



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تكنولوجيا الرأسمعرفية لبناء مجتمع المعرفة المرقمى

إعداد

أ.د/ حسام الدين محمد مازن

أستاذ المناهج وتكنولوجيا تعليم العلوم
كلية التربية - جامعة سوهاج

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5024

المجلة التربوية - العدد الثانى والخمسون - أبريل ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

عن الدورية :

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد؛ شهور : يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦ م ، وتعتني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل: البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تخضع أبحاثها لبرنامج الانتحال العلمي iThenticate: Plagiarism Detecation Software ، كما تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني؛ مما جعلها مفهومة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية .

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠١٧/٦٣٤٠م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(print) : (ISSN 1687-2649)

الرؤية والرسالة والأهداف

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية .
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي – جامعة سوهاج الجديدة – كلية التربية – سوهاج – جمهورية مصر العربية

هاتف/فاكس الوحدة : ٩٣٢٢٨٧٩٤٦ . داخلي : ١٠١٢٢ . محمول : ١٠٢٣٤٥٥٧٥٢ .

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

* المجلة منتظمة الصدور منذ عام ١٩٨٦م وحتى الآن ٢٠١٧ م، وصدر منها (٥٢) عددًا ،

أخلاقيات النشر العلمي

تكمن أهمية البحث العلمي في إدراك الأمم أن تفوقها يرجع إلى قدرات أبنائها العلمية والفكرية والسلوكية؛ حيث تكمن فوائد البحث العلمي في تبيان المعلومات عن الإنسان، والكون والظواهر التي نحيهاها، وفي التغلب على الصعوبات التي قد نواجهها وطرح الحلول لها، ونظراً للمكانة التي يحتلها البحث العلمي وتتعدد الجهات المرتبطة به وتداخلها، ظهر «علم أخلاقيات البحث العلمي» الذي جاء ليساعد في تطور البحث العلمي وتنظيمه ووضع قواعد وقوانين تحكم العلاقات بين الأطراف المشاركة فيه، بما يضمن سير العملية البحثية بالمسار الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة ومنع أي تلاعب أو استغلال لتحقيق مصالح ورغبات شخصية، وفيما يخص العلاقة بين قائد البحث وأعضاء الفريق البحثي من طلبة دراسات عليا أو غيرهم فينبغي أن تكون قائمة على الثقة والتعاون وبما يعود بالنفع على الطرفين ويضمن حقوقهم.

مما يجدر ذكره في هذا السياق موضوع السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) ، وهو اقتباس الباحث ونقله للمعلومات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها إليه دون وجه حق، ومع عصر الانفتاح والإنترنت أصبحت السرقة العلمية من أكبر المشاكل المتفاقمة يلجأ إليها ضعاف النفوس من طلبة الماجستير والدكتوراه لإتمام أطروحة التخرج، ومن أساتذة جامعيين بهدف الترقية والترفيه، وباحثين للوصول إلى الشهرة والمكاسب المادية. وللحد من هذه الظاهرة يتوافر حالياً العديد من البرمجيات والمواقع التي يمكن استخدامها من قبل جهات النشر العلمي والجامعات لتمحيص الأبحاث المقدمة وكشف أي محاولات للسرقة أو النقل من المواقع أو الأبحاث المنشورة، كما يمكن استخدامها من قبل طلبة الدراسات العليا والباحثين لتدقيق أبحاثهم وأطروحاتهم والتأكد من التوثيق الدقيق للمصادر والمراجع وعدم وجود أي خلل في الاقتباس. وفي النهاية فإن قواعد البحث تدعم القيم الاجتماعية المتعلقة بحقوق الإنسان والحفاظ على الثروة الحيوانية والالتزام بقواعد السلامة العامة. من الممكن عرض أهم مبادئ البحث والنشر العلمي كالآتي:

- ١- الأمانة والدقة في توثيق البيانات والنتائج وتحليلها ونشرها، دون كذب أو تضليل أو خداع.
- ٢- عدم التحيز أو التلاعب بتصميم العملية البحثية وتحليل البيانات وعرضها.
- ٣- الاستقامة والحفاظ على الوعود والاتفاقات؛ والسعي لاتساق الفكر والعمل.
- ٤- الحيطة وعدم الإهمال والعمل على تقليل الأخطاء البشرية والمنهجية إلى حدها الأدنى.
- ٥- الانفتاحية ومشاركة البيانات والنتائج مع الباحثين وتقبل النقد البناء.
- ٦- احترام الملكية الفكرية من براءات اختراع وحقوق نشر، ونسب الآراء لأصحابها وتجنب انتحالها أو سرقتها، وعدم استخدام أي بيانات أو نتائج غير منشورة دون الرجوع إلى صاحبها.
- ٧- احترام الخصوصية والمحافظة على سرية المعلومات.

- ٨- النشر يهدف التطوير وإفادة البشرية وليس للحصول على مصالح شخصية فقط.
- ٩- احترام الباحثين والزملاء في العمل، وإعطاء التقدير والشكر لمن يستحق.
- ١٠- مساعدة الباحثين وتعزيز قدراتهم وتمكينهم من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.
- ١١- الالتزام بالمسؤولية المجتمعية والسعي لتطوير المجتمع وحل مشاكله من خلال الأبحاث والدراسات العلمية.
- ١٢- تجنب التمييز العنصري القائم على الجنس أو العرق أو الديانة بين الزملاء أو الطلبة.
- ١٣- الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعها المؤسسات والجهات المنظمة للأبحاث العلمية.
- ١٤- استخدام الموارد المتاحة بحكمة لإنجاز الأهداف المرجوة.
- ١٥- تجنب الخضوع لمؤثرات حكومية هادفة إلى ترك البحث في شؤون عامة حيوية.
- ١٦- احترام الذات البشرية وعدم انتهاك حقوق الإنسان وكرامته عند إجراء التجارب عليه، وإدارة الأبحاث العلمية على البشر بما يضمن تحقيق أكبر فائدة وأقل ضرر ممكن. كما يجب معالجة الذوات غير البشرية والحيوانات باحترام وعناية مناسبين عند استخدامها في التجارب.
- ١٧- تجنب أي تضارب في المصالح كدعم جهات خاصة ذات أجندة أو الارتباط مع جهات ذات مصالح خاصة.

هناك أيضاً أسس وقواعد تضبط كتابة أسماء المؤلفين على المنشورات العلمية بما يضمن حقوق المشاركين والجهات الداعمة، حيث يجب أن تضم قائمة المؤلفين جميع الأشخاص الذين ساهموا في بناء فكرة البحث أو في تصميم العملية البحثية وتحليل البيانات أو شاركوا في المراجعة النقدية لمسودة العمل، ويحدد ترتيب الأسماء بالاتفاق الجماعي بينهم، بينما يشتركوا جميعاً في المسؤولية تجاه صحة النتائج المنشورة ودقتها. أما الأشخاص الذين شاركوا بشكل معنوي في البحث ولكن لم يحققوا شروط إدراجهم كمؤلفين فيجب توجيه الشكر لهم في نهاية العمل المقدم للنشر. بما يتعلق بجهات النشر والدوريات العلمية فقد ظهر مؤخراً ما يعرف بمواقع الوصول الحر (Open Access) وهي مواقع الكترونية تصدر دوريات الكترونية متاحة بشكل مباشر ومستمر للباحثين والمستفيدين. جاءت هذه المواقع لتسهيل عملية النشر وتسريعها وضمان وصول آخر ما توصل إليه العلم إلى أكبر قدر ممكن من المستفيدين مجاناً دون الحاجة للاشتراك بالدوريات الورقية التي قد تطلب اشتراكات مالية للاطلاع عليها فتكون محصورة فقط على فئة خاصة من الباحثين. على الرغم من الإيجابيات التي تقدمها مواقع الوصول الحر إلا أنها أصبحت وسيلة للاستغلال المادي فمعظمها يشترط أن يدفع المؤلف مبلغ نقدي مقابل نشر بحثه، ومع تطور التكنولوجيا أصبح من السهل نشر أبحاث وهمية ومضللة أو ذات جودة منخفضة على هذه المواقع دون أن يكون هناك مراجعة وتدقيق قبل النشر، ولذا في الاتجاه نحو الإبداع واقتصاد المعرفة لا بد من الاهتمام وتأصيل البحث والنشر العلمي باعتبارها وسيلة تقدم العلم وتوثيقه وذلك من خلال تبني منظومة أخلاق وأعراف تأسس لمرحلة قادمة في مسيرة البحث العلمي عنوانها العلم والبحث والريادة والإبداع.

قواعد البيانات المتاح عليها الدورية

EULC

EBSCO

AIF

Manduma

EKB

Manhal

Obeikan

shamaa

الكلمات الدليلية للمجلة التربوية

التربية , المجلة , التربوية , كلية , جامعة , سوهاج

أقسام المجلة التربوية

أصول التربية

التربية الإسلامية

مناهج وطرق التدريس (اللغة العربية- الإنجليزية – الفرنسية – الرياضيات – العلوم- الفنون-

الاقتصاد المنزلي- التجاري ...)

