٧٣م، ج٢، ص ٣٣٧.
٤٢ رواه البخارى رقم (١٦) فى الإيمان، باب حلاوة الإيمان، ومسلم رقم (٤٣) في الإيمان، باب بيان خصال من اتصف بهن وجد حلاوة الإيمان.
٤٣ رواه البخاري (١٤٢٣) في الزكاة، باب الصدقة باليمين ومسلم (١٠٣١) في الزكاة باب فضل إخفاء الصدقة، والموطأ (٢/ ٩٥٢) في الشعر، باب ما جاء في المتحابين في الله، والترمذي رقم (٢٣٩٢) في الزهد، والنسائي (٨/ ٢٢٢، ٢٢٣) في القضاء المسند رقم (٤٠٨ – ٢/٤٦٣).
٤٤ أخرجه الإمام مالك فى الموطأ (٢/ ٩٥٣، ٩٥٤) فى الشعر، باب ما جاء في المتحابين في الله وأحمد في المسند (٥/ ٢٢٩) وإسناده صحيح وصححه الحاكم (٤/ ١٦٨ - ١٦٩) على شرط الشيخين ووافقه الذهبي، وابن حبان فى صحيحة (٢٥١٠ موارد) وقال ابن عبد البر: هذا إسناد صحيح.
٤٥ رواه البخاري رقم (٣٦٨٨) في فضائل أصحاب النبي ﷺ، باب مناقب عمر بن الخطاب ﷺ، ومسلم رقم (٢٦٣٩) في البر والصلة، باب المرء مع من أحب، وأبو داود رقم (٥١٢٧) في الأدب، والترمذي رقم (١٣٨٦) في الزهد.
٤٦ رواه أبو داود (٥١٢٤) فى الأدب، باب إخبار الرجل الرجل بمحبته إليه، والترمذى رقم (٢٣٩٣) فى الزهد، باب ما جاء فى إعلام الحب وصححه الألباني في صحيح الجامع (٢٧٩).
٤٧ رواه مسلم رقم (٥٤) في الإيمان، باب بيان أنه لا يدخل الجنة إلا المؤمنين وأن محبة المؤمن من الإيمان، وأبو داود رقم (٥١٩٣) في الأدب، باب في إفشاء السلام، والترمذي رقم (٣٦٨٩) في الاستئذان.

الواجب الثاني/الإعانة على قضاء حوائج الدنيا على قدر الاستطاعة: عن ابن عمر ــ رضي الله عنهما ـ قال: أن رجلا جاء إلى النبي ﷺ فقال: يا رسول! أي الناس أحب إلى الله؟ وأي الأعمال أحب إلى الله؟ فقال رسول الله ﷺ: "أحبّ الناس إلى الله تعالى أنفعهم للناس، وأحبّ الأعمال إلى الله عز وجل، سرور يدخله على مسلم، أو يكشف عنه كربه، أو يقضى عنه دينا، أو يطرد عنه جوعا، ولأن أمشى فى حاجة أخي المسلم أحب إلىّ من أن اعتكف فى المسجد شهرا ـ يعنى: مسجد المدينة -، ومن كفّ غضبه ستر الله عورته، ومن كظم غيظه ـ ولو شاء أن يمضيه أمضاه ـ ملأ الله قلبه رضي يوم القيامة، ومن مشى مع أخيه المسلم فى حاجته حتى يثبتها له، أثبت الله قدمه يوم تَزِلُّ الأقدام، وإن سوء الخلق ليفسد العمل كما يفسد الخل العسل."٤٨

وفى صحيح مسلم من حديث أبي هريرة يقول المصطفى ﷺ:"من نفث عن مؤمن كربة من كرب الدنيا نفث الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، و من يسر على معسر يسر الله عليه فى الدنيا والآخرة، ومن ستر مسلما ستره الله في الدنيا والآخرة، والله في عون العبد ما كان العبد فى عون أخيه..."٤٩

من هنا يُحمد للأخ أن يتخير لأخيه عند الطلب أطيب العبارات وأجملها وأرقها، بمثل هذا الاجراء تطيب للنفس، واعتراف بالفضل، وثناء وشكر.

الواجب الثالث/ أن لا يحمل في قلبه غلاً ولا حسداً ولا حقداً: المؤمن سليم الصدر، طاهر النفس، نقى، تقي القلب، رقيق المشاعر رقراق العواطف، فالمؤمن ينام على فراشه آخر الليل ـ شهد الله فى عليائه ـ أنه لا يحمل ذرة حقد أوغل، أو حسد لمسلم البتة على وجه الأرض، والنبي ﷺ يقول: "لا تباغضوا، ولا تدابروا، ولا تنافسوا، وكونوا عباد الله إخوانا".٥٠

إن الحقد والحسد من أخطر أمراض القلوب والعياذ بالله، فيرى الأخ أخاه في نعمة، فيحقد عليه ويحسده، وينسى بجهل منه ابتداءً أنه ذلك يُعدُّ من باب عدم الرضا عن الله الذى قسم الأرزاق، فلو سأل الله الذى وهب وأعطى، بصفاء وصدق، وعمل، وردد مع الصادقين: ﴿رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالإِيمَانِ وَلاَ تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلاً لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾ (سورة الحشر: آية ١٠)، لأعطاه الله من فضله، وعظيم عطائه، وهؤلاء الذين تصفو نفوسهم وتزهد قلوبهم في الدنيا قال الله فيهم: ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالإِيمَانَ

٤٨ رواه ابن أبى الدنيا فى قضاء الحوائج ص٨٠ رقم ٣٦ وحسنه الألباني في الصحيحة (٩٠٦) وهو فى صحيح الجامع (١٧٦).

٤٩ رواه مسلم رقم (٢٦٩٩) فى الذكر والدعاء، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر وأبو داود رقم (٤٩٤٦) فى الأدب، باب من المعونة للمسلم، والترمذي (١٤٢٥) فى الحدود، باب ما جاء فى الستر على المسلم، وهو فى صحيح الجامع (٦٥٧٧).

٥٠ رواه البخاري رقم (٦٠٦٥) في الأدب، باب ما ينهى عن التحاسد والتدابر، ومسلم (٢٥٦٣) في البر والصلة، باب تحريم الظن والتحسس والتنافس، ومالك في الموطأ (٢/ ٩٠٧ - ٩٠٨) في حسن الخلق وأبو داود (٤٨٨٢ - ٤٩١٧) في الأدب، باب في الغيبة، والترمذي (١٩٢٨) في البر والصلة، باب ما جاء في شفق المسلم على المسلم.

مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلاَ يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (سورة الحشر: آية ٩).

الواجب الرابع/ الدعاء للأخ في حياته وبعد مماته: الدعاء من أعظم الواجبات به تصفو النفوس، وتصدق المشاعر، فهو هدية نابعة من القلب تصل إلى صاحبها حياً أو ميتاً وترجع لصاحبها بالمثل، ويكون الدعاء بكل ما يحب الداعي لنفسه وأهله وكل متعلق به؛ فالدعاء للأخ دليل الوفاء وصدق الإخوة، ودعاء الأخ لأخيه في ظهر الغيب دعاء مستجاب؛ فقد قال رسول الله ﷺ: " دعوة المرء المسلم لأخيه بظهر الغيب مستجابة. عند رأسه ملك موكل كلما دعا لأخيه بخير قال الملك الموكل به. آمين ولك بمثل".٥١ وعن أبي الدرداء قال: "إني لادعوا لثلاثين من إخواني وأنا ساجد أسميهم بأسمائهم وأسماء أبائهم".٥٢ وكان الإمام أحمد بن حنبل – رحمه الله – يدعوا في السَحْر لستة نفر.٥٣

الواجب الخامس/ الحفاظ على المودة والوفاء: يعنى الوفاء هنا المحافظة على عهود الأخوان سواء كانت تلك العود بيعا أم دينا أم شرطا، وهو صدق اللسان والفعل معا، والمراد به أن يصير الإنسان على أداء ما يعد به الغير، ويبذله من تلقاء نفسه، ويرهنه لسانه، حتى وإن أضر به ذلك.٥٤

ومن الوفاء: الثبات على الحق وإدامته إلى الموت مع أولاده وإخوانه، فإنما الحب إنما يراد للآخرة، فإن انقطع قبل الموت حبط العمل وضاع السعي؛ فعن الرسول ﷺ أنه أكرم عجوزا وقال: " إنها كانت تأتينا زمن خديجة، وإن حسن العهد من الإيمان".٥٥، والوفاء كذلك ألاّ يسمع أحاديث الناس في أخيه، وعلى الأخ أن يذكر أخيه بما يعرف عنه من كريم الخصال، ويتغاضى عما يبدو منه من هنات فإن الكمال المطلق لله تعالى، ولا يمكن لبشر أن يخلو من الأخطاء مهما بلغ من صلاح.

والمهم أن يرجح حسنات أخيه على سيئاته وأن يكون مستعدا لقبول النصح والتزام الحق؛ لذا يجدر به أن يبتعد عن العتاب واللوم، وأن يلتمس له العذر والتأويل الحسن لتصرفاته، كما يستحسن أن ينقل لأخيه ثناء من أثنى عليه.

الواجب السادس/ التخفيف وترك التكلف والتكليف: وذلك بألاّ يكلف الأخ أخيه ما يشق عليه، بل يخفف عنه في مهماته وحاجاته، ولا يتمادى في تكليفه

٥١أخرجه مسلم في صحيحه كتاب: الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب: فضل الدعاء للمسلمين بظهر الغيب حديث رقم ٢٧٣٣، ص ١٠٩٦.

٥٢ البهيقي أحمد بن الحسين بن علي بن موسى: سنن البهيقي الكبرى، مكة المكرمة: مكتبة دار الباز، ١٩٩٤م، برقم ٣١٤٤، ج٢، ص٢٤٥.

٥٣ ابن قدامه، أحمد بن محمد بن عبد الرحمن: مختصر منهاج القاصدين، بيروت: دار إحياء العلوم، ١٩٩٦م، ص١٢١.

٥٤ الحاشدي، فيصل بن عبده: نعمة الأخوة، الإسكندرية: دار الإيمان،٢٠٠٤م. ص٧٣.

٥٥ أخرجه الحاكم في المستدرك حديث رقم ٤٠، ج ١، ص ٦٢.

من جاهه وماله ما لا يطيق، ولا يكلفه التواضع له والتفقد لأحواله والقيام بحقوقه بل لا يقصد بمحبته إلا الله ﷻ تبركا بدعائه، واستئناسا بلقائه واستعانة به على دينه، وتقربا إلى الله تعالى بالقيام بحقوقه، وتحمل مؤنته وتمام التخفيف بطي بساط التكلف حتى لا يستحي منه فيما لا يستحي من نفسه.

ولا يتم التخفيف وترك التكلف إلا بأن يرى الأخ نفسه دون أخوانه ويحسن الظن بهم، ويسئ الظن بنفسه، فإذا رآهم خيرا من نفسه فعند ذلك يكون هو خيرا منهم. ومن تتمة الانبساط وترك التكليف أن يشاور أخوته في كل ما يقصده، ويقبل إشاراتهم؛٥٦ فقد قال تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ (سورة آل عمران: آية ١٥٩)

الواجب السابع/ حسن الظن: من المبادئ الأساسية التي تحفظ للأخ ود أخوانه، أن يحسن الظن بهم ويطلب العذر لزلاتهم وأن ينأى بنفسه عن اتهاماتهم، وأن لا يلجأ إلى تركيز نفسه على حساب تجريحهم.

كما أن سوء الظن يورث البغضاء، ويوقع العداوة، ويمزق الألفة. ولذلك أمر الله ﷻ بتجنب سوء الظن، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ﴾ (سورة الحجرات: آية ١٢)، وأخبر النبي ﷺ بأن سوء الظن أكذب الحديث، فقد جاء عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "إياكم والظن، فإن الظن اكذب الحديث..."٥٧؛ لأنه يدفع إلى تتبع العورات وسبب في اتهام النيات، فالأصل في المسلم العدالة، وحُسن القصد.

من خلال ما سبق يتضح أن للأخ حقوقا كما عليه واجبات، وهذه الحقوق والواجبات من شأنها أن تحفظ ودّ الأخوة، وتعين على رعايتها؛ فيتعمق الودّ والحب في قلوب الناس.