التربية المقارنة والإدارة التعليمية

علم النفس التربوي

التربية الخاصة

تكنولوجيا التعليم

رياض الأطفال

الصحة النفسية

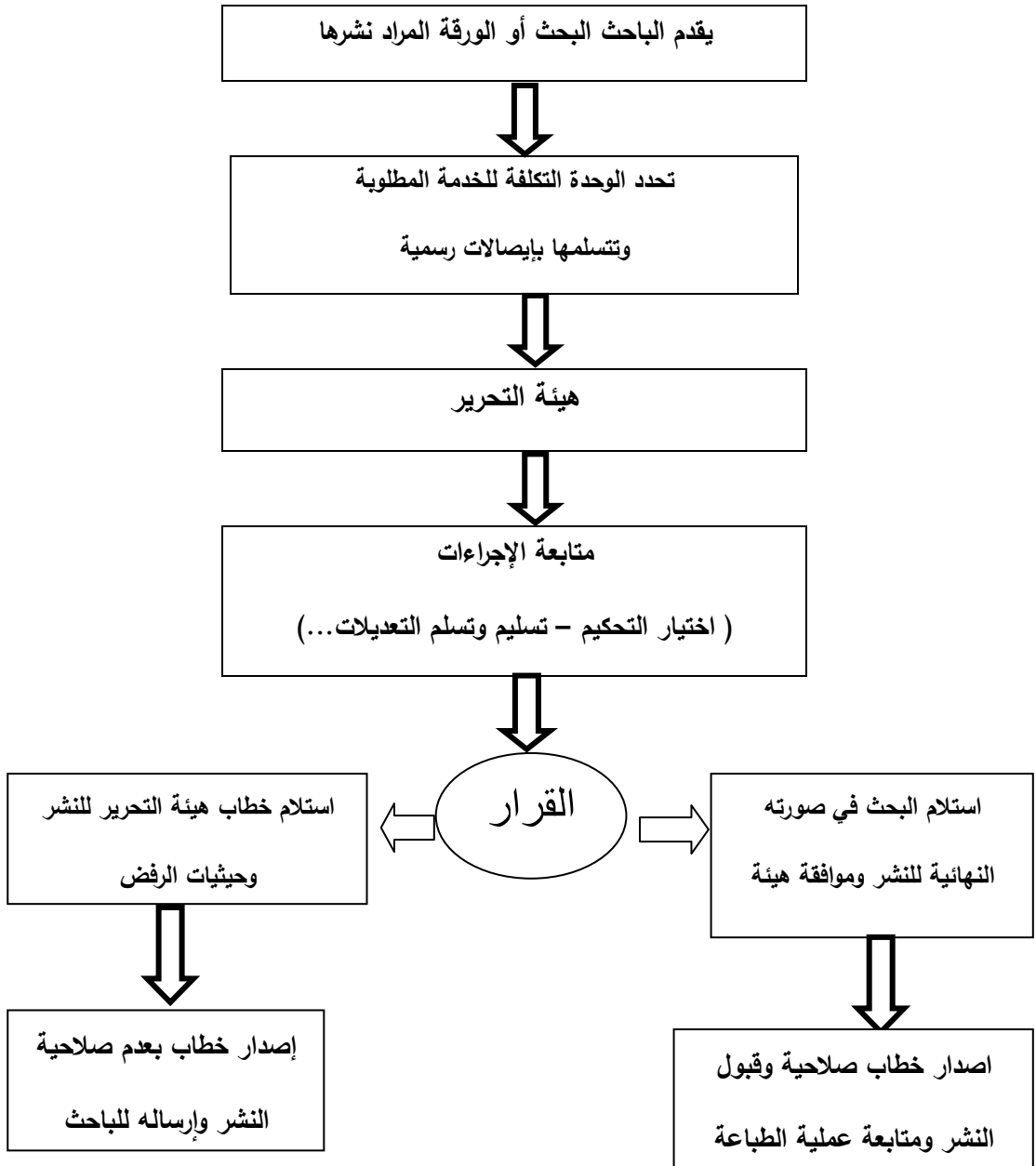
عدد كلمات الملخص

- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

عدد الكلمات الدليلية للمقالة

عدد الكلمات المفتاحية والدليلية متروكة للباحث.

خط سير عملية تحكيم المقالات



تعليمات وسياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.

٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .

٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com

٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين – ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.

٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.

٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠- يقدم الباحث تعهداً موقفاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بحجم (١٤) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٤- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلات من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر :

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٥٠٠) خمسمائة جنيهاً مصرياً فقط لاغير أو مايعادلها بالدولار الأمريكي، بالإضافة إلى المصروفات الإدارية.

ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر تكون رسوم النشر:

* (٦٠٠) ستمائة جنيهاً رسوم نشر البحث حتى (٣٠) ثلاثين صفحة.

* ما زاد عن (٣٠) ثلاثين صفحة فتحسب الصفحة (٢٥) بخمسة وعشرين جنيهاً عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين المصريين المعارين للخارج أو غير المصريين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة دولار رسوم نشر البحث حتى (٣٠) ثلاثين صفحة .

* ما زاد عن (٣٠) ثلاثين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث والمشرف على كلية التربية
٢	أ.د/ عبد الله محمود إسماعيل	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية
٣	أ.د/ عماد صموئيل وهبه	وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة وأستاذ أصول التربية
٤	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٧	أ.د/ عواطف محمد حسانين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٨	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	د/ مصطفى أحمد فهمي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

سكرتير التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمران وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث
والقائم بأعمال عميد كلية التربية

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبوحسوب عميد البحث العلمي والدراسات العليا جامعة البحرين

مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي بالجامعة

د/ مصطفى أحمد فهمي أحمد

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج	١٩	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان	٢٠	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان	٢١	أ.د/ عماد محمد عطيه	أسوان
٧	أ.د/ السيد سلامة الخميسي	دمياط	٢٢	أ.د/ عماد صموئيل وهبه	سوهاج
٨	أ.د/ شبل بدران محمد	الإسكندرية	٢٣	أ.د/ أحمد حسين عبدالمعطي	أسيوط
٩	أ.د/ عبدالقواب عبداللاه عبدالقواب	أسيوط	٢٤	أ.د/ سمير عبدالوهاب الخويت	طنطا
١٠	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج	٢٥	أ.د/ ظلال عادل سليمان	حلوان
١١	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط	٢٦	أ.د/ محمد النصر حسن محمد	ج الوادي
١٢	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي	٢٧	أ.د/ محمد جابر رمضان	ج الوادي
١٣	أ.د/ فتحي كامل زيادي	المنيا	٢٨	أ.د/ أحمد حسين الصغير	سوهاج
١٤	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٥	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي	عين شمس	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارح	حلوان
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
٦	أ.د/ عادل إبراهيم البنا	كفر الشيخ	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
٧	أ.د/ إيمان عبد الحكيم الصافوري	حلوان	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسنين	سوهاج	٣٧	أ.د/ ليلي حسني إبراهيم حسني	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١١	أ.د/ حسين محمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٤	أ.د/ خديجة السيد بخيت	جدة	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز	كفر الشيخ
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
١٨	أ.د/ سمية عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٥٠	أ.د/ يحيى عطية سليمان خلف	عين شمس
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٥١	أ.د/ علي كمال معبد	أسيوط
٢٣	أ.د/ عادل رسمي حماد النجدي	أسيوط	٥٢	أ.د/ عبادة أحمد عبادة	السويس
٢٤	أ.د/ عبد الحفيظ محمود حفي	جنوب الوادي	٥٣	أ.د/ عبد الله محمود إسماعيل	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرازق مختار محمود	أسيوط	٥٤	أ.د/ طاهر محمد الهادي	قناة السويس
٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي	٥٥	أ.د/ حسين طه عطا	سوهاج
٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان	٥٦	أ.د/ زينب عاطف خالد	الأزهر
٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبد الجليل	أسيوط	٥٧	أ.د/ أحمد السيد عبد الحميد	المنيا
٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط	٥٨	أ.د/ حسن محمد حويل	أسيوط

٥٩	أ.د/ حنان محمد حافظ	عين شمس	٦٠	أ.د/ سامح محمد ربحان	جنوب الوادي
٦١	أ.د/ ناصر فؤاد غبيش	المنيا	٦٢	أ.د/ علي عبدالنواب محمد	الأزهر
٦٣	أ.د/ فاطمة صادق محمد	بنها	٦٤	أ.د/ هالة محمد طليمات	دمهوير
٦٥	أ.د/ زينب محمود عطيفي	أسيوط	٦٦	أ.د/ جمال محمد عطيه	بنها
٦٧	أ.د/ السيد عبدالقادر شريف	القاهرة	٦٨	أ.د/ زينب محمد عبد الصمد	حلوان
٦٩	مجدي خير الدين كامل	أسيوط	٧٠	أ.د/ علي حسن أحمد	المنيا
٧١	أ.د/ مجدي خير الدين كامل	أسيوط	٧٢	أ.د/ إدريس سلطان صالح	المنيا
٧٣	أ.د/ أحمد محمد رشوان	أسيوط	٧٤	أ.د/ مجدي مهدي علي	عين شمس
٧٥	أ.د/ آمال محمد رشوان	أسوان	٧٦	أ.د/ صفية محمد أحمد سلام	المنيا
٧٧	أ.د/ عبدالجواد عبدالجواد بهوات	كفر الشيخ	٧٨	أ.د/ عبدالرحمن محمد السعدني	طنطا
٧٩	أ.د/ ناهد عبدالراضي نوبي	المنيا	٨٠	أ.د/ وديع مكسيموس داود	أسيوط
٨١	أ.د/ محمود محمد نصر	بني سويف	٨٢	أ.د/ محمد صالح وهبه	حلوان
٨٣	أ.د/ عفت مصطفى الطناوي	دمياط	٨٤	أ.د/ شيرين صلاح عبدالحكيم	عين شمس
٨٥	أ.د/ وفاء محمد فؤاد شلي	حلوان	٨٦	أ.د/ حمدي محمد البيطار	أسيوط
٨٧	أ.د/ السيد علي شهبه	الزقازيق	٨٨		

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٢	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	حلوان	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	١١	أ.د/ هنداوي محمد حافظ	حلوان
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	١٢	أ.د/ سعاد بسيوني عبد النبي	عين شمس
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١٣	أ.د/ أشرف محمود أحمد	جنوب لوائي
٦	أ.د/ شاكرا محمد فتحي	عين شمس	١٤	أ.د/ أسامة محمود قرني	بني سويف
٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية	١٥	أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس	الزقازيق
٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج	١٦	أ.د/ عبد العزيز أحمد داود	كفر الشيخ

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد علي بديوي	حلوان	٢	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٣	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	الملك عبدالعزيز	٤	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية

٥	أ.د/ أمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٦	أ.د/يوسف عبدالصبور عبدالله	سوهاج
٧	أ.د/ إمام مصطفى سيد	أسيوط	٨	أ.د/ أنور رياض عبدالرحيم	المنيا
٩	أ.د/ حسنين محمد الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ علاء الدين أيوب	الملك فيصل
١١	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١٢	أ.د/ خضر مخيمر أبوزيد	أسيوط
١٣	أ.د/ عبد العال حامد عجوة	المنوفية	١٤	أ.د/ عادل عبد الله محمد	الزقازيق
١٥	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي	١٦	أ.د/ سناء محمد سليمان	عين شمس
١٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	سوهاج	١٨	أ.د/ محمود فتحي عكاشة	دمهور
١٩	أ.د/ حمدي علي الفرماوي	المنوفية	٢٠	أ.د/ السيد أحمد صقر	كفرالشيخ
٢١	أ.د/ سوسن أبوالعلا شلي	القاهرة	٢٢	أ.د/ مصطفى علي الحاروني	حلوان
٢٣	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	٢٤	أ.د/ ناجي محمد قاسم	الإسكندرية
٢٥	أ.د/ عبدالناصر أنيس عبدلوهاب	دمياط	٢٦	أ.د/ سيد عبد العظيم محمد	المنيا
٢٧	أ.د/ عادل السعيد البنا	الإسكندرية	٢٨	أ.د/ عادل محمد محمود العدل	الزقازيق
٢٩	أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	الزقازيق	٣٠	أ.د/ عطية عطية محمد سيد	الزقازيق
٣١	أ.د/ عبد المنعم أحمد بدران	سوهاج	٣٢	أ.د/ السيد محمد عبدالمجيد	دمياط

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج	٢	أ.د/ أمل عبد الفتاح سويدان	القاهرة
٣	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج	٤	أ.د/ محمد عطيه خميس	عين شمس
٥	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج	٦	أ.د/ زينب محمد أمين	المنيا
٧	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان	٨	أ.د/ محمد إبراهيم الدسوقي	حلوان
٩	أ.د/ عادل محمد سرايا	قناة السويس	١٠	أ.د/ رضا عبده إبراهيم القاضي	حلوان
١١	أ.د/ حنان محمد الشاعر	عين شمس	١٢	أ.د/ إيهاب محمد حمزة	حلوان

المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	أ. د. / حسام الدين محمد مازن	تكنولوجيا الرأس معرفية لبناء مجتمع المعرفة المرقمي	٤١٧ - ٤٤٦
٢.	د/ طارق نور الدين محمد عبدالرحيم	عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج	٤٤٧-٥٥٦
٣.	د/ ياسمين محمد محمد يونس	الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال	٥٥٧-٦٣٠
٤.	د/ هبه على عبد الفتاح على د/حنان يوسف الأحمد د/عبله شوقي الجمل	فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن	٦٣١-٦٦٣
٥.	د/ صباح قاسم سعيد الرفاعي	فاعلية برنامج ارشادي زواجي للتخفيف من العلاقة المقلقة والعمى الانفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية	٦٦٥-٧١٧
٦.	أ/ هدى بنت عبد العزيز بن عبدالله المقبل	دور الوسائط الثقافية في دعم الأدوار المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية السعودية	٧١٩-٧٤٢
٧.	د/ حصه بنت محمد الشايع	فاعلية توظيف الفيديوها التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة وتصوراتهن نحوها	٧٤٣-٧٩٧
٨.	د/ عطية إسماعيل أبو الشيخ	قلق الاختبارات الالكترونية على أداء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهن	٧٩٩-٨٢٣
٩.	Dr. Ahmad Alshehri	<i>Textbook Evaluation: EFL Teachers' Perspectives on Cutting Edge</i>	1-27

**إلى المتطلعين لبناء مجتمع المعرفة الرقمي المصري
والعربي أملاً في مستقبل مشرف ومشرق لغد أفضل في
عالم التكنولوجيا الرقمية**

مجاور ورقة العمل :-

أولاً: المقدمة

ثانياً : لماذا تكنولوجيا المعلومات؟

ثالثاً: ماهية ومفهوم تكنولوجيا المعلومات

رابعاً: تكنولوجيا الرأس معرفية وماهيتها

خامساً: إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات

سادساً: طبيعة مجتمع المعلومات وخصائصه

سابعاً: رأس المال الفكري ورأس المال البشري

ثامناً: الرأس معرفية لبناء مجتمع المعرفة المرقمى

تاسعاً: توصيات ورقة العمل

عاشراً: المراجع المستخدمة

أولاً: المقدمة :-

يشهد العالم تغيرات هائلة في مختلف جوانب ومجالات الحياة الإنسانية، ومع زيادة التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل أصبحنا نعيش في عالم صغير، تتضاءل فيه الحدود وربما تتلاشى يوماً ما، فالأحداث السياسية والاجتماعية والتكنولوجية التي تقع في أى بقعة من عالمنا يترتب عليها تغيرات تتفاوت شدة وسرعة من مكان لآخر علي بعد آلاف الأميال عن مكان وقوع الحدث.

ومهما بلغت طاقة الفرد في عصر ثورة المعلومات والاتصالات المعاصرة فلن يستطيع أن يسيطر علي أكثر من جزء بسيط جداً من الكم الهائل للمعلومات التي أصبحت تتضاعف كل ثلاث إلي خمس سنوات .ومع مرور الوقت تصبح معارفنا ومعلوماتنا المبنية علي معلومات الماضي غير كافية للتعامل مع المتغيرات المتسارعة والمتوقعة فى ميادين الحياة المختلفة.

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية مهارات وعمليات التفكير لأنها تزود الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أى نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل، ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير، وتعلم مهارات التفكير أهمية متزايدة لنجاح الأفراد وتطور المجتمعات

ولقد أصبح من المؤكد فى العصر الراهن -عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات- أن رصيد أى دولة لا يقاس -كما كان فى الماضي- بما تملكه من ثروات طبيعية كالبتترول والذهب والماس فحسب بل بما تملكه من عقول علمائها ومفكرها الذين يقومون بصناعة المعرفة وصولاً الي الدخل المعرفي القومي الذي يصون استقلالها ويحفظ كرامتها، فلا شك ان محور التقدم الذي نلاحظه في كثير من بلدان العالم هو العقل البشرى المفكر الذي كرمه تعالي في قوله "ولقد كرمنا بنى ادم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم علي كثير ممن خلقنا تفضيلا ،ذلك العقل الذي يقدم لنا النظريات والافكار والمعلومات القابلة للتطبيق وما ينتج عنها مما يؤدي الي تطوير الحياة البشرية فى شتى المجالات .

ثانيا : لماذا تكنولوجيا المعلومات؟

ومع التطور العلمي والتكنولوجي الذي استهللنا به الألفية الثالثة تحاول كل دولة جاهدة أن تعد أبنائها وتسليحهم بكل ما يستجد من أحداث حتى يمكنهم التفاعل بنجاح مع كافة المتغيرات والتحديات التي تطرأ على حياتهم الآنية والمستقبلية والتكيف الناجح معها وفي ذلك أشارت خطة اليونسكو (١٩٩٠-١٩٩٥) بالفقرة ٣٨ أن أطفال اليوم سيعيشون ويعلمون في القرن الحادي والعشرين فى عالم يتزايد فيه دوما التعقيد والتعرض للتحويلات السريعة، وليس النمو السكانى والقيود الاقتصادية وتدهور البنية والتقدم الهائل للعلم والتكنولوجيا وازدياد انتاج المعارف والمعلومات وتبادلها سوء بعض الظواهر التي يتعين على المجتمعات مواجهتها فى القرن ٢١ .

ويخطوا النظام العالمي في القرن ٢١ يحده ثلاث متغيرات أساسية تتمثل في:

١. الثورة التكنولوجية المعاصرة .وهذه الثورة تحكمها ثلاثة عناصر رئيسية وهي

• الثورة الرقمية التي غيرت صورة العالم بشكل جذري، حيث أصبحت المعلومات

غريزة وسهلة الحفظ والتداول والانتقال إلى مسافة بعيدة وبكفاءة عالية.

• العولمة حيث يمثل البيئة الإنسانية الحاضرة لعملية التطور التكنولوجي التي

جعلت من الاعتبارات العالمية والتعاون الدولي في التخطيط والتمويل احتياجا

أساسيا للتقدم التكنولوجي الفعلي.

• استكشاف الكون والتحرك نحو آفاق جديدة.

٢. أسلوب إدارة التفاعلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية عن طريق منظومة

الشبكات الممتدة والمعقدة التي تغطي حاليا شمال أمريكا وغرب أوروبا واليابان وشمال

الباسفيك.

٣. الموضوعات والمجالات الجديدة التى تتناسب مع طبيعة النظام الجديد حيث سادت

الحروب الباردة والصراعات الإقليمية وسباق التسلح بعد الحرب العالمية الثانية

ولكن موضوعات النظام العالمي الجديد غلبت عليها مشكلات البطالة والتضخم

وأسعار العملات وأسواق المال والتجارة والاستثمار والاتصال العالمي والمشكلات

البيئية وما يسمى بالإرهاب العالمي وجرائم المخدرات والجنس .

إن التغيرات العالمية التي يتسم بها القرن بها القرن ٢١ هي:

١. الانتقال من المجتمع الصناعي الى مجتمع المعلوماتية والمعرفة.
٢. الانتقال من التكنولوجيا الصناعية إلى التكنولوجيا رفيعة المستوى وأبرزها الحواسيب المتقدمة.
٣. الانتقال من الاقتصاد القومي إلى الاقتصاد العالمي.
٤. الانتقال من التفكير قصير المدى إلى التخطيط طويل المدى.
٥. الانتقال من المركزية الى اللامركزية.
٦. النمو الواسع للمنظمات غير الحكومية والجمعيات الاهلية لخدمة المجتمع والبيئة.
٧. الانتقال من الديمقراطية الشكلية التمثيلية إلى الديمقراطية الحقيقية التشاركية قولاً وفعلاً.

ومع تسارع التحولات فى عالمنا اليوم لا يكاد يفتق المرء تسمية جديدة للعصر حتى يداهمه وابل غزير من مسميات اخرى حيث يطلق البعض على العصر الراهن عصر القرن الحادى والعشرين، عصر المعلومات عصر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ،عصر التكنولوجيا الالكترونية، عصر الموجة الثالثة ،عصر تحول القوة ،وعصر ما بعد الحداثة الخ.

وتطور الثورة التكنولوجية الحديثة تطورا سريعا ومفاجئا أحيانا فى شتى مجالات الحياة ،فقدرة اى جهاز كومبيوتر تتضاعف أربعة آلاف مرة كل عشر سنوات بنفس الحجم ،كما اكتشفت الترانزستورات دقيقة الحجم التى يمكن ان تجمع مائة مليون الى بليون منها فى شريحة صغيرة الحجم كشريحة الهاتف SIM مثلا أو شرائح الهاتف المحمول نفسه ، وأصبح الآن الكتاب أو الصحيفة أو أى مستند صغير أو كبير فى حجمه يتم إعداده على شريحة الكترونية ومنها شرائح وبطاقات الائتمان البنكية وشرائح أو بطاقات مرتب الموظفين فى الدولة وشرائح الماستر كارد والفيزاكارد.

وأصبحت التكنولوجيا فائقة الصغر مدخلا هائلا إلى العلاج الطبى وحجز تذاكر القطارات وسداد فواتير الهاتف والكهرباء والمياه والغاز الطبيعى والتسوق من المحلات الكبيرة وقد أدت التكنولوجيا الجديدة إلى توفير عصر الاتصال العالمى للجنس البشرى فقضت على المسافات وهى أدوات مجتمعات عالم اليوم شرقه وغربه، شماله وجنوبه، أقصاه وأدناه.

وهكذا أصبح نقل وتداول المعلومات الحديثة الدقيقة لأى مكان فى العالم متاحا وميسرا وفى ثوان معدودات عبر شبكة الاتصالات العالمية -الانترنت-.

وإذا كان التقدم العلمى والتكنولوجى الراهن يفرض علينا احتواء وتقدير هذه التكنولوجيا وشكر الله سبحانه وتعالى أن مكن عقل الانسان من تحقيقها فى الوقت نفسه ينبغى علينا احترام استعمالها وعدم الإساءة من خلالها للآخر، وهذه مشكلة المشاكل فى عالم اليوم (الرسوم المسيئة إلى سيد الخلق أجمعين سيدنا محمد(ص)) وهذه الظاهرة يطلق عليها سيطرة التكنولوجيا على الثقافة والحضارة الأمر الذى ترتب عليه مشاكل اجتماعية وأسرية وأخلاقية ومجتمعية وتفكك أسرى وانحلال أخلاقى والعنف والجريمة والجنس والإدمان.

حيث يتسم العصر الراهن بتزايد الاعتماد على المعلومات بصورة أو بأخرى ويطلق عليه أحيانا عصر المعلوماتية بما يتيح من تبادل المعارف والخبرات وتفاعلها ما يجعل تسارع الاكتشافات العلمية والمخترعات التكنولوجية متزايدا يوما بعد آخر؛ الأمر الذى يزيد من الهوة الواسعة بين من يبدع ويخترع ويكتشف ومن لا يستطيع تحقيق ذلك .

ويرى البعض إننا حاليا نعيش عصر المجتمع اللامرقى الذى يعتمد على أنظمة آلية للمعلومات حيث أصبح فى متناول الانسان الموسوعات والقواميس والادلة والفهارس المخزنة آليا.

إن الانتفاضة الضخمة التى حدثت وتحدث حاليا فى قاعدة المعلومات هى التى تفسر لنا ظهور الاقتصاد الرقمى للموجة الثالثة فقد أصبحت المعلومات والمعرفة وتداولها هى المورد الرئيسى لأى اقتصاد متقدم لأنها تقلل الحاجة إلى المواد الخام والأيدى العاملة والوقت والمكان ورأس المال وباقى المدخلات اللازمة لأى اقتصاد عالمى .

ويأتى الكتاب الراهن كسلسلة من كتابات المؤلف فى مجال تكنولوجيا المعلومات ودورها فى التربية عامة وفى المناهج والتدريس وتكنولوجيا التعليم بشكل متخصص ليضيف أبعادا أخرى تتمثل فى ضرورة الاهتمام فى العملية التعليمية بتكنولوجيا الرأسمعرفية كبعد اقتصادى يضيف قيمة مضافة إنسانية بشرية تأتى من رأس المتعلم وبتوجيه من مستشاره المعلوماتى وهو المعلم الذى يجب أن يتبوأ وظيفة جديدة فى عصر تكنولوجيا المعلومات وبناء مجتمعات المعرفة الرقمية وهو أن يصبح مستشارا معلوماتيا لطلابه.

مفهوم تكنولوجيا المعلومات:-

وتعنى تكنولوجيا المعلومات النظم المختلفة التى يتم بواسطتها الحصول على المعلومات فى كافة أشكالها واختزانها ومعالجتها وتداولها وإتاحتها للمستخدمين باستخدام أجهزة الكمبيوتر والاتصالات عن بعد ، والتي تبنى أساسا على مجالين رئيسيين هما: تكنولوجيا الكمبيوتر ، وتكنولوجيا الاتصالات عن بعد ، حيث تتضمن مجال تكنولوجيا الكمبيوتر : تحليل وتصميم النظم ، إنتاج البرامج ، إنتاج المعلومات بطريقة واضحة ومفهومة ، جمع المعلومات وتفسيرها وغيرها، فى حين يتضمن مجال تكنولوجيا الاتصالات عن بعد : تكنولوجيا الاتصال الكابلى ، تكنولوجيا الأقمار الصناعية ، تكنولوجيا الألياف الضوئية ، تكنولوجيا الاتصالات الرقمية ، وتكنولوجيا الاتصال الرقمي وغيرها.

ومن المتوقع أن تتكون أنظمة الاتصالات فى المستقبل القريب من كل من التليفونات وموجات الراديو (موجات كهرومغناطيسية) والأقمار الصناعية وخطوط الخيوط الضوئية . والصناعات الثلاث : الإلكترونيات الدقيقة ، والكمبيوتر ، والاتصالات ستكون مثلث عصر " تكنولوجيا المعلومات". وهذا بطبيعة الحال سيطور عمليات تخزين وتجهيز وتوصيل المعلومات..

تعرفها منظمة اليونسكو بأنها " تطبيق التكنولوجيا الالكترونية مثل الحواسيب والأقمار الصناعية ... الخ للمساعدة فى إنتاج و تخزين واستعادة المعلومات الرقمية وتوزيعها وتسويقها " .

وتعرفها منظمة اليونسكو أيضا بأنها مجالات المعرفة العلمية والتكنولوجية المستخدمة فى تناول ومعالجة المعلومات وتطبيقها ، أى أنها تفاعل الحاسبات الآلية والأجهزة مع الإنسان ومشاركتها فى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

ويعرفها توم فوستر تكنولوجيا المعلومات فى معناها أو فى مفهومها الدقيق على أنها العلم الجديد لجمع وتخزين واسترجاع وبث المعلومات.

وتعرف أيضا تكنولوجيا المعلومات بأنها مصطلح عام يشير إلى استخدام الحواسيب كأداة لإنشاء البيانات (المعلومات) وصيانتها ،

إنها تعنى الحصول على المعلومات بصورها المختلفة: النصية والمصورة ، والرقمية ، ومعالجتها وتخزينها واستعادتها وتوظيفها عند اتخاذ القرارات ، وتوزيعها بواسطة أجهزة تعمل إلكترونياً.

إن كلمة "تكنولوجيا المعلومات تعنى بوجه عام تطبيق التقنيات الحديثة فى ابتكار المعلومات أو تخزينها أو التعامل معها أو التواصل بها أو تعنى كل ذلك . وعليه فإن استخدام أجهزة مثل العد البسيطة "الاباكوس" وأجهزة العرض ، والكود الرمزي بأي آله ، والتليفون ، والتلغراف، وأجهزة اللاسلكي ، والأقمار الصناعية ، وأجهزة الكمبيوتر جميعا أمثلة لتكنولوجيا المعلومات .

ويعرفها (حسام مازن ، ٢٠١٦) بأنها ثورة المعلومات المرتبطة بصناعة وحيازة المعلومات وتسويقا وتخزينها ومعالجتها واسترجاعها وعرضها وتوزيعها من خلال وسائل اتصال تكنولوجية حديثة متطورة وسريعة وذلك من خلال الاستخدام المشترك للحاسبات الالكترونية ونظم الاتصالات الحديثة.

ويعرفها حسام مازن أيضا (٢٠١٦) بأنها الزخم الهائل من المعارف والمعلومات التى أفرزتها تكنولوجيا العصر الحديث من خلال شبكات حواسيب متطورة وانترنت سريع ، والعمل على تداول ونقل ونشر المعلومات ، وإن عملية النقل والنشر والتبادل تستلزم بالضرورة بنية تحتية اقتصادية وعلمية واجتماعية للعمل على نشر الثقافة المعلوماتية فى المجتمع ، بحيث يتحول هذا المجتمع إلى مجتمع معلوماتي أو رقمي أو مجتمع اقتصاديات المعرفة.

ومن التغيرات العالمية التي يتسم بها القرن بها القرن ٢١ :-

١. الانتقال من المجتمع الصناعي الى مجتمع المعلوماتية والمعرفة
٢. الانتقال من التكنولوجيا الصناعية إلى التكنولوجيا الميكرو وأبرزها الحواسيب المتقدمة
٣. الانتقال من الاقتصاد القومي إلى الاقتصاد العالمي الرقمي .
٤. الانتقال من التفكير قصير المدى إلى التخطيط طويل المدى .
٥. الانتقال من المركزية إلى اللامركزية .
٦. النمو الواسع للمنظمات غير الحكومية والجمعيات الأهلية لخدمة المجتمع والبيئة .
٧. الانتقال من الديمقراطية الشكلية التمثيلية إلى الديمقراطية الحقيقية التشاركية قولاً وفعلاً.

رابعاً: تكنولوجيا الرأس معرفية وماهيتها :-

إن المفهوم الحديث للرأس معرفية Capital Knowledge يشير إلى تحول الأسبقية إلى المعرفة علي المال الذي يسمى الرأسمالية، كما أصبح معنياً بأن موقع أي مجتمع علي خريطة التقدم البشري أصبح يتحدد من خلال قدرته علي الاستيعاب الواعي للمعرفة، وتحويل الأفكار إلي منتجات وخدمات جديدة و متطورة.

ولقد أصبح من المؤكد في العصر الراهن -عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات- أن رصيد أي دولة لا يقاس -كما كان في الماضي- بما تملكه من ثروات طبيعية كالبتترول والذهب والماس فحسب بل بما تملكه من عقول علمائها ومفكرها الذين يقومون بصناعة المعرفة وصولاً إلي الدخل المعرفي القومي الذي يصون استقلالها ويحفظ كرامتها، فلا شك أن محور التقدم الذي نلاحظه في كثير من بلدان العالم هو العقل البشري المفكر الذي كرمه تعالي في قوله "ولقد كرّمنا بنى ادم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم علي كثير ممن خلقنا تفضيلاً، ذلك العقل الذي يقدم لنا النظريات والأفكار والمعلومات القابلة للتطبيق وما ينتج عنها مما يؤدي إلي تطوير الحياة البشرية في شتى المجالات.