- **المبحث الثالث: التوجيهات التربوية الإسلامية لتطبيق مبدأ لأخوة في الله ضمن العمل الدعوي :**

- **أولاً:الأسس الدعوية لتطبيق مبدأ الأخوة في التعامل مع الآخرين:**

الدعوة أعظم رسالة وأشرف عمل يقوم به الإنسان في هذه الحياة، فهي ميراث النبوة قال تعالى:﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي﴾ (سورة يوسف: آية ١٠٨)، والدعوة اليوم في حاجة إلى رجال ويقومون بواجب تبليغها للناس، ويدفعونها قدما إلى الأمام متخذين أستاذية معلم الأمة محمدٍ ﷺ في دعوته للناس نصب أعينهم؛ فالدعوة بحاجة إلى داعية يحمل رسالته

٥٦ الغزالي، أبو حامد: إحياء علوم الدين، ج١، ص ٦٢٥ -٦٢٥.

٥٧ أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الوصايا، باب: قوله تعالى﴿مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِينَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ﴾ (النساء: من الآية١٢) ص٤٩١.

كأمانة، ويراقب تصرفاته كعلامة على مستوى الخلق الذي يدعو إلى دين الإسلام، يقارن نفسه بدعاة عاشوا حتى الرمق الأخير في سبيل الدعوة، قال تعالى: ﴿وجَاء من أقصى المدينة رجل يسعى...﴾ (سورة يس: آية ٢٠)، فهو ساعٍ إلى الخير دائماً، في حركة دائبة، يدعو بالكلمة الطيبة بالموعظة الحسنة، بالحب لمن يدعوهم. والدعوة في حاجة إلى أسس ينطلق منها الداعية للتعامل مع الآخرين وهي كالتالي:

- **دعوة للناس كافة**: إن ما يميز الإسلام عن غيره من الأديان أنه للناس كافة قال تعالى: ﴿قُلْ يَاأَيُّهَا النَّاس إِنِّي رَسُولُ اللهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعاً﴾ (سورة الأعراف: آية ١٥٨) والدعاة مطالبون باحترام ومراعاة الناس على اختلاف أصنافهم ألوانهم، وأجناسهم، وأوطانهم، ولغاتهم، ومراتبهم، الغني والفقير، الحاكم والمحكوم، والمؤيد والمعارض، المؤمن بدعوته والمتحامل عليها، المقبل عليها والمتردد في الإقبال عليها، المنتظر لفائدة أو منفعة مادية من ورائها؛ فلا يُحقرن أحداً، ولا ينتقص من أحد، يتواصل مع الجميع بنفس الدرجة من التوقير والتقدير والحب.
- **تعلم مهارات الاتصال**: لكل إنسان أسلوب في التعامل والتخاطب، ومخاطبة الناس على قدر عقولهم أنجح في التأثير عليهم، وفي رسول الله ﷺ الأسوة الحسنة؛ حين استخدم جميع الوسائل المباشرة وغير المباشرة بالتصريح والتلميح في دعوة الناس وتوجيههم؛ حتى أن علماء التربية وعلماء النفس التربوي اعتبروا منهج التلميح لديه ﷺ، "مابال أقوام..." من أفضل وسائل التوجيه. كما نوع ﷺ طرق تواصله بحسب المخاطبين شيوخ، أطفال، رجال نساء، عرب، أعاجم...، مما تنادي به مؤسسات الإدارة الحديثة اليوم في جانب مهارات الاتصال. ومن ضمن وسائل الاتصال استخدام لغة الجوارح في التواصل مع الآخرين والتي تعد من أكثر الوسائل نفاذاً إلى القلوب فالنظرة الحانية دعوة، واللمسة الرقيقة دعوة، والتربيت على الكتف دعوة والبسمة المشرقة دعوة، وحسن الإنصات للآخرين دعوة، والإشارة الموقرة للبعيد دعوة، والدعاء بظهر الغيب دعوة، والداعية المتميز يجيد استخدام تلك اللغة. كما أن التواصل مع الآخرين في مجال الدعوة لا يعني التواصل مع الأقارب فقط؛ فمن حق أخوة الدين أن ينظر لها الداعية بعين الشفقة والرحمة والصلة والاستمرار، فقليل دائم خير من كثير منقطع، وعليه فغن التواصل الفعَّال مع الآخرين يساعد على تمكن الداعية من دوره في العمل الدعوي.
- **التكرار والمتابعة وعدم السأم**: في بعض الأحيان تملّ النفوس أثناء مسيرتها الدعوية، عندما لا تملك تلك القدرة على التغيير والتطوير، فتضجر بسرعة لأنها تستشعر أهمية الأمر لكنها لا تدرك الوسيلة لتخطي ذلك اليأس، ولم تتنبه أن التسرع في الخطى خطأ، وأن التغيير يأتي بالتأني

والمداومة؛ فالمتابعة هي الطريق الصحيح في عملية التغيير، والتكرار المفيد يرسّخ المفاهيم، والصبر وسيلة لقطف ثمار النجاح في أي عمل تربوي أو غير تربوي. كما أن مواصلة الطريق وعدم الوقوف في منتصفه مهارة يتقنها الداعية الناجح؛ فلا يغلق باباً ولا يسدّ طريقاً، وإن عجز عن إتمام دعوته، فلا أقل من أن يقيم جسوراً ممتدة مع المخالفين، ويقطع معهم مسافات منتصف الطريق؛ فتكون هناك نقاط التقاء يتفق عليها معهم فيما يتصل "بدائرة الثوابت المتفق عليها" وشعاره: "التعاون فيما اتفق عليه، والعذر فيما اختلف فيه" فيتجنب خوض الصراعات، يساعده ذلك على قطع مسافات كبيرة في طريق الاتفاق؛ فيصل معهم إلى أقرب نقطة ممكنة تخفف من الخلاف وتمهدّ للائتلاف.

- **تنويع وسائل الدعوة**: إن الاستفادة من الوسائل الحديثة ومن مستجدات العصر ضرورة تنادي بها النظريات التربوية، والدعوة إلى الله أحوج ما تكون إلى ذلك التنوع؛ فلا يحصر الداعية نفسه في دائرة ضيقة مجنباً نفسه الوسائل الحديثة، أو يقلل من قيمة استخدامها إما جهلاً بأهميتها في هذا العصر، وإما على اعتبار أنها غير مناسبة لدعوة الإسلام. وعموماً الداعية الناجح يهتم بالأهداف العامة للدعوة وهي تحقيق "الإيمان العميق والتكوين الدقيق للحياة في ظل الإسلام، والعمل المتواصل"، ثم يأخذ بالوسائل الأخرى الرئيسة منها والفرعية، ومن ذلك:
  - ✓ **وسائل الدعوة في المسجد**: لم يعد مناسباً بقاء دور المسجد الدعوي مقصوراً على خطبة الجمعة، والمناسبات الدينية؛ فالمجتمع الإسلامي من حيث المساحة يتعدى المساحة المحددة للمسجد، كما أن تنوع المسلمين وكثرتهم تحتاج إلى إعادة نظر في تلك الدعوة المنبثقة من المساجد اليوم المحصورة في طبقة معينة من الناس؛ فالدعوة ليست وظيفة علماء الشريعة وحدهم ـ على سبيل المثال ـ وإنما هي وظيفة الجميع بحسب مواقعهم، واختصاصاتهم، وطبقاتهم، ومن خلال هذا التصور يكون المسجد منبراً دعوياً رئيساً ولن يكون ذلك إلا بعودة المسجد إلى دوره العظيم في عصر الإسلام الأول؛ فيتم فيه التقاء أهل الحي والتعرف على أحوال بعضهم البعض، وتقام فيه الأنشطة الدعوية كالمحاضرات والدروس والمواعظ والمؤتمرات، ويلتقي فيه القادة والمسئولين ليتحاورا في أمور دينهم ودنياهم، وينطلق منه الجنود ليتعرفوا على أصول الدعوة.
  - ✓ **وسائل الدعوة الخدمية**: تعد من أقوى الوسائل تأثيراً في الناس؛ فمساعدة الناس ومد يد العون لهم من أوجب الواجبات وأفضل العبادات؛ لأنها عبادة متعدية بالنفع للغير، وهي الأثر الباقي للداعية بعد موته.
  - ✓ **وسائل الدعوة المرئية والمقروءة**: وتندرج تحتها وسائل الإعلام الحديثة من صحافة وتلفاز وكتب دراسية ومطبوعات ونشرات، وقنوات فضائية

وشبكات تواصل اجتماعي، ولعل الأخيرتين هما الأكثر أهمية فالدعوة من خلالهما لها أثر كبير في كثيرٍ الناس حيث ساهمت في التعريف بالإسلام، وتوعية الناس بأمور دينهم، وانتشرت من خلالهما الدعوة إلى التسامح، ومدّ يد العون للمحتاجين... وغيرها، إلا أنها أيضاً لها جانب آخر سلبي حيث أي خلل في أسلوب الدعوة أو الفتوى يؤثر سلبا في الدعوة إلى الإسلام.

- **الدعوة بالسلوك المهذب والنفسية الإيجابية:** الداعية الناجح لا ينسى أن الدعوة لا تكون إلا بالقدوة والحكمة والموعظة الحسنة، والمعاملة الكريمة فينظر دائماً إلى سلوكه وتصرفاته بمرآة المحاسبة وعدم التقصير، يحرص على لين الجانب، على التفاؤل، على التواضعٍ، والعناية بانتقاء عباراته وكلماته والتفاتته؛ فلا يجرح ولا يؤذي أحداً، يعتبر الأمل وقوده، والعمل الصالح طريقه، لا يراه الناس إلا في أجمل صوره، فيتقبلون منه ما يدعوهم إليه، هذه الإيجابية في التعامل هي الطريق الأمثل لتقوية أواصر الأخوية والصورة المثلى للنجاح الفعلي في الحياة، وطريقة للتأقلم مع المواقف الحياتية المتفاوتة؛ فالنفس بفطرتها لديها استعداد تام لتنقاد إلى الجانب الإيجابي بسهولة إذا وجدت التوجيه السليمٍ.
- **تجنب الخلافات والتركيز على حلها أولاً بأول:** إن الخلافات تُذهب برونق الأخوة في الله كونها قد تشحن النفوس، وتذهب الأخلاق، وتخرج الحليم من إطار حلمه وصبره، وعلى الدعاة أن يتخذوا من شعار "الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية" منهجا في تناول الخلافات، ويتفهموا أن الإنسان معرض للخلاف مع الآخرين، وأن الخلاف بين الناس ـ في حدود معينة لا تخرج عن مصلحة الإسلام كأن يكون الخلاف للمصلحة الكلية لا المصلحة الشخصية ـ يعتبر رحمة لهم وهو من سنن الحياة؛ فمن غير المعقول أن كل العقول تفكر بطريقة واحدة؛ فهذا لا يحقق حاجات المجتمع.

بهذه الأسس الأخوية في جماعات الدعوة إلى الله يتحقق للدعوة الانتشار والتمكين والعالمية، ويستتب الأمر لها.

- **ثانياً/ وسائل تنمية الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي:**

بعد استنباط حقوق وواجبات الأخوة في الله من الكتاب والسنة في المبحث الثاني ترى الباحثة أن أهم وسائل تنمية الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي تندرج فيما يلي:

- **الحب في الله:** هو أعظم أنواع الحب، إنه حب يميز العلاقة القائمة على أساسه عما سواها من علاقات؛ فهي علاقة قائمة لوجه الله تعالى، تعتمد في نموها على الحب في الله، والتزاور، والتراحم، لا تعتبر لمصلحة شخصية إذا تنتهي

بانقضائها، ولا لغرض دنيوي تتلاشى بزواله، هذه العلاقة التي ينادى الله تعالى يوم القيامة أصحابها فيقول:"اليوم أظلهم بظلي يوم لا ظل إلا ظلي" ٥٨ وهي المكانة التي اتضحت جلية في قول الله عز وجل في الحديث القدسي:"المتحابون في جلالي لهم منابر من نور يغبطهم النبيون والشهداء"٥٩. ويمكن للداعية أن يتعمق في أجر هذه المحبّة من خلال الاطلاع على الكتب٦٠، وان يحرص على تطبيقها كمبدأ في جميع تعاملاته مع الآخرين.