الرأس معرفية: Capital Knowledge

يدل هذا المصطلح علي ما تعكسه طبيعة العصر الراهن: عصر المعلومات والاتصالات وتقنياتها، والذي تحقق فيه للمعرفة النصبة الأوفر من السيادة و القيادة، ومن أكثر التسميات قرباً لهذا المصطلح ما يلي:-

- رأس المال البشري (فمن البشر من لا يحتل عندهم الفكر والمعرفة إلا القليل).
- رأس المال الفكري (يدل علي أن الفكر محتكر لدي فئة فوئية من أكثر).
- رأس المال الاجتماعي (الحراك الاجتماعي والرقمي في سلوك التفاعل بين الفرد والجماعة).
- رأس المال المعرفي (العنصر الفعال في التقدم هو المعرفة- فهي توجد وتدير وتنمي الثروة).

ويمكن القول مبدئياً أن استخدام مصطلح رأس المال في معاجم اللغة العربية يعبر بشكل واضح عن الثروة المادية، إلا أنه يضاف إليه ميزة كأن يقال رأس المال البشري، أو رأس المال الفكري أو رأس المال العلمي..... وهكذا.

تكنولوجيا الرأس معرفية Capital Knowledge Technology

ويقصد بها هنا الإبحار (الخطي/ الهرمي/ الشبكي) عبر شبكات الأنترنت مما يعد مجالا خصبا إلى التعليم والتدريب الإيجابية القائم علي الفهم والإقناع والابتكار والبحث عن جديد المعرفة وربط هذه المعرفة في العملية التعليمية بالتطبيق في الحياة العملية للمجتمع.

خامسا : إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات :-

بدأ اقتصاد المعرفة بالتطور بقوة منذ عقد التسعينيات. فأحد أسرع القطاعات الاقتصادية نموا في العالم هي قطاعات المعرفة المكثفة، وشركات الإنترنت، والصيدلانيات، ومكاتب الاستشارات الإدارية.

ولكن الجانب الأهم؛ أن المجتمعات المختلفة وحكوماتها أخذت تتلمس أهمية المعرفة لخلق الثروة. فقد أطلق البنك الدولي تسمية المعرفة من أجل التطوير على تقريره السنوي لعام ١٩٩٨م - ١٩٩٩م كذلك فقد أطلقت الحكومة البريطانية على آخر أوراقها البيضاء تسمية بناء اقتصاد المعرفة.

وهذا يظهر بوضوح أن هناك توجه عالمي واضح نحو تبني المعرفة كخيار أساسي في بناء الاقتصاد. وقد تم التعرف، من خلال تحليل الممارسات العملية المتميزة على أسلوبين أساسيين، هما:

(٢) تقاسم أفضل للمعرفة المتاحة.

(٣) تقاسم الممارسات الأفضل أو تطوير قواعد بيانات خبرة (بحيث نتمكن من ربط من يحتاج إلى المعرفة بالخبراء الذين يمتلكونها) هو أول أسلوب شاع استخدامه في برامج المعرفة بعد أن حقق نتائج باهرة.

(٤) خلق معرفة جديدة وتحويلها إلى منتجات، وخدمات، وأساليب ذات قيمة. وهذا يركز على الابتكار الأفضل والأسرع، من خلال أخذ منظور المعرفة إلى عملية الابتكار.

فمن خلال طرق إعادة التفكير الخاصة بتطوير انسياب وتحويل المعرفة، يمكن إدارة الأفكار الجيدة بشكل أفضل، وتلبية احتياجات العملاء بصورة مباشرة.

والأسلوب الثاني أصعب من الأول، ولكن نتائجه في الأداء قد تكون عظيمة. فقد يحقق عشرة أضعاف ما يحققه الأسلوب الأول.

سادساً :- طبيعة مجتمع المعلومات وخصائصه :-

مفهوم مجتمع المعلومات :

هناك العديد من التعريفات لمجتمع المعلومات Information Society يذهب البعض إلى أن مجتمع المعلومات هو المجتمع الذى تستخدم فيه المعلومات بكثافة كوجه للحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية.

تعريف آخر :

مجتمع تتاح فيه الاتصالات العالمية وتنتج فيه المعلومات بكميات ضخمة كما توزع توزيعاً واسعاً وتصبح فيه المعلومات قوة لها تأثير على الاقتصاد .

ومجتمع المعلومات هو المجتمع الذى يعتمد على تطوره بصفة رئيسية على المعلومات والحاسبات الآلية وشبكات الاتصال أى أنه يعتمد على التكنولوجيا الفكرية تلك التى تقوم بإنتاج وتجهيز ومعالجة ونشر وتوزيع وتسويق هذه السلع والخدمات (مجتمع المعلوماتية).

إن مجتمع المعلومات هو :

ذلك المجتمع الذى يتعامل أفراده ومؤسساته مع المعلومات بشكل عام وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل خاص فى تيسير أمور حياتهم فى مختلف قطاعاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية والصحية والسياسية .

تعريف آخر :

أنه مفهوم يرى تحول من مجتمع صناعى إلى مجتمع حيث المعلومات فى أكثر أشكالها اتساعاً وتنوعاً هى القوة الدافعة والمسيطرة وهناك من يرى أنه المجتمع الذى يشغل معظم أفرادها بإنتاج المعلومات أو جمعها أو اختزانها أو معالجتها أو توزيعها. أو المجتمع الذى يعتمد فى مجمل أنشطته حياته على الاستخدام والتعامل بغزارة مع المعلومات.

الأسباب التى أدت إلى ظهور مجتمع المعلومات :

- ترجع أصول مجتمعات المعلومات إلى تطورين مرتبطين ببعضهما هما :
- التطور الاقتصادى طويل الأجل .
- التغير التكنولوجى .

فى التطور الأول :

فإن بنية الاقتصاد قد شهدت تغيرات كبيرة على امتداد الزمن فقد بدأ الأمر بالاعتماد فى المجتمع الزراعى على المواد الأولية والطاقة الطبيعية مثل الربيع والماء والحيوانات والجهد البشرى وفى المرحلة التالية ومرحلة المجتمع الصناعى أصبح الاعتماد على الطاقة المولدة مثل الكهرباء والغاز والطاقة النووية أما المجتمع ما بعد الصناعة فإنه يعتمد فى تطوره بصفة أساسية على المعلومات وشبكات الحاسبات ونقل البيانات .

أما التطور الثانى :

وهو التغير التكنولوجى فقد ساهم فى عملية التنمية الاقتصادية بشكل واضح إذ لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات تأثيرها فى النمو الاقتصادى ويلاحظ أنه يمكن تطبيقها على نطاق واسع وفى ظروف مختلفة كما إن إمكانياتها فى تزايد مستمر وفضلاً عن هذا فإن تكاليفها تتجه به نحو الانخفاض بصورة واضحة.

خصائص مجتمع المعلومات :

يتميز مجتمع المعلومات بثلاث خصائص هى :

- ١ - استخدام المعلومات كمورد اقتصادى : حيث تعمل المؤسسات والشركات على استخدام المعلومات والانتفاع بها فى زيادة كفاءتها وفى تنمية التجديد والابتكار .
- ٢ - الاستخدام المتنامى للمعلومات بين الجمهور العام : فالناس يستخدمون المعلومات بشكل مكثف فى أنشطتهم كمستهلكين .
- ٣ - ظهور قطاع المعلومات كقطاع مهم من قطاعات الاقتصاد : يقسم علماء الاقتصاد إلى ثلاث قطاعات هى الزراعة والصناعة والخدمات وأضاف إليهم علماء الاقتصاد والمعلومات قطاع المعلومات .

أولاً : دور المعلومات فى المجتمع : (فوائد ومهام تكنولوجيا المعلومات للمجتمع) :-

- ١ - العوامل المؤدية لنشأة الطلب على المعلومات وتوفير المعلومات .
- ٢ - الوظائف الأساسية فى تداول المعلومات .
- ٣ - الدراسة المخصصة لتداول المعلومات فى مجالات بعينها وفى كل مجال .
- ٤ - طبيعة البحث العلمى ونمو العمل الجماعى .
- ٥ - أهمية البيانات الدقيقة .
- ٦ - النشاط العلمى كمجتمع عالمى من الباحثين .
- ٧ - التقنية والهندسة فى مقابل العلوم .
- ٨ - أهمية النتائج التطبيقية بالنسبة لرجال التقنية .
- ٩ - الجمعيات والاتحادات المهنية فى العلوم والتقنية .
- ١٠ - أنماط الاتصال فى العلوم والتقنية .
- ١١ - أشكال النشر فى العلوم والتقنية : تطورها وخصائصها ، وظروفها الراهنة ومقدارها الكمى والمشكلاتها الحالية :
- أ - الكتب أحادية الموضوع والدوريات ، الأطروحات ، التقارير ، براءات ، الاختراع ، الرسومات .
- ب - كتب الحقائق ، المصورات ، الخرائط ، والموجزات والموجزات الإرشادية والمواصفات القياسية والإنتاج الفكرى التجارى .
- ج- المراجعات العلمية ، والمستخلصات والكشافات .
- ١٢ - المشكلات اللغوية ، ومشكلات المصطلح فى العلوم والتقنية .
- ١٣ - مرافق المعلومات .
- ١٤ - الخدمات الإلكترونية للمعلومات فى العلوم والتقنية .
- ١٥ - النظم الوطنية والدولية للمعلومات العلمية والتقنية .

متطلبات الأخذ بتكنولوجيا المعلومات :-

أولاً : الحاسبات الإلكترونية والاتصالات :

- ١ - الإلمام بالدور الذى يمكن للحاسبات الإلكترونية والاتصالات بعيدة المدى النهوض به فى نظم المعلومات .
- ٢ - اكتساب المهارات المحددة اللازمة للتفاعل الناجح مع الحاسبات ونظم الاتصالات .

ثانياً : الأخذ بنظم المعلومات :

يستخدم الأسلوب العلمى فى حل المشكلات التطبيقية فى تنظيم المعلومات :

- ١ - منهج النظم .
- ٢ - مستويات نظم المعلومات .
- ٣ - المكونات الأساسية لنظم المعلومات .
- ٤ - تحليل العمليات .
- ٥ - عملية التصميم .
- ٦ - التعاون .
- ٧ - تقسيم خدمات المكتبات والمعلومات .
- ٨ - النظم كمنظمات .
- ٩ - التخطيط المستقبلى لنظم المعلومات .

سابعاً : رأس المال الفكرى ورأس المال البشرى :-

يعد موضوع رأس المال الفكرى من الموضوعات الإدارية التى طرحتها الأدبيات الإدارية المعاصرة التى برز الاهتمام بها من قبل الباحثين فى بداية عقد التسعينات من القرن الماضى، إذ أظهرت الأدبيات مواضيع متعددة غيرت النظرة التقليدية لمفهوم رأس المال والربحية، فلم يعد رأس المال ذلك المفهوم التقليدي، فالأفراد اليوم هم رأس المال الحقيقي للمنظمات، إذ لم تعد العوائد تلك التى تجنيها المنظمات جراء الاستثمار فى الموجودات الثابتة والمتداولة فقط، وإنما تعد العوائد الفكرية أكثر أهمية، إذ أدركت المنظمات أن الموارد بحد ذاتها لم تعد كافية لإنجاز أنشطتها من دون استثمارها بشكل أمثل، خصوصاً فى ظل بيئات الأعمال المعاصرة التى تتسم بازدياد حدة المنافسة، فضلاً عن التغير المستمر فى بيئة المنظمة. ويعد المورد البشرى من أهم موارد المنظمة، إذ يترتب عليه نجاح المنظمة أو

فشلها في تحقيق أهدافها، إلا أن الموارد البشرية بشكلها العام ليست كلها موارد ذات قيمة اقتصادية، إذ أن الموارد البشرية التي تمتلك المقدرة على التفكير والإبداع والاختراع والتطوير هي المسئولة عن إضافة القيمة لمنتجات المنظمة، التي يمكن أن تدعم مركزها التنافسي، وهذا ما يطلق عليه برأس المال الفكري، والذي خصص الفصل الحالي للتعرف عليه وعلى أهم الموضوعات ذات العلاقة به وكما في الفقرات الآتية:

أولاً: نشأة رأس المال الفكري:

إن لموضوع رأس المال الفكري جذور تاريخية قديمة قدم الإنسان، فمنذ أن خلق الله تبارك وتعالى آدم عليه السلام، أودع فيه العلم والقدرة على التفكير، إذ قال تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا} (سورة البقرة، 31)، ولقد ذكر الله تعالى أولى الأبواب في مواضع متعددة من القرآن الكريم وهم أصحاب العقول، كما في قوله تعالى: {إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ} (سورة آل عمران، ١٩٠). إلا أن رأس المال الفكري كمصطلح لم يبرز الاهتمام به إلا قبل عقود قليلة، إذ يشير بعض المتخصصين في مجال الإدارة، أن مصطلح رأس المال الفكري قد ظهر حديثاً ويعود ظهوره إلى العقود الأخيرة من القرن الماضي، إذ أن (Itami) قد لاحظ في عام (١٩٨٠) وجود حالة من عدم الاستقرار في أداء المنظمات اليابانية، وبعد الدراسة تمكن من تحديد سبب هذا التذبذب، وعزاه إلى اختلاف نسبة الموجودات غير الملموسة التي تمتلكها كل شركة من هذه الشركات، وتوصل إلى أن الموجودات غير الملموسة هي الأساس في تحقيق عوائد الشركات لأنها قابلة للاستعمال، وتعود بفوائد متعددة ومتزامنة. ومثل هذه المحاولات تعد هي التوجهات الأولى لهذا المفهوم، بينما يرى البعض الآخر غير ذلك بحيث يرجع البدايات الأولى إلى القرن السابع. إذ في القرن السابع عشر أكد الاقتصادي (William Petty) على اختلاف نوعية العمالة، وطرح فكرة تضمين قيمة العاملين value of workers في حساب الثروة بطريقة إحصائية، وشكل هذا الجهد مبادئ ما عرف لاحقاً برأس المال البشري (Human Capital). وفي خضم هذه الطروحات العلمية التي لكل منها جانب من الصواب، يقول (Donnell) أن الكلام عن رأس المال الفكري وحدائته ربما يكون مقارب إلى الحقيقة، ولكن في نفس الوقت فإن هذا المصطلح خاضع لأقدم النظريات الفلسفية نشأة وهي ثنائية (الملموس وغير الملموس)، مع تسليمنا بهذا القول، إلا أن الحديث عن الثنائية الفلسفية

يحتاج إلى بحث مطول لا يسعنا الخوض فيها، هذا من المنطلقات الفلسفية، وإما الأبحاث الميدانية والتي شكلت النواة الحقيقية لهذا المجال المهم والحيوي، فيمكن القول أن البدايات كانت كما أشرنا سابقا في العشرين سنة الأخيرة من القرن الماضي، وللوقوف على بدايات العملية ومفهوم رأس المال الفكري، يمكن تحديد الآتي:

١- أن ظهور مصطلح الموجودات الفكرية يعود إلى الثمانينات من القرن الماضي ويعد هذا التاريخ ساعة الصفر للتوجهات العالمية المتعلقة بإدارة الأصول غير الملموسة في المنظمات وعلى مستوى العالم، وعلى أثر ذلك غيرت معالم الثورة المعرفية الإدارية، حيث تطور هذا المجال تطورا دراماتيكيا، وبخطى متسارعة تعكس أهمية هذه الموجودات بالنسبة للمنظمات.

٢- شهد العقد الأخير من القرن الماضي ولادة مصطلح رأس المال الفكري والذي اصطبغ معه مفاهيم جديدة وأسس علمية حديثة تبنى عليها المؤسسات الأصول غير الملموسة، المنظمات المتعلمة، التعلم المنظمي، إدارة المعرفة، صناعة المعرفة، صناعة رأس المال الفكري.... إلخ، أي أن العالم أصبح يتحدث عن منظمات حديثة وأخرى تقليدية، كما أن التغيير شمل النظرة الاقتصادية، فبعدها كانت الموارد المالية تحظى باهتمام المختصين أصبح التوجه نحو رأس المال الفكري بوصفه المورد الأكثر أهمية والأندر من بين باقي الموارد في الشركات، وفي نفس السياق.

٣- سعي المنظمات إلى إعداد برامج تتناسب مع هذا الوجود من حيث القيمة التي يمثلها، والتوصل إلى إيجاد آليات وطرق لقياس رأس المال الفكري وتضمينه في سجلات الشركات، وكشوفها المالية وتحديد القيمة المضافة التي يشكلها بالنسبة لحسابات المنظمات الختامية، والقيمة السوقية، والتي تم التوصل إليها، وتم اعتمادها في معظم الشركات العالمية، وبطرق مختلفة ومنها الفرق بين القيمة السوقية والقيمة الدفترية وكذلك حساب العائد على الاستثمار وبطاقة الدرجات المتوازنة... إلخ.

٤- انعقاد المؤتمرات الدولية وبشكل متتابع يعكس الاهتمام العالمي بهذه الموجودات، والسعي إلى تبادل الخبرات الدولية لزيادة الاستفادة مما تتوصل إليه التجارب الدولية المختلفة، وحرص المنظمات والدول على تطبيق كل ما هو جديد في هذا المجال،

لأهميته المتزايدة، وانطلاقاً من أن المعرفة أصبحت مسؤولية على الجميع تحملها، وتطويرها، بالشكل الذي يخدم الجميع، وتحسباً إلى تفادي الأزمات والتي باتت معولمة، وخاضعة لقانون الأواني المستطرقة لأرشميدس، أي أن الأزمات ما عادت مقتصرة على بلد دون آخر، بل أن الجميع ليس في مأمن منها، ودليل ذلك الأزمة التي هزت النمر الآسيوية في منتصف التسعينات، والتي خلفت ارتدادات على اقتصاديات الدول، والأزمة المالية الأخيرة التي بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية وامتدت لتطال معظم إن لم نقل كل دول العالم دون استثناء.

ثانياً: مفهوم رأس المال الفكري

إن العديد من الباحثين عرفوا رأس المال الفكري بمكوناته، وخالفهم الرأي بهذا المجال باحثون آخرون في تسمية هذه المكونات، ونتيجة لهذا الاختلاف أثر جدلاً كثيراً حول هذا الموضوع، ولغرض توضيح مختلف الآراء، تم تصنيف هذه الآراء حسب اتجاهات أصحابها والتي تقع في ثلاثة اتجاهات. إن أصحاب الاتجاه الأول والمذكور ركزوا على أن الأجزاء الرئيسية لرأس المال الفكري هي (رأس مال بشري، وهيكل، ورأس مال علاقات مع الزبائن) وأن كل الأجزاء الأخرى التي يشير إليها أصحاب الاتجاهات الأخرى ما هي إلا ضمنية في هذا الاتجاه. ذلك لأن رأس المال البشري يمثل المعرفة الضمنية للأفراد وهو المحرك والمخترع الأول للمعرفة والذي بدوره لا تتحرك وتتفاعل بقية المكونات لرأس المال الفكري وبعض الأحيان يسمون بالعمال المعرفيون. أما رأس المال الهيكلي فهو عبارة عن المعرفة المتجسدة في الروتين التنظيمي للمنظمات وهو ما يشمل كل التفرعات الملحقة به، والتي يشير إليها أصحاب الاتجاهات الأخرى مثل رأس مال الإبداع، رأس مال العمليات والبنية التحتية. في حين المكون الثالث لرأس المال الفكري فيتمثل بالمعرفة الموجودة لدى زبائن المنظمة، والذي يسمى رأس مال العلاقات، وبكلمة أخرى يمكن القول أنه مجموع المعرفة لدى الزبائن والموردين والمتعاملين مع المنظمة بكل أشكالهم، ويمكن الوصول إلى هذه المعرفة من خلال العلاقة معهم لمعرفة حاجاتهم أصلاً. أما أصحاب الاتجاه الثاني الذين يأخذون نفس الاتجاه الأول مع القليل من التغيير، إذ يقسمون رأس المال الفكري إلى قسمين رئيسيين هما رأس المال البشري ورأس المال الهيكلي ثم أن الهيكلي ذاته يقسم إلى رأس مال تنظيمي ورأس مال زبائني، ورأس المال التنظيمي يقسم إلى هيكل للعمليات وهيكل للإبداع. والاتجاه الثالث الذي