- **سلامة الصدر وصلاح ذات البين:** هي وسيلة مهمة في تقبّل الآخرين ومسامحتهم وهي واقي من الحقد والضغينة وسوء الظن، وهي أيضا وسيلة لحسن الظن، والتماس العذر، وحمل الأشياء على معانيها الحسنة؛ فالنبي ﷺ يقول: "لا تباغضوا، ولا تدابروا، ولا تنافسوا، وكونوا عباد الله إخوانا".٦١ و في حقيقة الأمر إن الوهن الذي أصاب الأمة الإسلامية اليوم هو نتيجة ضعف الأخوة في الله التي أثرت بدورها في وحدة المسلمين، ومزقت عراها تارة باسم القومية، وتارة باسم الوطنية، وتارة باسم مذاهب فكرية معاصرة وتوجهات حزبية ضيقة حتى أصبحت هي الأساس للولاء والبراء والمحبة والعداء بين المسلمين بدلا من أوثق عرى الإيمان: الحبّ في الله والبغضّ في الله، فانتشر الفساد واستأسدت الضغينة وبلغ الحسد مبلغه، وتمكنت البغضاء من قلب الأمة؛ من هنا كانت سلامة الصدر وصلاح ذات البين من مقتضيات نجاح الأمة وبدايات ملتقى وحدتها وثباتها وقوتها. كما يعتبر القيام بحقوق المسلم كاملة مما سبق ذكره في المبحث الثاني من الأمور التي تعيّن على صفاء النفس، وسلامة الصدر، وقد تميّز الإسلام بأن تضمن العديد من الوصايا التي تعيّن على التواصل وتقوي بين المسلمين الأواصر. منها ما يلي:
- **إفشاء السلام:** السلام تحية أهل الإسلام في الدنيا، وتحية أهل الجنة في الآخرة، قال ﷺ: "والذي نفسي بيده لا تدخلون الجنة حتى تؤمنوا ولا تؤمنوا حتى تحابوا أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم: أفشوا السلام بينكم."٦٢. وإفشاء السلام أعمّ من ردّه، وبذله للمسلمين كلهم من عُرف ومن

---

٣ القشيري، مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم، بيروت: دار الكتب العلمية ط٢٠٠٣،٣م، كتاب: البر والصلة، باب: في فضل الحب في الله، حديث رقم ٢٥٦٦، ص٩٩٦.

٥٩ أخرجه الترمذي في سننه، كتاب: الزهد، باب: ما جاء في الحب في الله، حديث رقم٢٣٩٠،ص٣٩٢، صححه الألباني في صحيح سنن الترمذي، حديث رقم ١٩٤٨، ج٢، ص٢٨٤.

٦٠ المقدسي، عبدالله بن أحمد بن قدامة: المتحابين في الله، تحقيق مجدي السيد إبراهيم، القاهرة:مكتبة القرآن (د.ت).

٦١ رواه البخاري رقم (٦٠٦٥) فى الأدب، باب ما ينهى عن التحاسد والتدابر، ومسلم (٢٥٦٣) في البر والصلة، باب تحريم الظن والتحسس والتنافس، ومالك في الموطأ (٢/ ٩٠٧، ٩٠٨) في حسن الخلق وأبو داود (٤٨٨٢ - ٤٩١٧) فى الأدب، باب فى الغيبة، والترمذي (١٩٢٨) في البر والصلة، باب ما جاء فى شفق المسلم على المسلم.

٦٢ رواه مسلم رقم (٥٤) في الإيمان، باب بيان أنه لا يدخل الجنة إلا المؤمنين وأن محبة المؤمن من الإيمان، وأبو داود رقم (٥١٩٣) فى الأدب، باب فى إفشاء السلام، والترمذي رقم (٣٦٨٩) في الاستئذان.

لم يُعرف، والسلام أول أسباب التآلف، ومفتاح استجلاب المودة في إفشائه تكمن ألفة المسلمين بعضهم لبعض، وإظهار شعارهم المميز لهم عن غيرهم من أهل الملل. كما يتضمن إفشائه رفع التقاطع والتهاجر والشحناء وفساد ذات البين التي هي الحالقة"٦٣؛ وقد حذر النبي ﷺ من تخصيص المعارف بالسلام؛ لأنه دلالة على تنافر المسلمين، وأمارة من أمارات الساعة.

- **تقديم الهدايا:** وهي مفتاح القلوب، وعربون المحبة لما ورد عن أبي هريرة ﷺقال: قال النبي ﷺ "تهادوا تحابوا"٦٤، ولا يُشترط أن تكون الهدية غالية الثمن أو متكلفة فعلى العكس كلما كانت الهدية بسيطة ومعبرة كانت أكثر أثرا في النفس.
- **التقدير والاحترام:** ويتم بكل ما يحبه المرء لنفسه من تقدير واحترام مثل: مناداته بأحب أسمائه إليه، مبادرته بالسلام، إفساح المجلس له، التوجه إليه أثناء الحديث، حسن الظن به...، وغيرها من آداب التعامل في الإسلام.
- **النصح والتواصي:** إن المسلم لا يسير في طريق آمن لكنه يسير في طريق محفوف بالمكاره والمزالق والعقبات والفتن، وشياطين الأنس والجن له بالمرصاد؛ فهو أحوج في مثل هذا الطريق إلي من يأخذ بيده ويرشده ويذكره إذا نسي، ويعينه إذا ذكر، قال تعالى: ﴿ والعَصْرِ ۝ إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ ۝ إِلاَّ الَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْاْ بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْاْ الصَّبْرِ﴾(سورة العصر: آية ١ -٣). وقد تم تناول بعض آداب النصيحة في المبحث الثاني نحو: أن تكون في السرِّ، وبالحكمة والموعظة الحسنة، وتتخذ الأسلوب الرقيق، وتقديم حسن الظن فيها.
- **معرفة الفضل:** معرفة المسلم لفضل أخيه تجعله يحبه، ويتقبل منه ويسمع له بدلاً من أن ينفر منه، ويتجنب لقاءه؛ فإذا اجتهد الداعية في البحث عن فضل أخوته فسوف يزدهر العمل الدعوي، ويتحسن بقيمة التعارف على الفضل، قال تعالى: ﴿وَلا تَنسَوُا الْفَضْلَ بَيْنَكُم﴾ (سورة البقرة: آية ٢٣٧).
- **المصارحة والمكاشفة:** فهي تزيل عن القلب موانع تعطل تيار الأخوة؛ إذ لابد للمسلم من أن يصارح أخاه بما في صدره، فربما وجد عنده إجابة شافية تكفيه مئونة الإرهاق الذهني، والقلق، والتوتر الذي يؤثر حتما على العلاقات بين المسلمين.
- **التسامح والتراحم:** وهذا من المبادئ الهامة في مجال الدعوة إلى الله، إذ يجب أن يكون هذا هو أسلوب العاملين في الدعوة مع من ظلمهم من خارج مجالهم، أو من أخوانهم في العمل. ومن الضروري أن يعذر الدعاة بعضهم البعض، وإن يتسامحون مع بعضهم، ويتراحمون فيما بينهم قال تعالى: ﴿ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ﴾ (سورة آل عمران: آية ١٥٩).

---

٦٣ النووي:٢/٣٥.
٦٤ حديث حسن.

- **ثالثاً: وسائل حماية الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي:**

- إدراك أهمية الأخوة في الله: على كل مسلم أن يدرك أهمية الأخوة ويتعمق في معاني هذه العلاقة؛ فيكون درعاً لأخيه يحميه، ويؤازره ويدرك أنه كثير بإخوانه مع إدراك الثواب الجزيل لهذه النعمة.
- معرفة فقه الخلاف: وهذا الفقه يساعد الداعية على تفهم أحوال الناس في الخلاف والتباين في وجهات النظر؛ فلا يحمل لأخيه أي ضغينة، بل يتبع منهج أهل السنة والجماعة في قبول الخلاف وتفهم أسبابه والخروج منه بنتائج لمصلحة الإسلام.
- استصحاب فقه الأولويات: التعرف على الأولويات في كل مرحلة من مراحل الدعوة، مما يساعد على التماس العذر للآخرين، وتنظيم المهام وفقاً للأولى فالأولى.
- رفع سقف الخلاف: ويكون من خلال إحسان الظن بالآخرين، وباتساع الصدر للنقد البنَّاء، واحتواء الخلافات منذ بدء نشأتها، والتعامل مع الأمور بصفة المسئول.
- رفع مستوى الحوار: بالحرص على تخير الأوقات المناسبة، وعدم اتخاذ الجدال والصوت المرتفع كوسيلة لإثبات الحجة أثناء التواصل مع الآخرين، وتجنب جرح المشاعر، أو إبداء عدم الحرص في الحديث أو الابتذال فيه، أو زوال الفوارق السنية والاجتماعية؛ فلابد من الرقي بأسلوب الحوار، واحترام الآخرين أثناءه بعدم مقاطعتهم، أو الإشارة إلى عدم أهليتهم له. وعموما ترى الباحثة أن على الدعاة الاهتمام بتأصيل فنون التعامل الذوقي بما يرتقي مع سمو المهمة، واتخاذ لطائف الروح وعطر السلوك، وشفافية التعامل: كالبشاشة والظرف والنظافة في الجسد والثوب وتعهد السواك، والحرص على التطيب، والمجاملة المنضبطة، ومراعاة الأعراف، واحترام المناسبات، وغيرها من الأمور التي تسهل أمورهم فتكون هذه المحاور ضمن برامجهم.

- **النتائج والتوصيات** :

قامت هذه الدراسة على استخدام المنهج الأصولي وذلك من خلال:

- جمع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية ذات العلاقة بالموضوع.
- الرجوع إلى كتب التفسير وشروح الحديث لبيان معاني النصوص.
- الرجوع إلى كتب التراث الإسلامي وانتقاء بعض النصوص ذات الصلة بالموضوع.

ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف المعلومات والحقائق المتصلة بمشكلة الدراسة ثم تنظيمها ومحاولة دراسة العلاقات فيما بينها وتحليلها. وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- تقديم صوره إسلامية صحيحة وواضحة المعالم لمبدأ الأخوة، من خلال توضيح مفهوم الأخوة وبيان أهميتها، وأثرها على العمل الدعوي.

- توضيح حقوق وواجبات الأخوة من وجهة نظر إسلامية.
- استقراء حال الأمة الإسلامية مع مبدأ الأخوة في الله في الماضي و في الحاضر.
- الدور التربوي الذي تؤديه الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي.
- إيجاد حلول فعّالة للمشكلات التي قد تعيق نجاح العمل الدعوي من سلوكيات بعض الدعاة.
- استنباط توجيهات تربوية إسلامية من الكتاب والسنة لتطبيق مبدأ الأخوة في الله ضمن العمل الدعوي.

- **التوصيات** :

- فتح المجال لدراسات أعمق في هذا المجال مما يُثري المكتبة التربوية الإسلامية.
- معالجة القضايا الدعوية أصبحت ضرورية لمواجهة الهجوم على الإسلام.
- البحث في مضامين أخرى للعمل الدعوي مثل: التخطيط للدعوة، إدارة الوقت، دور المرأة في الدعوة إلى الله، العمل التطوعي من منظور التربية الإسلامية.
- طرح فكر جديد يمثل الوسطية في الجماعات الدعوية، وينقلها من الهامش إلى محور الاهتمام.
- أهمية دعم العمل الدعوي ماديا ومعنوياً يسهم في تطوير وتغيير مستوى المؤسسات التي تقوم برعايته.
- وآخر الكلام، أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير المرسلين محمد ﷺ وعلى آله الأطهار، أسأل الله عز وجل أن يربط قلوب أمة محمد ﷺ برباط الحبّ في الله الوثيق حتى تعود مرة أخرى إلى عزتها وكرامتها وسيادتها وتتحقق السنن الربانية في عباده بحوله ومدده إنه ولى ذلك والقادر عليه.

- **المراجـــع** :

- القرآن الكريم.
- السنة النبوية:
- أبادي، محمد شمس الحق العظيم: عون المعبود شرح سنن أبي داود، بيروت: دار الفكر، ط ٣ ١٩٧٩م.
- الألباني، محمد ناصر الدين: صحيح الترغيب والترهيب، الرياض: مكتبة المعارف، ط٥ (د.ت)
- صحيح سنن أبو داود، مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٩م.
- صحيح سنن الترمذي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨م.
- البخاري، محمد بن إسماعيل: صحيح البخاري، بيروت: دار إحياء التراث العربي،٢٠٠١م.
- ابن القيم الجوزيه، محمد أبي بكر: مدارج السالكين بين منازل اياك نعبد واياك نستعين، تحقيق: محمد حامد الفقي، بيروت: دار الكتاب العربي، ط ٢، ١٩٧٣م.