يشير إلى أن تقسيمات رأس المال الفكري تتكون من الموارد المعرفية وعمليات الإبداع والملكية الفكرية التنافسية، فالموارد المعرفية والتي تسميها (المواد الأولية) هي التي تستخدم لصياغة النموذج الأول للخدمة أو المنتج الجديد. وإن هذه الموارد تتضمن موارد معرفية عامة، وتنظيمية، وتغذية عكسية للزبائن والقوة الفكرية للعاملين. أما العمليات الإبداعية فتشمل العمليات الإنتاجية والممارسات والأنظمة الموظفة من قبل المنظمة لنقل وتحويل النموذج الأول من التصميم إلى الأسواق الخارجية. في حين تحتوي الملكية الفكرية التنافسية على كافة أشكال الملكية الفكرية التي تملكها المنظمات أو تديرها والتي يمكن أن تستخدم لكسب الميزة التنافسية أو لتوليد المزيد من الأرباح والعوائد عن طريق بيع جزء أو كل الملكية الفكرية. هناك عدة تعاريف تناولت مفهوم رأس المال الفكري نذكر من بينها، من عرفه على أنه: " الموهبة والمهارات والمعرفة التقنية والعلاقات، وكذلك الماكينات التي تجسدها، والممكن استخدامها لخلق الثروة" ويشير هذا التعريف إلى أن رأس المال الفكري هو المعرفة (المهارات، الخبرات، والتعليم المتراكم في العنصر البشري) التي يمكن تحويلها إلى قيمة. في حين عرف ومن ناحية أخرى بأنه "مجموع كل ما يعرفه كل الأفراد في المنظمة ويحقق ميزة تنافسية في السوق"، إذ يضيف هذا التعريف على أن رأس المال الفكري كمصدر لتحقيق الميزة التنافسية التي تمكن المنظمة من مواجهة المنافسة الشديدة في الأسواق. ومن وجهة نظر أخرى عرف بأنه " مجموعة المهارات المتوفرة في المنظمة التي تتمتع بمعرفة واسعة تجعلها قادرة على جعل المنظمة عالمية من خلال الاستجابة لمتطلبات الزبائن والفرص التي تتيحها التكنولوجيا". وإذا أردنا أن نحدد بدقة مفهوم رأس المال الفكري، يجب تمييزه عن رأس المال المادي ورأس المال البشري، إذ يتمثل رأس المال المادي في الموارد التي تظهر في ميزانية المنظمة كالعقارات والتجهيزات والمخزونات، بينما يمثل رأس المال البشري المهارات والإبداعات والخبرات المتراكمة للعنصر البشري في المنظمة، ومن هنا فإن رأس المال الفكري يشمل رأس المال البشري ويختلف عن رأس المال المادي. وفي ضوء ما سبق ذكره يتضح أن رأس المال الفكري يتمثل في القدرة العقلية لدى فئة معينة من الموارد البشرية ممثلة في الكفاءات القادرة على توليد الأفكار المتعلقة بالتطوير الخلاق والاستراتيجي للأنظمة والأنشطة والعمليات والاستراتيجيات بما يضمن للمنظمة امتلاك ميزة تنافسية مستدامة. وإن العديد من التسميات قد تستخدم اليوم للدلالة على رأس المال الفكري، ومنها رأس المال

المعرفي ورأس المال اللاملموس أو الأصول غير المادية. وتعرف منظمة (OECD) ورأس المال الفكري بأنه القيمة الاقتصادية لفئتين من الأصول غير الملموسة هي رأس المال التنظيمي (الهيكل) ورأس المال البشري. في حين يعرف (Stewart) رأس المال الفكري بأنه المادة المعرفة الفكرية، المعلومات، الملكية الفكرية، الخبرة التي يمكن وضعها بالاستخدام لتنشيط الثروة. ومن وجهة نظر (Awad&Ghaziri) يتضمن رأس المال الفكري خبرات العاملين في الشركة، النظر الخاصة بالشركة والملكية الفكرية، ويرى الباحثان أن رأس المال الفكري لا يمكن تقييمه لأنه ذلك النوع من الموجودات الذي يمكن أن يستخدم من قبل أكثر من شركة وبأكثر من طريقة في ذات الوقت. أما (Despres&Chanvel) فعرفوا رأس المال الفكري بأنه يعود للموجودات الفكرية للمنشأة والتي على أساسها تحصل المنشأة على الحماية القانونية. ويضيف الباحثان على أن رأس المال الفكري مبني على فكرة تقول: عندما تصل المعرفة إلى مستوى متماسك وملموس يكون فيها التفاعل الإنساني متواصل بصورة طبيعية وموصوف بدقة، فإن ما يبدو امتياز معرفي لا يتجزأ قد يجعله قابل للقسمة والتجزئة وما يمكن أن يبدو واضحاً ظاهرياً من طبيعتها المكتشفة يجعلها ابتكاراً وإبداعاً.

تاسعا : التنبؤ بدخول مجتمع المعلومات :-

هناك معايير أو قياسات يمكن من خلالها التنبؤ بدخول مجتمع المعلومات! ويمكن النظر إلى تكوين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، ومدى نضوج هذه البنية كمؤشر على كون المجتمع مجتمع معلومات.

ومن أساليب القياس التي يمكن استخدامها:

عدد الحواسيب، وعدد الخامات للإنترنت، وعدد المشتركين، وعدد المجاهدين لأمية الحاسوب، ونسبة مساهمة المعلومات في إجمالي الدخل الوطني، ونسبة العمالة في مجال تكنولوجيا المعلومات، وغيرها.

وحيث إن للإنسان في مجتمع المعلومات دوراً هاماً وحيوياً، فلا بد أن تكون له سمات تميزه وتجعله متوافقاً في حياته مع سمات مجتمع المعلومات ليعبراً سوياً في تناغم عن مفهوم الوعي المعلوماتي الذي أنتجه مجتمع المعلومات، والذي ظهر وظل يطلق على الشخص القادر على تحديد: ماذا يريد معلوماتياً؟ وكيف يصل له سريعاً؟!

خصائص مجتمع المعلومات:

مجتمع المعلومات ليس مجرد مصطلح يستخدم لوصف تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فحسب، وإنما هو أكثر من هذا، إنه يمكن أن يكون مجموعة من المنظورات أو وجهات النظر التي ترسم أو تحدد التغيرات الحديثة في المجتمع. وعن خصائص مجتمع المعلومات، ذكر أن هناك ثلاث خصائص رئيسية أساسية تتحكم في مجتمع المعلومات:

الخاصية الأولى: استخدام المعلومات كمورد اقتصادي حيث تعمل المؤسسات والشركات على استغلال المعلومات والانتفاع بها في زيادة كفاءتها وهناك اتجاه متزايد نحو شركات المعلومات لتعمل على تحسين الاقتصاد الكلي للدولة.

الخاصية الثانية: هي الاستخدام المتنامي للمعلومات بين الجمهور العام. يستخدم الناس المعلومات أيضًا كمواطنين لممارسة حقوقهم ومسئولياتهم، فضلاً عن إنشاء نظم المعلومات التي توسع من إتاحة التعليم والثقافة لأفراد المجتمع كافة، وبهذا فإن المعلومات عنصر لا غنى عنه في الحياة اليومية لأي فرد.

الخاصية الثالثة: هي ظهور قطاع المعلومات، كقطاع مهم من قطاعات الاقتصاد. إذ كان الاقتصاديون يقسمون النشاط الاقتصادي تقليدياً إلى ثلاثة قطاعات هي: الزراعة، الصناعة، الخدمات، ومع ثورة المعلومات العارمة التي يشهدها العالم حالياً يتوقع الخبراء حدوث تغييرات جذرية في المجتمع المعلوماتي، تتمثل في صور عديدة منها:

انفجار المعلومات (التدفق الهائل في المعلومات) ومن مظاهره:

النمو الكبير في حجم النتائج، وتشتت النتائج الفكري، وتنوع مصادر المعلومات وتعدد أشكالها، وزيادة أهمية المعلومات كمورد حيوي استراتيجي، ونمو المجتمعات والمنظمات المعتمدة على المعلومات، ويزوغ تكنولوجيا المعلومات والنظم المتطورة.

تعدد فئات المستفيدين من المعلومات وظهور التوقعات المتغيرة له، وتنامي النشر الإلكتروني ومصادر المعلومات الإلكترونية.

وتزايد حجم القوى العاملة في قطاع المعلومات، والاختراب والتحديث في مجتمع المعلومات، وإمكانية الدخول إلى المعلومات الشخصية للأفراد، وفوضى الاتصال، وهكذا، فإن أشهر الملامح البارزة الآن: هي التحول من اقتصاد الصناعات إلى اقتصاد المعلومات،

والتحول من الاقتصاد الوطني إلى الاقتصاد العالمي الشامل، والتحول من إنتاج السلع والبضائع إلى إنتاج المعلومات.

ويذكر ربحي مصطفى عليان أن خصائص مجتمع المعلومات تمثل معايير أو قياسات يمكن من خلالها التنبؤ بدخول المجتمع، أو تحوله أو تطوره إلى مجتمع المعلومات.

ويمكن النظر إلى تكوين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات ومدى نضوج هذه البنية كمؤشر على كون المجتمع مجتمع معلومات.

ومن أساليب القياس التي يمكن استخدامها: عدد الحواسيب، وعدد الخامات للإنترنت، وعدد المشتركين، وأمية الحاسوب، ونسبة مساهمة المعلومات في إجمالي الدخل الوطني، ونسبة العمالة في مجال تكنولوجيا المعلومات، وغيرها.

وينفق (ويستر) Webster إلى حد بعيد مع (ويليام مارتن) W. Martin فقد حدد خمس خصائص لمجتمع المعلومات، تتلخص في الآتي:

١) الخصائص التكنولوجية (Technological).

٢) الخصائص الاقتصادية (Economic).