- ابن قدامه، احمد بن محمد بن عبد الرحمن: مختصر منهاج القاصدين، بيروت: دار إحياء العلوم ١٩٩٦م.
- البهيقي، أحمد بن الحسين: سنن البهيقي الكبرى، مكة المكرمة: مكتبة دار الباز، ١٩٩٤م.
- شعب الإيمان، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٠م.
- أبو داود، سليمان الأشعث: سنن أبي داود، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة: سنن الترمذي، بيروت: بيت الأفكار، ٢٠٠٤م.
- الطبراني، سليمان بن أحمد: المعجم الأوسط، القاهرة: دار الحرمين، ١٤١٥هـ.
- القشيري، مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ٢٠٠٣م.
- الكتب التراثية:
- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله: حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٩٨٠م.
- الأصفهاني، الحسين بن محمد: المفردات في غريب القرآن، بيروت: دار المعرفة العلمية، د.ت.
- البستاني، بطرس: محيط المحيط، بيروت: مطابع مؤسسة جواد، ١٩٨٣م.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن: نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، الهند: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٩٧٤م.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم: لسان العرب، بيروت: دار الجيل ١٩٨٨م.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: أحياء علوم الدين، القاهرة: دار السلام، ط٢، ٢٠٠٥م.
- القرطبي، محمد بن أحمد: الجامع لأحكام القرآن، الرياض: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.
- مالك بن نبي: شروط النهضة، عمان: دار الفكر، د.ت.
- المحاسبي، الحارث بن أسد: رسالة المسترشدين، القاهرة، د.ت، ط٥، ١٩٨٨م.
- المقدسي، عبدالله بن أحمد بن قدامة: المتحابين في الله، تحقيق مجدي السيد إبراهيم القاهرة: مكتبة القرآن (د.ت)
- هارون، عبدالسلام محمد: تهذيب سيرة ابن هشام، القاهرة: مكتبة السنة، ط٦، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.
- رسائل ماجستير ودكتوراه:
- الجمل، محمد كامل حسن: ملامح الخطاب التربوي من خلال الأحاديث النبوية الموجهة للشباب وكيفية الاستفادة منه، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٩م.
- خصاونه، منال فؤاد سليم: الصحبة من منظور تربوي إسلامي (دراسة تأصيلية تطبيقية) رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك،٢٠٠٨م.
- الصيرفي، منى عودة: دور الداعيات في معالجة سلوك الفتيات المسلمات في ضوء معايير التربية الإسلامية، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١١م.
- مراجع أخرى كتب ومؤتمرات ودراسات:
- الجزائري، أبو بكر: منهاج المسلم، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٣م.

- الحاشدي، فيصل بن عبده: نعمة الأخوة، الإسكندرية: دار الإيمان،٢٠٠٤م.
- الخياط، خالد عبدالكريم: الأسلوب التربوي للدعوة إلى الله في العصر الحاضر، جدة: دار المجتمع،١٩٩١م، ص ص ١٤٢ -١٤٣.
- السمالوطي، نبيل: بناء المجتمع الإسلامي ونظم –دراسة في علم الاجتماع الإسلامي، ط ٢ جدة: دار الشروق، ١٤٢٠هـ.
- عباس حسن السيسي: الطريق إلى القلوب، دار الأرقم، عمان، د.ت.
- عبدالوهاب، محمد: مختصر سيرة الرسولﷺ. تهذيب سيرة ابن هشام: تحقيق عبدالسلام هارون، القاهرة: مكتبة دار السنة.
- العلي، إبراهيم محمد: رياض الإنس في بيان أصول تزكية النفس، عمان: جمعية المحافظة على القرآن، ٢٠٠٤م.
- ناصر محمد العجمي: "أهمية التوجيه والحوار في العملية التربوية"، مجلة الحوار المجتمعي، ع ٢، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، ٢٠٠٩م.

****

البحث الثالث عشر:

" التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة "

إعداد :

أ.م.د/ عفاف سالم المحمدي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الملك سعود

" التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة "

د/عفاف سالم المحمدي

• **مستخلص**:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي علاقة التفكير التأملي بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة. حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود في التخصصات العلمية والانسانية. وتم استخدام مقياس التفكير التأملي لايزنك وويلسون للتفكير تعريب بركات (٢٠٠٥) ، ومقياس المعتقدات المعرفية لعلوان وميرة (٢٠١٤). واتضح من نتائج الدراسة أن جميع أفراد العينة يمتلكن مستوى متوسط فأعلى من التفكير التأملي ومستوى عالي من المعتقدات المعرفية. كما اتضح وجود علاقةٍ ارتباطية طردية بين التفكير التأملي وبنية المعرفة ، وبين التفكير التأملي وضبط التعلم ، وعدمُ وجود علاقةٍ ارتباطية بين التفكير التأملي ومصدر المعرفة وسرعة التعلم والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح الانسانية. وعدمُ وجود فروقٍ بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الإنساني في التفكير التأملي. وعدمٌ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية باختلاف متغير المستوى الدراسي. كما اتضح أن متغير (بنية المعرفة) من المعتقدات المعرفية هو المتغير الوحيد الذي يسهم في التنبؤ بالتفكير التأملي.

الكلمات الدالة: التفكير التأملي ، المعتقدات المعرفية.

Reflective Thinking and relationship with Epistemological beliefs among university students

Dr.Afaf Almohammadi

Abstract

The purpose of present study is to investigate the correlation between reflective thinking and epistemological beliefs among university students. The sample of the study consisted of (343) students from King Saud University in Riyadh. An established instrument by Eysenk and Wilson scale of reflective thinking Arabization by Barakat (2005), and cognitive beliefs of Alwan and Mira Scale (2014) questioner are used for the purpose of this study. The results found that:All respondents have average or above level of reflective thinking, and high level of epistemological beliefs. There are significance correlation between reflective thinking and the structure of knowledge, and positive correlation between reflective thinking and adjust the learning, and no statistically significant correlation between reflective thinking, a source of knowledge and learning speed, and the total score of epistemological beliefs.There are statistically significant differences in epistemological beliefs (the source of knowledge) between science and humanitarian major for humanitarian major. There were no statistically significant differences in reflective thinking and epistemological beliefs attributable to the school level.The regression analysis shows that prediction of reflective thinking can be known from (defined structure) of epistemological beliefs.

Key Words: Reflective Thinking, Epistemological beliefs

• **مقدمة** :

زاد اهتمام التربويين والباحثين بموضوع التفكير في الألفية الثالث ، حيث يتضح ذلك بتنوع الأبحاث التي تناولت هذا المجال. ويعتبر التفكير التأملي أحد أنواع التفكير التي زاد مؤخرا الاهتمام به. حيث حاول كثير من الباحثين تحليله وتفسير ماهيته . فاعتبر بعضا منهم ان التفكير التأملي عبارة عن نمط خاص من التفكير المرتبط بالوعي أو المعرفة أو التأمل الذاتي ، ويقوم على مراقبة الناس ، والنظر في الامور بعمق (سعادة ، ٢٠١٤). أما كتشينر (Kitchener,1994) فيعتبر أنه تأمل في الاعمال والمواقف والمشكلات التي يواجهها الطلاب وصياغة عناوين مناسبة لها وتحليل الاجراءات ورسم الخطط المناسبة لتحقيق الاهداف وتقويم النتائج. في حين أن جروان (2014) يعتقد بأنه عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استغلالها أو الحكم عليها ، وهي عملية غير مفهومه تماما وتتضمن الادراك والخبرة السابقة ، والمعالجة الواعية ، والاحتضان والحدس ، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

وقد ظهرت عدة نظريات تفسر التفكير التأملي ، ومن أشهر هذه النظريات نظرية ايزنك Eysenck للشخصية ، حيث حدد أربعة أبعاد للشخصية هي : الانبساطية (Extravertion) ، والعصابية (Neuroticism) ، والذهانية (Psychoticism) ، والذكاء (Intelligence) ، وأشار ايزنك أن الشخص صاحب الشخصية التأملية هو شخص متحفظ وهادئ المزاج ، ومتردد في التحدث وفي اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته ، ودائم الانطواء على نفسه ولكنه يتطلع للكمال في تفكيره (الشكعة ، ٢٠٠٧).

وأوضح كل من كلارك وبترسون (Clark & Peterson, 1988) في نظريتهما أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي بلغها الفرد من حيث خصائصه الجسمية ، والعقلية والانفعالية والاجتماعية وعوامل بيئته المعززة التي تدفعه إلى التفكير التأملي ، الذي يؤدي إلى اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة ، ومن ثم نجد ان القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أو مستقبلية تمر بمراحل أربع على النحو الآتي: مرحلة التخطيط ، ومرحلة تشكيل الإجراءات التنفيذية ، ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة ، واخيرا مرحلة التطبيق ، وهي مرحلة العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة له ، ليمكن تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة.

وتظهر أهمية التفكير التأملي في مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا متفتحي العقول وأن يحترموا وجهات نظر الآخرين ، وأن يكونوا على استعداد لتغيير آرائهم في ضوء المعلومات الجديدة ، وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة، وان يبحثوا عن أسباب قبول الافكار المختلفة (رزوقي وعبد الكريم ٢٠١٥).

ويعتقد محمد (١٩٩٣) أن التفكير التأملي يعتبر واحدا من أهم العمليات العقلية والمعرفية الأساسية التي تميز بين الطلبة في سرعة استجاباتهم لمواقف الحياة المختلفة ، ومدى كفاءتهم في تقديم الاستجابات المناسبة لتلك المواقف فالطلبة التأمليون غالبا ما يميلون إلى التأني في تقديم استجاباتهم ويأخذون وقت أطول في تخصيص البدائل المتاحة لهم قبل اتخاذهم للقرارات بشأن تنفيذه لذا فإن التفكير التأملي يعد هدفا تربويا هاما في التعليم الصفي ، فينبغي على المعلم التركيز على هذا النوع من التفكير لما له من فائدة كبيرة على الطلبة كونه غايه أساسية لمختلف السياسات التربوية العالمية. كما أكد بركات(٢٠٠٥) انه من المناسب مواجهة التلاميذ أثناء التعلم بالمواقف التي تتحدى إدراكهم ، التي تستدعي البحث والتقصي ، والتفكير العميق القائم على التأمل وأن أنماط التفكير لدى الطلاب يجب أن تتطور من مجرد الادراك الحسي الخالص للمفاهيم إلى أنماط فكرية عليا منظمة. حيث إن الفرد المتأمل يستطيع التحكم بطريقة تعلمه وبممارسة نشاطات يعرفها ، ويستطيع ربط المعرفة الجديدة بفهم سابق ، والارتقاء بالتفكير للحدود المجردة المفاهيمية (العارضة ، ٢٠٠٨).

وربط ستشون (Schon, 1987) بين التفكير التأملي ومعتقدات الفرد ، حيث يعتبر بان التفكير التأملي عباره عن استقصاء ذهني نشط وواع للفرد عن معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والاجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه ، بما يمكنه من حل المشكلات العملية واظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ، ويساعده ذلك المعنى على استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل. ووضع تومبسون (Thompson, 1992) النشاط التأملي في قلب عملية التغيير في المعتقدات المعرفية عندما شاهد أن المعلمين يميزون معتقداتهم بالعمل التأملي ، وهذا يشكل ربط بين تأمل المعلمين وخبراتهم وبين معتقداتهم التي تطورت من خبراتهم ، كما ربط عبد الله (Abdullah,2001) بين معتقدات الفرد وعملية التفكير ، حيث يعتبر بان معتقدات الفرد عن طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها تعتبر جزء من العمليات المعرفية التي يمكن تحديدها بالطرق التي يمارسها الفرد في عملية التفكير والاستدلال العقلي والمنطقي.

وتعرف المعتقدات المعرفية بأنها فهم الافراد لطبيعة المعرفة ، ولعملية التعلم وكيفية حصول هذه المعرفة (Hofer & Pintrch,1997)، كما عرفها وود وكرداش (Wood & Kardash, 2002) بانها أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها. كما يعتبرها بيل (2006)Bell بانها الأفكار والمعتقدات حول طبيعة العلم والمعرفة.

وأشار شومر وولكر (Schommer & Walker,1995) إلى ان الافراد ذوو التفكير المعقد يعتقدون بأن هناك قدراً كبيراً من المعرفة قابلا للتطور ، وان

هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها ، وان هناك معرفة قليله ثابتة لا تتغير. بينما الأفراد ذوو التفكير البسيط يعتقدون أن قدراً كبيراً من المعلومات ثابت ومؤكد ، وأن بعض المعلومات يجب اكتشافها ، وأن هناك معلومات قليلة قابلة للتغير.

وقد حاول كثير من التربويين دراسة معتقدات الطلبة حول طبيعة المعرفة وكيفية الحصول عليها. فقد افترضت شومر(Schommer(1990 وجود خمسة معتقدات معرفية ، مشيرة إلى أن المتعلم يمكن أن يكون متطور في بعض هذه المعتقدات ، وليس من الضروري أن يكون كذلك في المعتقدات الأخرى ، وهذه المعتقدات ، هي

- **بنية المعرفة (الاعتقاد في المعرفة البسيطة)**: وتمتد بين الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بأنها قطع منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بمفاهيم مترابطة عالية الترابط.
- **ثبات المعرفة (الاعتقاد في المعرفة اليقينية)**: ويمتد بين اعتبار المعرفة ثابتة أوغير متغيرة إلى الاعتقاد بانها غير يقينية وقابلة للتغير بمرور الوقت.
- مصدر المعرفة (الاعتقاد في السلطة كمصدر للعلم): ويركز على منشأ المعرفة فهل تنتقل من السلطة المرجعية أم يتم بناؤها فرديا ودعمها من خلال الخبرة.
- **ضبط اكتساب المعرفة (الاعتقاد في القدرة الفطرية)**: ويمتد من اعتقاد بأن القدرة على اكتساب المعرفة ثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن أن تتغير بمرور الزمن.
- **سرعة اكتساب المعرفة (الاعتقاد في التعلم السريع)**: ويركز على أن التعلم يحدث بسرعة أولا يحدث إطلاقا إلى الاعتقاد بأن التعلم يحدث بصورة تدريجية .

وترى شومر وأخرون (Schommer et al., 1997) بأن المعتقدات المعرفية تتطور مع الزمن ، وذلك يخالف الافتراض بأنها فطرية(موروثة) ، وثابتة. حيث وجدت فروقا خلال سنوات الدراسة الثانوية ، وبالتالي يقوي الاعتقاد بأن المعتقدات المعرفية ترتبط بالتعلم خلال مرحلة الثانوية ، وكلما زاد عمر الطلاب قل اعتقادهم في القدرة الثابتة ، كما يشير عدد من العلماء إلى أن تكوين المعتقدات المعرفية يتأثر بعدد من العوامل منها: صفات آباء الطلاب وخصائصهم (Schommer, 1990) ، والعوامل الثقافية السائدة في المجتمع (Chan & Elliott, 2002, 2004) ، في حين يعتقد البعض أن المعتقدات المعرفية هي نتاج للتعليم البيتي والتعليم الرسمي (Schommer, 1998).

وتؤثر المعتقدات المعرفية في أحكام الأفراد وتعلمهم الذاتي ، كما تؤثر في الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها وفي اختيار الاستراتيجيات المعرفية التي

يوظفونها ، وأشكال التفكير التي يمارسونها وفي القرارات التي يتخذونها (بقيعي ، ٢٠١٣)؛ حيث تعتبر من العوامل الدافعية التي تمثل واحدة من أهم مدخلات النظام التعليمي والتي تؤثر بشكل ايجابي في قدرة الطلاب على التفكير ويظهر ذلك في الأداء الأكاديمي المرتفع (زايد ، ٢٠٠٦).

وللمعتقدات المعرفية أهمية لدى الطلبة في المهام الأكاديمية وخصوصاً عند رغبتهم في مواصلة هذه المهام ، فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتعلم ، اذا أن الطلاب الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال ، يميلون إلى تجنب العقبات ، واستخدام استراتيجيات غير فعالة ، وإظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات ، بعكس الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة ، ويؤمنون بحاجتهم إلى المعرفة ، مما يدفعهم إلى مواجهة العقبات والتكيف معها ، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لذلك (Pintrich, 2002)

- **الدراسات السابقة** :

تطرق عدد من الدراسات لموضوع التفكير التأملي ، وتطرقت دراسات أخرى لموضوع المعتقدات المعرفية ، ولكن يلاحظ قلة الدراسات التي جمعت بين الموضوعين ، وفيما يلي بعض من هذه الدراسات:

هدفت دراسة علوان وميرة (٢٠١٤) إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا وفق متغير الجنس والتخصص. حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم عشوائيا. وتم تطبيق مقياسي المعتقدات المعرفية ومقياس التعلم المنظم ذاتيا من اعداد الباحثتان على عينة الدراسة. واتضح من النتائج أن عينة الدراسة تتمتع بمعتقدات معرفية وتعلم منظم ذاتيا. وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية لصالح الذكور.

ودرس إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2013) العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومداخل التعلم لدى (٢٠٠٠) من طلاب المعاهد العليا في ماليزيا ، طبقت عليهم استبانة المعتقدات المعرفية لشومر (Schommer, 1990) واستبانة عملية الدراسة لبيجز(Biggs,1987) ، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن الاعتقاد السطحي يرتبط بالمدخل السطحي للتعلم. كما وجدت نتائج الدراسة فروق في المعتقدات حسب التخصص ، وطبيعة المعهد (حكومية ، خاصة) ، وكذلك حسب الفرقة الدراسية ، فكانت المعتقدات أكثر تعمقا في الفرقة الأولى مقابل الفرقة الرابعة.

وهدفت دراسة الربيع والجراح (٢٠١١) إلى الكشف عن المعتقدات المعرفية لطلبة جامعة اليرموك ، وبالتحديد فيما إذا كانت المعتقدات المعرفية بمختلف

مكوناتها لدى الطلاب الذكور لها مماثل عند الطالبات الإناث ، أم أنها تختلف باختلاف جنس الطالب. تكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٩ ــ ٢٠١٠. أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في بعد التحكم باكتساب المعرفة تعزى إلى متغير جنس الطالب لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أيضا أن درجات طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة في بعد بنية المعرفة وتعديلها أعلى وبشكل دال إحصائيا منها لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية ، وأن درجات طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة في بعد التحكم باكتساب المعرفة أعلى وبشكل دال إحصائيا منها لطلبة السنة الأولى وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة مرتفعي المعتقدات المعرفية وفئة منخفضي المعتقدات المعرفية في بعد السرعة في اكتساب المعرفة ، وبعد المعرفة المؤكدة ، وبعد التحكم باكتساب المعرفة ، لصالح الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية المرتفعة. وأظهرت النتائج أيضاً أن أبعاد المعتقدات المعرفية التي فسرت نسبة من التباين في مستوى التحصيل الأكاديمي وبشكل دال إحصائياً كانت في بعد السرعة في اكتساب المعرفة ، وبعد التحكم في اكتساب المعرفة.

وهدفت دراسة فان (Phan, 2008) إلى دراسة التغيرات في المعتقدات المعرفية والتفكير التأملي وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة. حيث طبقت دراسة طولية مدتها (١٢) شهر على (٦١٦) طالب وطالبة من طلاب الجامعة في تخصصي الفن والرياضيات. وقد تم قياس المعتقدات المعرفية بمقياس شومر(EQ, Schommer, 1990) ، ومقياس التفكير التأملي لكومبر وأخرون (RTQ, Kember et al,2000) ، كما طبق عليهم مقياس اساليب التعلم لبيجز وأخرون (R-SPQ- 2F, Biggs et al, 2001). وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية تؤثر على أساليب التعلم ، كما أوضحت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لها تأثير دال على التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

أما دراسة حليم (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى التنبؤ بأبعاد المعتقدات المعرفية من أبعاد توجه الهدف ، وتعرف الفروق في المعتقدات المعرفية حسب النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي لدى (٦٧٥) من طلبة الجامعة طبقت عليهم استبانة المعتقدات المعرفية لـ شومر (Schommer, 1998) ، ومقياس توجه الهدف لصلاح شريف (٢٠٠٤) ، وقد وجدت نتائج الدراسة أن طلبة الفرقة الأولى أكثر اعتقاداً من طلبة الفرقة الرابعة في التعلم السريع والمعرفة البسيطة والمعرفة المؤكدة. ووجد أن طلبة التخصصات العلمية أكثر اعتقاداً عن طلبة التخصصات الأدبية في القدرة الثابتة والتعلم السريع والمعرفة المؤكدة.

وهدفت دراسة الشكعة (٢٠٠٧) إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الماجستير والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية وتحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغير نوع الكلية ، والجنس ، والمستوى الدراسي حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٤١) من طلبة الجامعة ، منهم (٥٥٠) من طلبة البكالوريوس ، و (٩١) من طلبة الدراسات العليا. وطبق عليهم مقياس أيزنك وولسون. وأتضح من النتائج أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا كان جيد ، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية.

وهدفت دراسة بركات (٢٠٠٥) إلى تعرف العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات. حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبا وطالبة من الذكور والاناث موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة. وقد تم تطبيق مقياس ايزنك وولسون للتفكير التأملي على عينة الدراسة. ومن نتائج الدراسة تبين وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى لنوع الدراسة والمرحلة التعليمية لمصلحة الفرع العلمي والمرحلة الجامعية ، كما بينت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين التفكير التأملي ونوع الدراسة والمرحلة التعليمية في التحصيل العام للطلاب.

أما دراسة عفانة واللولو (٢٠٠٢) فقد كان الهدف منها معرفة مستويات التفكير التأملي في مشكلات التدريس الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي بين مجموعتي طلبة العلوم تربوي وأقرانهم المتخصصين في اللغة الانجليزية تربوي لصالح العلوم تربوي ، كما أشارت النتائج إلى أن التفكير التأملي لم يصل إلى مستوى التمكن.

وهدفت دراسة شومر (Schommer, 1993) إلى بحث نمومعتقدات المعرفية وأثرها على الأداء الأكاديمي لدى (١١٨٢) من طلبة المرحلة الثانوية ، طبق عليهم استبانة المعتقدات المعرفية لشومر (Schommer,1990) ، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد ، وتحليل التباين أوضح نتائج الدراسة أن الاعتقاد بالمعرفة البسيطة والمؤكدة والتعلم السريع يتناقص مع العمر ، وأنه كلما قل الاعتقاد في التعلم السريع زاد المعدل التراكمي.

وهدفت دراسة رفيجنو (Rovegno, 1992) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين البنية المعرفية لدى المعلمين وقدرتهم على التفكير التأملي ، حيث تم اختيار (١٥) معلماً يعملون في المرحلة الابتدائية وحاصلين على الشهادة الجامعية

الأولى وانضموا لبرنامج التربية للحصول على الماجستير في أصول التدريس. ولقياس قدرة التفكير التأملي للمعلمين تم استخدام طريقة المقابلة ، حيث تفترض هذه الطريقة أن تعلم التأمل يزداد باكتساب اللغة المناسبة لوصف الأحداث ، وفي إيجاد علاقات السبب والنتيجة. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين بنية المعرفة والتفكير التأملي لدى المعلمين ، كما أن قدرة التفكير التأملي للمعلمين في إدارة الأحداث الصفية تزيد من قدرتهم على تقييم الأحداث الصفية وبالتالي على إدارة صفية فعالة.

وهدفت دراسة شومر (Schommer, 1990) إلى معرفة أثر المعتقدات المعرفية في استيعاب الطلبة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) طالباً وطالبة من تخصص علم النفس في مدينة نيويورك ، وتم اختيار (١١٨) من الكلية و (١٤٩) من الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما ازداد المستوى التعليمي للطلبة طوروا منظومة معقدة من المعتقدات المعرفية ، وأنه كلما اعتقد الطلبة أن المعرفة مؤكدة ازداد احتمال تفسيرهم للنصوص التي يقرؤونها في أنها حقائق ثابتة ودائمة لا تتغير ، كما أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر في استيعاب الطلبة وفي معالجتهم للمعلومات ومراقبتهم لاستيعابهم.

ويتضح من الدراسات السابقة أن هدفها تركز على دراسة المعتقدات المعرفية مع بعض المتغيرات كأساليب التعلم كدراسة علوان ومرية (٢٠١٤) ، أو مع مداخل الدراسة كدراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2013) ، ومع توجه الهدف كدراسة حليم (٢٠٠٧) ، أو التحصيل الدراسي كدراسة شومر (Schommer, 1993) ، أو العلاقة مع البنية المعرفية كدراسة رفيجنو (Rovegno, 1992) ، والبعض الأخر من الدراسات ركزت على دراسة التفكير التأملي مع متغيرات مثل: التحصيل الدراسي كدراسة الشكعة (٢٠٠٧) ، ودراسة بركات ، أو العلاقة بمشكلات التدريس كدراسة عفانة واللولو (٢٠٠٢).

أما دراسة فان (Phan, 2008) فهي الدراسة الوحيدة التي تم الحصول عليها التي درست التغيرات في المعتقدات المعرفية والتفكير التأملي معاً ؛ حيث طبقت دراسة طولية مدتها (١٢) شهر على طلاب الجامعة. وتختلف الدراسة الحالية في أنها تطرقت إلى المستوى الدراسي والتخصص (العلمي والإنساني).

- **مشكلة الدراسة** :

تتزايد الحاجة لاستخدام مهارات التفكير التأملي حيث ظهرت عدة دراسات تطالب بتعليم الطالب مهارات التفكير التأملي لما لها من انتقال أثر التعلم إلى المواقف الأخرى وتحسين الطرق والممارسات التي يستخدمها الطلاب أثناء العملية التعليمية. ومنها يمكن تحقيق نتاج تعليمي وتعلمي أفضل. حيث أكد ولكنز (Wilkins,1998) إشارة التفكير التأملي إلى التقييم المستمر للمعتقدات

والافتراضات والفروض في مقابل المعلومات المتوفرة والتفسيرات الصحيحة للبيانات ، كما تشير سونج (Song et al.,2005) إلى أن التفكير التأملي هو اندماج عقلي في العمليات المعرفية لفهم العوامل المتباينة في المواقف ويقصد بالاندماج العقلي ما ينتج من نشاط الفرد أثناء بناءه للمعارف عن موقف ما ذلك لتنمية استراتيجيات انجاز العمل وأداؤه خلال هذا الموقف. وأوضح سمث وآخرون (Smith, 2000) ان المعتقدات المعرفية قابلة للنمو والتطور إذا ما وضع الطلاب في بيئات تعليمية بنائية. ومن هذا المنطلق يسعى البحث لمعرفة العلاقة بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية لدى طالبات الجامعة فهل يوجد ارتباط بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية ، ومن هنا تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية لدى طالبات جامعة الملك سعود؟
- هل هناك علاقة بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية؟
- هل يوجد فروق في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية بين التخصصين العلمي والانساني؟
- هل يوجد فروق في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية تعزى لاختلاف المستوى الدراسي (الثاني ، الثالث ، الرابع)؟
- هل يمكن التنبؤ بالتفكير التأملي من خلال المعتقدات المعرفية؟

- **أهداف الدراسة** :

تتحدد أهداف الدراسة في التعرف:

- مستوى التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية لدى طالبات جامعة الملك سعود.
- العلاقة بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية.
- الفروق في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية بين التخصصين العلمي والإنساني.
- الفروق في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية باختلاف المستوى الدراسي.
- امكانية التنبؤ بالتفكير التأملي من خلال المعتقدات المعرفية.

- **أهمية الدراسة** :

تظهر أهمية البحث في الدور الهام الذي يلعبه التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية في شخصية الطالب وطريقة تفكيره وفهمه لعمليه التعلم وكيفية الحصول على المعرفة وطريقة حل المشاكل ، حيث يؤثر ذلك على تحصيله الأكاديمي وبالتالي مستقبله المهني وتقدم المجتمع وتطوره فيما بعد ، كما قد تساعد نتائج الدراسة في التطبيقات العملية التي تستخدم لبناء البرامج

التربوية وتحسين المناهج بما يخدم الطالب ويزيد من قدرته على التفكير التأملي وتحسين المعتقدات المعرفية لديه. كما أن نتائج الدراسة قد يكون لها أثر في تنوع طرق التدريس والاستراتيجيات التي يتبعها المعلمون والمعلمات لتحفيز التفكير التأملي وتحسين المعتقدات المعرفية لدى الطلبة.

- **حدود الدراسة** :

جرت الدراسة ضمن الحدود التالية:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٣٤٣) طالبة بجامعة الملك سعود.
- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة العلاقة بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية والفروق في ضوء التخصص (علمي ـ إنساني) والمستوى الدراسي (الثاني ـ الثالث ـ الرابع) لدى طالبات الجامعة.
- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التفكير التأملي Reflective thinking**:

عرف بركات (٢٠٠٥) التفكير التأملي بأنه "القدرة على التعامل مع المواقف والاحداث والمثيرات التعليمية بيقظة ، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه" (ص ١٠٨) .

والتعريف الاجرائي للتفكير التأملي هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التفكير التأملي المستخدم في هذه الدراسة.

- **المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs**:

عرفت شومر Schommer (1994) المعتقدات المعرفية على أنها معتقدات الأفراد في المصدر واليقين وتنظيم المعرفة بالإضافة إلى سرعة اكتساب المعرفة. وعرف علوان ومرية (٢٠١٤) المعتقدات المعرفية بأنها وجهة نظر أو تصورات الطالب العقلية حول طبيعة المعرفة وعملية التعلم.

أما التعريف الاجرائي للمعتقدات المعرفية هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في هذه الدراسة.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، حيث يتضح من خلال عرض الباحثة للمجتمع المستهدف والعينة والأدوات التي استخدمتها والإجراءات وما تتضمن من متغيرات وأساليب إحصائية ، وفيما يلي عرض لها:

- **أولاً :مجتمع الدراسة وعينتها** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الملك سعود. حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٤٣) طالبة.

جدول رقم (١)يبين توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
كليات علمية	١٩٣	٥٦.٣ ٪
كليات انسانية	١٥٠	٤٣.٣ ٪
المجموع	٣٤٣	١٠٠٪

يتضح من جدول رقم (١) أن (١٩٣) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٥٦.٣٪ من إجمالي مفردات العينة تخصصهن كليات علمية وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة ، بينما (١٥٠) منهن يمثلن ما نسبته ٤٣.٣٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة تخصصهن كليات انسانية.

جدول رقم (٢)توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	التكرار	النسبة
الثاني	٩٥	٢٧.٧
الثالث	١١٧	٣٤.١
الرابع	١٣١	٣٨.٢
المجموع	٣٤٣	١٠٠٪

يتضح من جدول رقم (٢) أن (١٣١) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٣٨.٢٪ من إجمالي مفردات العينة في السنة الرابعة في الجامعة وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة ، بينما (١١٧) منهن يمثلن ما نسبته ٣٤.١٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالسنة الثالثة ، في حين ان (٩٥) منهن يمثلون ما نسبته ٢٧.٧٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالسنة الثانية.

- **ثانيا: أدوات الدراسة**:

تتكون أدوات الدراسة من مقياسين:

- **مقياس التفكير التأملي**:

اعداد ايزنك وويلسون للتفكير تعريب بركات (٢٠٠٥) ويتكون المقياس من (٣٠) بند تكون الإجابة عنه بالموافقة ، أو عدم الموافقة حيث إن (٢٠) بندا من مجموع البنود يمثل اتجاها إيجابيا للتفكير التأملي ، ويمنح المفحوص درجة واحدة للموافقة عليها ، ويمنح صفراً لعدم الموافقة ، وتمثل البنود العشرة المتبقية اتجاها سلبياً للتفكير التأملي ، حيث يمنح المفحوص درجة إذا كانت إجابته بعدم الموافقة ، وصفر عند الموافقة ، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (صفر ـ ٣٠ درجة). وتقسم مستويات التفكير التأملي كما يلي:

- أقل من ١٠ درجات مستوى ضعيف.
- من ١٠ ـ ١٩ درجة مستوى متوسط

◄◄ من ٢٠ ــ ٣٠ درجة مستوى عالي.

- **صدق الاتساق الداخلي للمقياس** :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً ومن بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح الجدول (٣):

جدول رقم (٣)معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس التفكير التأملي بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمقياس
١	٠.٥٧٢❖❖	١٦	٠.٥٠٩❖❖
٢	٠.٥٦٠❖❖	١٧	٠.٥٠٤❖❖
٣	٠.٦٨٥❖❖	١٨	٠.٥٨٧❖❖
٤	٠.٦٨٧❖❖	١٩	٠.٦٣٧❖❖
٥	٠.٥٣٣❖❖	٢٠	٠.٥٩٦❖❖
٦	٠.٥٦٤❖❖	٢١	٠.٥٧٨❖❖
٧	٠.٥٦٥❖❖	٢٢	٠.٥٣٨❖❖
٨	٠.٥٢٣❖❖	٢٣	٠.٥٥٦❖❖
٩	٠.٥٣٦❖❖	٢٤	٠.٧١٢❖❖
١٠	٠.٥٥٥❖❖	٢٥	٠.٥٣٣❖❖
١١	٠.٥٩٦❖❖	٢٦	٠.٥٨٥❖❖
١٢	٠.٥٧١❖❖	٢٧	٠.٥٢٥❖❖
١٣	٠.٥٣٨❖❖	٢٨	٠.٥١٩❖❖
١٤	٠.٥٧٨❖❖	٢٩	٠.٥٦٤❖❖
١٥	٠.٥٧٧❖❖	٣٠	٠.٥٣٣❖❖

❖❖دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من جدول رقم (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها.

- **مقياس المعتقدات المعرفية** :

إعداد علوان ومصيرة (٢٠١٤) حيث يتكون المقياس من (٤٩) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: مصدر المعرفة ويتضمن (١٠) فقرات ، وبنية المعرفة ويتضمن (٩) فقرات ، وثبات المعرفة ويتضمن (١) فقرة ، وسرعة التعلم ويتضمن (١٤) فقرة ، وضبط التعلم ويتضمن (١٥) فقرة. وتم استخدام (٤) ابعاد فقط في الدراسة ، وهي: مصدر المعرفة ، وبنية المعرفة ، وسرعة التعلم ، وضبط التعلم. واستبعاد بعد "ثبات التعلم "حيث يقاس بفقرة واحدة فقط.

- **صدق الاتساق الداخلي للمقياس** :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً ومن بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة

الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح الجدول (٤):

جدول رقم (٤)معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
مصدر المعرفة	٧	٠.٥٣٢❖❖	٢٧	٠.٥١٣❖❖
	١٢	٠.٥٦٢❖❖	٣٣	٠.٦٥١❖❖
	٢٠	٠.٥٣٨❖❖	٣٧	٠.٦٢٩❖❖
	٢٤	٠.٥١٨❖❖	٤٠	٠.٦١١❖❖
	٢٦	٠.٥٤٦❖❖	٤١	٠.٥٦٩❖❖
بنية المعرفة	٤	٠.٦٨٧❖❖	٣١	٠.٥٧٥❖❖
	١٠	٠.٥١٦❖❖	٣٥	٠.٥٨٩❖❖
	١٣	٠.٥٦٥❖❖	٣٨	٠.٥٥٨❖❖
	١٩	٠.٥٤٤❖❖	٤٤	٠.٥١٩❖❖
	٢٢	٠.٥١٦❖❖	–	–
سرعة التعلم	٢	٠.٥٧٥❖❖	٢٣	٠.٥٠٢❖❖
	٥	٠.٦٦١❖❖	٢٨	٠.٥٥٥❖❖
	٨	٠.٥٨١❖❖	٣٤	٠.٥٩٨❖❖
	٩	٠.٥٦٢❖❖	٣٦	٠.٥٦٢❖❖
	١٤	٠.٥٣٨❖❖	٤٣	٠.٥٤٥❖❖
	١٦	٠.٧٤٤❖❖	٤٨	٠.٥١١❖❖
	١٨	٠.٥١٩❖❖	٤٩	٠.٥٥١❖❖
ضبط التعلم	١	٠.٥٩٦❖❖	٣٠	٠.٥٨٠❖❖
	٣	٠.٥٥١❖❖	٣٢	٠.٥٠٤❖❖
	٦	٠.٧٨٦❖❖	٣٩	٠.٥٠٦❖❖
	١١	٠.٥١٩❖❖	٣٢	٠.٦٨٤❖❖
	١٥	٠.٦١٥❖❖	٤٥	٠.٥٧٤❖❖
	١٧	٠.٥٠٨❖❖	٤٦	٠.٥٢٨❖❖
	٢١	٠.٥٠٣❖❖	٤٧	٠.٥٥٩❖❖
	٢٥	٠.٥٨٩❖❖	–	–

❖❖دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من جدول رقم (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها.

- **ثبات أداتي الدراسة** :

لقياس مدى ثبات أداتي الدراسة استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α) للتأكد من ثبات أداة الدراسة ، والجدول (٥)يوضح معاملات ثبات الاداة.

جدول رقم (٥)معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

أبعاد الأداة	عدد العبارات	الثبات
مصدر المعرفة	١٠	٠.٧٨١
بنية المعرفة	٩	٠.٧٦٧
سرعة العلم	١٤	٠.٨٠٢
ضبط التعلم	١٥	٠.٨٩٩
مقياس المعتقدات المعرفية	٤٩	٠.٧٢٦
مقياس التفكير التأملي	٣٠	٠.٧٠٧

يتضح من جدول رقم (٥) أن معامل الثبات العام لمقياس المعتقدات المعرفية عال حيث بلغ (٠,٧٢٦) وبلغ ثبات مقياس التفكير التأملي (٠.٧٠٧) ، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

- **أساليب المعالجة الإحصائية** :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها ، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). حيث تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وإيجاد:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لتحديد مدى الصدق البنائي والاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة
- وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لتعرف الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) لتعرف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهن التي تنقسم إلى فئتين
- تم استخدام تحليل الانحدار الخطي للتحقق من إمكانية بناء معادلة خطية يمكن من خلالها التنبؤ بالمتغيرات التابعة للدراسة من خلال متغيراتها المستقلة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **أولا : نتائج السؤال الأول**:

نص السؤال الأول على:" **ما مستوى التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية لدى طالبات جامعة الملك سعود؟**"

لتعرف مستوى التفكير التأملي لدى طالبات الجامعة استخدمت الباحثة التكرارات والنسبة المئوية. حيث اتضحت النتائج في الجدول (٦):

جدول رقم (٦)التكرارات والنسبة المئوية لمستويات التفكير التأملي

مستوى التفكير التأملي	التكرارات	النسبة المئوية
منخفض (١ -١٠)	٠	٪٠
متوسط (١١ -٢٠)	٢٤١	٪٧٠.٣
عالي(٢١ -٣٠)	١٠٢	٪٢٩.٧
المجموع	٣٤٣	٪١٠٠

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع أفراد العينة كان مستوى التفكير التأملي لديهن متوسط فأعلى ، حيث إن (٢٤١) من العينة بنسبة (٧٠.٣٪) مستوى التفكير التأملي لديهن متوسط ، أما من لديهن تفكير تأملي عالي فقد كان عددهن (١٠٢) بنسبة ٢٩.٧٪ ، كما يتضح من الجدول انه لا يوجد تفكير تأملي منخفض لدى عينة الدراسة.

وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة الشكعة (٢٠٠٧) حيث اتضح من نتائجها وجود مستوى جيد من التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. وتختلف مع نتائج دراسة عفانة واللولو (٢٠٠٢) ؛ حيث أشارت نتائجها إلى ان التفكير التأملي لم يصل إلى مستوى التمكن.

وقد يرجع سبب وجود مستوى عال من التفكير التأملي لدى طالبات الجامعة إلى قدرتهن على التحليل والتفكير المنطقي وتفسير الاستنتاجات حيث قد تكون المناهج الدراسية المتوفرة في الجامعة قد ساعدت على صقل هذه المهارات ، كما قد يعود السبب إلى مهارة وقدرة أعضاء هيئة التدريس على تشجيع التفكير التأملي لدى طالبات الجامعة ؛ حيث توفير البيئة التعليمية المناسبة للحوار والمناقشة وطرح الموضوعات وتحليل الخبرات المختلفة وتقبل الآراء المعارضة.

ولتعرف مستوى المعتقدات المعرفية لدى طالبات الجامعة تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس المعتقدات المعرفية. وقد اتضحت النتائج في الجدول (٧):

جدول رقم (٧) استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس المعتقدات المعرفية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٣٤٣	١٨٠.١٩	١٢.٩٩	١٤٧	٤٧.٣١	٠.٠٠

اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي للمقياس

يتضح من جدول رقم (٧) أن متوسط المعتقدات المعرفية لأفراد العينة بلغ (١٨٠,١٩) وانحراف معياري (١٢,٩٩) وهو اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (١٤٧) درجة ، مما يدل على أن العينة تتمتع بمعتقدات معرفية عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علوان ومرة (٢٠١٤) ، ومع نتائج دراسة شومر (Schommer, 1993). وقد يعزوسبب هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة مروا بمراحل دراسية متعددة أدت إلى صقل ونموالمعتقدات المعرفية لديهن. حيث أشارت شومر وآخرون (Schommer et al., 1997) بأن المعتقدات المعرفية تتطور مع الزمن. وأنه كلما ازداد المستوى التعليمي للطلبة طوروا منظومة معقدة من المعتقدات المعرفية (Schommer, 1993) .

- **ثانياً :نتائج السؤال الثاني :**

نص السؤال الثاني على:" هل هناك علاقة بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية؟"

لتعرف العلاقة بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لتوضيح دلالة العلاقة بين المتغيرين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨):

جدول رقم (٨)نتائج معامل ارتباط بيرسون لتوضيح دلالة العلاقة بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية

المتغيرات	التفكير التأملي	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
مصدر المعرفة	-٠.٠٥٦	٠.٣٠٤
بنية المعرفة	٠.٢١٢	٠.٠٠٠❖❖
سرعة التعلم	٠.٠٤٩	٠.٣٦٢
ضبط التعلم	٠.١٣١	٠.٠١٥❖
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	٠.١٠١	٠.٠٦٣

يلاحظ ❖❖ توجد علاقة عند مستوى ٠.٠١ فأقل و❖ توجد علاقة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح ما يلي:

- **وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين التفكير التأملي وبنية المعرفة.**
- **وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التفكير التأملي وضبط التعلم.**
- **عدم وجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التفكير التأملي ومصدر المعرفة وسرعة التعلم والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية.**

ويتفق ذلك مع دراسة رفيجنو(Rovegno, 1992) ، ومع دراسة فان (Phan, 2008) ، وقد يرجع سبب وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التأملي وبنية المعرفة وضبط التعلم إلى وجود ترابط بين التفكير والمعرفة ، حيث إن التفكير التأملي يقود إلى تكوين معارف جيدة لدى الطلبة ، كما يساعد التفكير التأملي على ضبط عملية التعلم والتحكم في القدرة على التركيز والتأمل. فقد أشار تان وجو (Tan & Goh, 2008) إلى أن التفكير التأملي يتطلب التوقف والتأني في المواقف التعليمية الجديدة وربطها بالخبرات السابقة وتوليد معلومات ومعارف متنوعة ومفيدة وإعطاء معنى لعمليات تعلمهم. وهذا قد يساعد على تكوين بنية معرفية متينة لدى المتعلمين. كما أوضح إبراهيم (٢٠٠٥) ان التلميذ يتأمل الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج المطلوبة في الموقف ، حيث إن هذه الإجراءات قد تؤدي إلى ضبط عملية التعلم لدى الطالب.

- **ثالثاً: نتائج السؤال الثالث** :

نص السؤال الثالث على: " هل يوجد فروق في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية بين التخصصين العلمي والإنساني"؟

لتعرف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير التخصص استخدمت الباحثة اختبار " ت: T-test Independent Sample " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩) .

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الإنساني لصالح طالبات التخصص الإنساني. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الإنساني في التفكير التأملي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حليم (٢٠٠٧) حيث وجد أن طلبة التخصصات العلمية أكثر اعتقادا عن طلبة التخصصات الأدبية في القدرة الثابتة والتعلم السريع والمعرفة المؤكدة. وقد يرجع وجود فروق في المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) باختلاف التخصص لصالح طالبات التخصص الإنساني إلى أن كثير من المواد في الكليات الانسانية يتم تدريسها بطريقة الالقاء وليس التجريب ، مما يشجع الطالبات على أخذ المعرفة من أستاذة المقرر أو الكتاب المدرسي وتسلمها وتقبلها بدون اجراء تجريب أو حوار فيها لمعرفة مصدرها أو سببها ، وهذا عكس ما يتم في الكليات العلمية التي تخضع كثير من موادها إلى التجريب العملي الذي يؤدي إلى معرفة السبب والنتيجة. وقد وضح بيوهي والكسندرا (Buehi & Alexander,2006) بان المعتقدات المعرفية قد تختلف حسب المجال الدراسي ، فما يعتقده الطلاب حول المعرفة والتعلم في الرياضيات ، قد يختلف عما يعتبرونه صحيحا في التاريخ.

جدول رقم (٩)نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test "

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
مصدر المعرفة	علمي	١٩٣	٣٤.٢٧	٤.٥٦١	-٢.٨٧٢	❖٠.٠٠٤
	إنساني	١٥٠	٣٥.٧٦	٤.٩٢٥		
بنية المعرفة	علمي	١٩٣	٣٥.٤٨	٣.٢٦٣	٠.١٥٣	٠.٨٧٩
	إنساني	١٥٠	٣٥.٤٣	٣.٣٥٧		
سرعة التعلم	علمي	١٩٣	٥٢.٣٧	٤.٦٧٨	١.٢٣٩	٠.٢١٦
	إنساني	١٥٠	٥١.٧٢	٤.٩٦٧		
ضبط التعلم	علمي	١٩٣	٥٣.٥٦	٤.٧٤٨	-١.٣١٥	٠.١٨٩
	إنساني	١٥٠	٥٣.٢٦	٥.٠٧٥		
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	علمي	١٩٣	١٧٩.٤٨	١٢.٣٧٦	-١.١٤٥	٠.٢٥٣
	إنساني	١٥٠	١٨١.١٠	١٣.٧٣٧		
مقياس التفكير التأملي	علمي	١٩٣	١٨.٧٣	٣.١١٨	٠.٥٠٣	٠.٦٧٠
	إنساني	١٥٠	١٨.٥١	٢.٨٣٥		

فروق دالةٍ عند مستوى ٠.٠٥ فأقل للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

ولا تتفق النتيجة السابقة في عدم وجود فروق في التفكير التأملي بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الإنساني مع نتائج دراسة الشكعة(٢٠٠٧) والبركات (٢٠٠٥) ، وعفانة واللولو(٢٠٠٢). وقد يرجع سبب عدم وجود فروق بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الادبي في التفكير التأملي إلى اهتمام كلا الكليات العلمية والانسانية بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات حيث أصبح من متطلبات جودة التعليم في الجامعات التشجيع المستمر على التأمل والتركيز على الطالب وجعله محور العملية التعليمية وشريك بها بحيث يشارك في الأنشطة وانتاج المعرفة وعدم الاكتفاء بتلقي المعلومات والمعارف.

- **رابعاً: نتائج السؤال الرابع**:

وينص السؤال الرابع على: " هل يوجد فروق في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية تعزى لاختلاف المستوى الدراسي (الثاني ، الثالث ، الرابع)؟

لتعرف ما إذا كانت هنالكٍ فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين " One Way ANOVA " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠).

يتضح من خلال النتائج الموضحة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية باختلاف متغير المستوى الدراسي.

جدول رقم (١٠)نتائج اختبار " One Way ANOVA "للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مصدر المعرفة	بين المجموعات	٢	٦.٣٤	٠.٢٨	٠.٧٦
	داخل المجموعات	٣٤٠	٢٢.٨٩		
بنية المعرفة	بين المجموعات	٢	٣.٣١	٠.٣٠	٠.٧٤
	داخل المجموعات	٣٤٠	١٠.٩٣		
سرعة المعرفة	بين المجموعات	٢	٥٧.٩٢	٢.٥٣	٠.٠٨
	داخل المجموعات	٣٤٠	٢٢.٩٣		
ضبط التعلم	بين المجموعات	٢	٨.٩٣	٠.٣٧	٠.٦٩
	داخل المجموعات	٣٤٠	٢.٠٨		
مقياس التفكير التأملي	بين المجموعات	٢	٥.٣٥	٠.٥٩	٠.٥٥
	داخل المجموعات	٣٤٠	٨.٩٩		

وتختلف هذه النتيجة في عدم وجود فروق في التفكير التأملي تُعزى لاختلاف المستوى الدراسي مع نتائج دراسة الشكعة (٢٠٠٧) ودراسة إسماعيل وآخرون

(Ismail et al., 2013). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم اختلاف أساليب التدريس المتبعة في جميع سنوات المرحلة الجامعة والتي تشجع معظمها على التفكير التأملي لدى الطلاب.

وتختلف هذه النتيجة في عدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية تُعزي لمتغير المستوى الدراسي مع نتائج دراسة العلوان وميرة (٢٠١٤) ، ودراسة الربيع والجراح (٢٠١١) ، ودراسة فان (Phan, 2008) ، ودراسة حليم (٢٠٠٧) ، ودراسة شومر (Schommer, 1990) ، ومع دراسة شومر (Schommer, 1993).

حيث تأتي هذه النتيجة مؤيدة لنتيجة السؤال الأول في وجود مستويات مرتفعة من المعتقدات المعرفية لدى الطالبات. وقد يعزوسبب ذلك إلى الانفتاح على المعرفة في كثير من المجالات التي ساعد التطور التقني على انتشارها سوى في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس أو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشتى أنواعها ، لذلك لم تكن النتيجة مستغربه في عدم وجود فروق بين المستويات الدراسية المختلفة في المعتقدات المعرفية.

- **خامساً: نتائج السؤال الخامس**:

نص السؤال الخامس على: " هل يمكن التنبؤ بالتفكير التأملي من خلال المعتقدات المعرفية؟

يسعى هذا السؤال للتنبؤ بالتفكير التأملي من خلال المعتقدات الفكرية وذلك للإجابة على التساؤل أعلاه.

جدول رقم (١١)يبين المتغيرات الداخلة في النموذج

المتغيرات الداخلة في النموذج	ترتيب المتغيرات في النموذج
بنية المعرفة	1

يعرض الجدول (١٢) خطوات تحليل الانحدار المتعدد والمتغيرات المستقلة التي تم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد حيث يتضح أن متغير (بنية المعرفة) فقط تم إدراجه باعتباره المتغير الوحيد الذي يسهم في التنبؤ بالتفكير التأملي في حين أن بقية المتغيرات (مصدر المعرفة ، سرعة التعلم ، ضبط التعلم) لم تدرج في معادلة الانحدار المتعدد ، وعليه لم تسهم في التنبؤ بالتفكير التأملي.

جدول رقم (١٢)نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of variance) للتنبؤ بالتفكير التأملي من خلال المعتقدات الفكرية

المصدر	قيمة R2 معامل التحديد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى دلالة (ف)
الانحدار	٠.٠٤٥	١٣٧.٣٦١	١	١٣٧.٣٦١	١٥.٩٨٣	**٠.٠٠٠
الخطأ		٢٩٣٠.٦١٦	٣٤١	٨.٥٩٤		
المجموع		٣٠٦٧.٩٧٧	٣٤٢			

ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من جدول رقم (١٢) أن مربع معامل الارتباط المتعدد Rsquare أومعامل التحديد يساوي (٠.٠٤٥) للمتغيرات المستقلة وهي: (مصدر المعرفة بنية المعرفة ، سرعة التعلم ، ضبط التعلم) وهذا يعني أن هذه المتغيرات تفسر مجتمعة (٤.٥٪) من التباين الكلي في التفكير التأملي.

ويوضح الجدول صلاحية النموذج للتنبؤ بالتفكير التأملي من خلال المعتقدات الفكرية ، نظراً لمعنوية قيمة (ف) عند مستوى شك منخفض وهو (٠.٠٠٠) للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع.

جدول رقم (١٣)نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفكير التأملي من خلال المعتقدات المعرفية

المتغيرات المستقلة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الثابت	١١.٨١٩	١.٧١١		٦.٩٠٨	٠.٠٠٠**
بنية المعرفة	٠.١٩٢	٠.٠٤٨	٠.٢١٢	٣.٩٩٨	٠.٠٠٠**

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في جدول رقم (١٣) ومن متابعة معاملات (Beta) ، واختبار (ت) أن الثابت دال إحصائياً ، وأن تأثير (بنية المعرفة) على التفكير التأملي تأثير دال إحصائياً ، ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بالتفكير التأملي من خلال المعتقدات المعرفية "بنية المعرفة" على معادلة الانحدار:

- y=a +b1 x1
- y=11.819 + 0.192 x1
- y : التفكير التأملي (المتغير التابع)
- X1: بنية المعرفة (المتغير المستقل)
- a: "قيمة الثابت أو المقطع وهي قيمة y عندما تكون x تساوي صفر ".
- b: معامل المتغير المستقل "ميل خط الانحدار"

جدول رقم (١٤)يوضح المتغيرات التي لم يتم إدراجها في النموذج

المتغيرات التي لم تدخل في النموذج	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مصدر المعرفة	١.٥٣٤-	٠.١٢٦
سرعة التعلم	٠.٩٧٠-	٠.٣٣٣
ضبط التعلم	٠.٧٨١	٠.٤٣٥

يعرض الجدول (١٤) المتغيرات التي لم يتم إدراجها في معادلة الانحدارحيث لم يتم إدراج كل من (مصدر المعرفة ، سرعة التعلم ، ضبط التعلم) في معادلة الانحدار المتعدد باعتبار أن تأثيرها على التفكير التأملي ضعيف ، وأنها لا تفسر إلا كمية ضئيلة جداً من التباين في درجات المتغير التابع

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رفيجنو(Rovegno, 1992) ، حيث أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين بنية المعرفة والتفكير التأملي

لدى المعلمين ، وهذه النتيجة متوقعة حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة بين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفي (بنية المعرفة) في السؤال الثاني ، مما يدل على أن تعرف المعتقدات المعرفية لدى الفرد قد يقود إلى التنبؤ بمستوى التفكير التأملي .

- **توصيات الدراسة**:

- العمل على كل ما يحسن من مستوى التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة من خلال المناهج وطرق التدريس والأنشطة المختلفة.
- ربط المادة التعليمية بخبرات الطلبة لتحسن مستوى التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية لديهم.
- تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية والتي تزيد من مستوى التفكير التأملي وتحسن المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة.
- التدريب على استخدام التفكير التأملي وتحسين المعتقدات المعرفية من خلال إقامة ورش العمل والندوات العلمية لطلبة الجامعة.
- تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تشجع على الحوار وتبادل الأفكار مما قد ينمي مستوى التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة.
- إجراء تقويم دوري لمستوى التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة.
- القيام بدراسات مستقبلية وافية حول سبل تحسين التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية للطلبة الجامعة.

- **المراجع**:

- إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي: تعريفه -طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه. مصر ،القاهرة: عالم الكتب.
- بركات ، زياد(٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. م٦(٤) ، ٩٧ -١٢٦.
- بقيعي ، نافز (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. دراسات العلوم التربوية ، م ٤٠ ، ملحق ٣ ، ١٠٢١ -١٠٣٥.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن(٢٠١٤). تعليم التفكير: مفاهيمه وتطبيقاته. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حليم ، شيري مسعد (٢٠٠٧). المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- الربيع ، فيصل خليل صالح والجراح ، عبد الناصر ذياب (٢٠١١). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري
- الجنس والمستوى الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: مج ٩ ،ع ٢ ، ص ص ١٩٠ -٢١٢.

- رزوقي ، رعد مهدي وعبد الكريم ، سهى ابراهيم(٢٠١٥). التفكير وأنماطه ، ج١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أو لى وثالثة
- إعدادي ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان ، المجلد ١٢(٣) ١٩٣ -٢٣٤.
- سعادة ، جودت (٢٠١٤). تدريس مهارات التفكير. رام الله ، فلسطين: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سرور ، سعيد عبد الغني(٢٠١١). الاستعداد للتعلم الموجة ذاتيا في ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية ، م ٢١(٦) ، ٢٣١ -٣٣٠.
- الشكعة ، على (٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة
- النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، المجلد ٢١(٤) ، ١١٤٥ -١١٦٢.
- عفانة ، عزو واللولو ، فتحية (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية. مجلة التربية العلمية ، جامعة عين شمس ، م.٥ (١). ١ -٣٦.
- علوان ، سالي طالب ، وميرة ، أمل كاظم(٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم النفسية والتربوية -العراق. ع (١٠٦) ، ص ص ٢٨٠ -٣٣٣.
- محمد ، سليمان خضير (١٩٩٣). التفكير التأملي طريقة للتربية والتعليم. مصر ، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- Abdullah, A. (2001). Epistemological beliefs among Saudi college students. Doctor of philosophy, University of Northern Colorado.
- Bell, P. (2006). Confactors Related to self- regulated learning and Epistemological beliefs Predict learning achievement in Undergraduate. Asynchronous web- Based courses? Doctor OfEducation, University of Partial, North Carolina State.
- Buehl, M. & Alexander, P. (2006). Motivation and Performance difference in students Domain- specific epistemological beliefs. American Educational Research Journal. 42(4), p. 697-726.
- Chan, K. W. & Elliott, R.G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. Contemporary educational psychology, 27(3),p. 392-414.
- Chan, K.W. & Elliott, R.G. (2004). Epistemological belief across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. Educational psychology, 24(2), p. 123-142.

- Clark, C. M. & Peterson, P. (1988). Teachers: Thought Processes, 3rd Ed. New York: Macmillan.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological throries: : Beliefs about knowledge and their relation to learning. Review of Educational Research, 67,p. 88-140.
- Ismail, H.; Hassan, A.; Muhamad, M.; Ali, W. & Konting, M. (2013). Epistemological Belief and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. International Journal of instruction, 6(1).p. 139-151.
- Kitchener, K. S. (1994). Assessing Reflective thinking with in curricular context. Project organization university of Denver, Collage of education, Washington, D.C.
- Phan, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles:A longitudinal study. British Journal Educational Psychology, 78,p. 75-93.
- Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. Theory into Practice, 41(4), p.219-225.
- Rovegno, I. C. (1992). Learning to teach in a field- based methods course the development of pedagogical content knowledge. Teaching & Teacher Education, Vol. 8(1), p 69-82.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs about the Nature of knowledge on comprehension. Journal educational of Psychology, 82(3), p.498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. Journal of educational Psychology, 85, 3, p. 406-411.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education epistemological beliefs. British Journal of Educational Psychology, 68(4), p.551-560.
- Schommer, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. Educational Psychologist, 39(1), p.19-29.
- Schommer, M.; Calvert, C.; Gariglietti, G. & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 84(4),p. 435-443.
- Schommer, M. and Walker, K. (1995). Are Epistemological Beliefs Similar Across Domains? Journal of Performance. Paper Presented

at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

- Smith, C.L.; Maclin, D.; Houghton, C. & Hennessey, M. G. (2000). Sixth-grade students' Epistemologies of science; the impact of school science experiences on epistemological development. Cognition and Instruction, 18, p.349-422.
- Song, H.; Koszalka, T. & Grabowski, B. (2005).Exploring instructional Design Factors Prompting Reflective Thinking in Young Adolescents. Canadian Journal of Learning and Technology, 31(2), winter.
- Tan, K. & Goh, N. (2008). Assessing students' reflective responses to chemistry- related learning tasks. Paper presented at the IAEA2008 annual conference "Re-interpreting assessment: society, measurement and meaning", University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.Grouws (Ed.), Handbook of research in mathematics teaching and learning, 127-146 New York: Teachers College Press.
- Wilkins, D. (1998). Recommendations for Curricula that stress reflective thinking. Journalism & Mass communication educator,p. 64-73.
- Wood, P. K., & Kardash, C. A. (2002). Critical elements in the desig and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, p.231-260. Mahwah, NJ: Erlbaum.