٣) الخصائص المهنية (Occupational).

٤) الخصائص الفضائية (Spatial).

٥) الخصائص الثقافية (Cultural).

وذهب البعض إلى أن خصائص مجتمع المعلومات تشمل التالي:

أولاً/ الخصائص التقنية، وتشمل:

البنية التحتية المعلوماتية الوطنية National Informational Infrastructure وهي الهيكل الفيزيقي والتخلي لمجتمع المعلومات، وتشمل الشبكات المالية، وشبكات الخدمة العامة كالهواتف والشبكات المتعاونة كالإنترنت، والشبكات المحلية، والشبكات الحكومية وشبكات وحدات الخدمات العامة كالمياه والمرور وغيرها من الشبكات.

المعلوماتية (Informatics):

حيث يمتاز مجتمع المعلومات بأنه يركز على العمليات التي تعالج فيها المعلومات، وأن المادة الخام الأساسية هي المعلومة. وفي مجتمع المعلومات فإن المعلومات تولد المعلومات.

التخيلية أو الافتراضية (Virtuality):

مجتمع المعلومات مجتمع تخيلي يرتبط بطريق المعلومات السريع أو كما وصفه (بيل جيتس) Bill Gates بأنه طريق المعلومات فائقة السرعة. وهذا الطريق، كما تخيله (بيل جيتس)، تأخذ فيه التفاعلات المعرفية والمعلوماتية والاجتماعية والسلوكية أنماطاً مختلفة تماماً مما اعتدنا عليه. وقد بدأ هذا العصر فعلاً من خلال استخدام الإنترنت في مختلف مجالات الحياة، وحيث يمكن السباحة في الفضاء الخارجي لتصفح محتويات الكتب والاستماع إلى الموسيقى والشراء والبيع والسفر والعلاج... إلخ.

الرقمنة (Digitization):

أي توظيف الأرقام أو الرقمنة في التكنولوجيات الحديثة، وهو الذي أدى إلى ثورة جديدة في هذا المجال، فظهرت الكاميرا والموسيقى والهواتف الرقمية والحواسيب الرقمية... إلخ. فقد تحول الإنسان إلى أرقام، وبالتالي أصبحنا نعيش في مجتمع رقمي.

التكنولوجيا (Technology):

وهي من أهم خصائص مجتمع المعلومات، حيث يعتمد المجتمع عليها، وخاصة تكنولوجيا المعلومات، في تسيير حياته الاقتصادية والاجتماعية أكثر من غيره من المجتمعات الأخرى. وقد ساهم في سرعة هذه التكنولوجيات، وبخاصة الحواسيب، الانخفاض الحاد في أسعارها.

الاتصالات (Communication):

لقد أدى استخدام الإنترنت على نطاق واسع في الاتصالات إلى الابتعاد عن الورق في التخاطب والتركيز على المعلومة المرسلّة إلكترونياً. ولا يتوقف الحديث هنا عند البريد الإلكتروني، بل تعداه إلى مؤتمرات الفيديو والدرشات الصوتية والمصورة، وحتى الزواج عن طريق الإنترنت، وغيرها من السلوكيات التي لم تكن شائعة ولم تكن مقبولة اجتماعياً.

الأتمة (Automation) والتلقائية:

فقد حلت التكنولوجيا محل الإنسان في كثير من الأعمال، فهناك الطيار الآلي، والإنسان الآلي في المختبرات وفي المصانع، والصراف الآلي، والمجيب الآلي في المنازل... إلخ، وغيرها من التكنولوجيات التي تشترك بخاصية التلقائية أو الإحلال محل الإنسان في تنفيذ عمله.

ثانياً/ الخصائص الاجتماعية، وتتمثل في:

المعلوماتية الاجتماعية (Social informatics):

لقد تفاعلت التكنولوجيا مع الحياة الاجتماعية وأحدثت تغييرات في السلوكيات الاجتماعية للناس، وأحدثت تغيرات اجتماعية، ومن أمثلة ذلك التجارة الإلكترونية والمخازن الإلكترونية والتعليم الإلكتروني والروايات الإلكترونية وحتى الجامعة الإلكترونية. وقد نتج من ذلك تغيرات اجتماعية (Social changes) مصاحبة لتكنولوجيا المعلومات في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية سواء داخل المنزل أو خارجه.

كما ظهرت الشبكات الاجتماعية التكنولوجية (Socio-Networks Technical)، حيث يلعب الناس أدوارًا وعلاقات متنوعة مع بعضهم بعضًا ومع نظم وشبكات المعلومات.

التغيير المعلوماتي (Informational Change):

سوف يدخل مجتمع المعلومات عصر نهاية الواقع وبداية التخيل أو الواقع التخلي، عصر الفضاء، عصر الجريمة عن بعد، عصر الحروب الإلكترونية، عصر الهواتف بلا أسلاك، والمدرسة بلا أسوار، والمصانع بلا عمال، والأفلام بلا ممثلين، والمركبات بلا سائقين، المكتبات بلا رفوف ولا جدران، والموظفون بلا مكاتب، والرحلات بلا تنقل، والجيرة بلا قرب...

التفاعل الفضائي (Cyber interaction):

إن ربط المجتمعات والمنظمات عبر العديد من شبكات المعلومات يحول هذه الشبكات الإلكترونية إلى شبكة اجتماعية كونية فضائية. لقد وفرت الشبكات لأفراد المجتمعات إمكانية أن يروا أو يسمعوا بعضهم البعض عن بعد، وكانت هذه الفرص صعبة أو مستحيلة دون الشبكات. إن الإنترنت أداة ربط بين الأفراد والمجتمعات بغض النظر عن اختلاف الثقافات واللغات والمكان والزمان، ولقد أدى ذلك إلى ظهور مجتمعات جديدة منظمة بسبب المصالح

المشتركة. ويخشى بعضهم أن الانغماس الكبير على الشبكة كمجتمع تخيلي سيكون على حساب العلاقات الاجتماعية الواقعية.

التفاعل عن بعد (Remote Interaction):

لم توفر تكنولوجيا عصر المعلومات معدات وبرمجيات خاصة التخيلية لمجتمع المعلومات فقط، بل قربت المسافات بينها واختزلتها إلى حد إلغائها من الناحية العملية، فأصبحت المسافة بين شاشة الحاسوب والعين هي المسافة الحقيقية بين الفرد وأي شيء يتعامل معه، يضاف إلى ذلك التفاعل عن بعد على الشبكة، فلم يعد مهماً أن نساfer ونلتقي، وإنما يمكن إجراء كافة النشاطات الإنسانية من خلال الحواسيب والشبكات. وقد انتشرت ظاهرة استخدام الدردشات (chatting) بين أفراد المجتمعات المختلفة ومن أمكنة مختلفة، سواء كانت مكتوبة أو بالصوت أو بالصورة، إلى المؤتمرات التي تجمع الأشخاص من مناطق بعيدة. والنتيجة ظهور عمليات عن بعد، مثل: التسوق عن بعد، وعقد المؤتمرات عن بعد، والتعليم عن بعد، والعلاج عن بعد، وحتى إجراء العمليات الجراحية عن بعد. وقد نتج عن ذلك كله ظهور مشكلات اجتماعية معلوماتية كثيرة، مثل البطالة وجرائم الحاسوب وخرق الخصوصية ومشكلات الملكية الفكرية وأمن المعلومات، بالإضافة إلى مشكلات كثيرة تتعلق بالمواقع الإباحية والجنسية وغيرها.

الخصائص الثقافية، وتتمثل في المظاهر الآتية:

الثقافة الكونية (Global Culture):

حيث يمكن أن تتشكل ثقافة كونية في مجتمعات المعلومات بسبب إمكانية توحيد المكان وذويان الفوارق بين الدول والثقافات المختلفة، والتواصل المستمر بين الثقافات، الذي قد يشكل في النهاية ثقافة اجتماعية عالمية، وقد لعب الإنترنت دوراً كبيراً في تكوين الثقافة العالمية.

العولمة (Globalization):

العولمة بمعنى الانسياب الاقتصادي والتجاري والثقافي بين الدول والمجتمعات ليست ظاهرة جديدة، فقد عرفتها المجتمعات عبر التاريخ. وتعد العولمة من أبرز خصائص مجتمع المعلومات بفعل الشبكات والاتصال الفعال بين المجتمعات، حتى أصبح المجتمع الدولي واحداً بل أصبح العالم قرية صغيرة.

لقد دخلت مجتمعات المعلومات عولمة التكنولوجيا والحاسوب، مما أدى إلى حراك إلكتروني للمجتمعات المختلفة النامية والصناعية.

التعليم الإلكتروني (E-Learning) :

التعليم هو الاستثمار الأفضل في مجامع المعلومات، وهناك مؤشرات على عولمة التعليم وظهور الجامعة الفضائية (Cyber University) أو الجامعة الإلكترونية (E-University) والجامعة العالمية والتعليم مدى الحياة... إلخ.

في التعليم الإلكتروني يصبح الحوار بين الطلبة عبر المحيطات، ويصبح التعليم مستمرًا وغير محدد بمدرس أو بمنهج معين، وسيكون عن بعد وبدون معلمين وبدون مدارس، مجتمع المعلومات سوف يؤدي إلى عولمة المعرفة.

الخصائص السياسية، وتشمل :-

اللاحدود (No Boundaries) :

تتلاشى الحدود السياسية والجغرافية في مجتمع المعلومات بسبب الربط الفضائي، حيث يمكن لأي فرد في قرية عربية صغيرة أن يدخل إلى مكتبة الكونجرس الأمريكية ويتصفح مقتنياتها دون الحاجة إلى تأشيرة دخول إلى الولايات المتحدة الأمريكية أو إذن أو جواز سفر. هذه الخاصية في مجتمع المعلومات تجعل إمكانية وجود مجتمع عالمي لا يعترف بالحدود السياسية بين الدول أمرًا واقعًا.

الحكومة الإلكترونية (E-Government) :

نتيجة لما يتطلبه مجتمع المعلومات من تغيرات في مختلف مجالات الحياة، فقد تنبّهت بعض الدول إلى ضرورة تحويل حكوماته إلى حكومات إلكترونية لتواكب هذه التطورات، لقد قامت العديد من الحكومات في العالم ببناء قواعد معلومات وطنية خاصة بها، بل تحولت بعض الدول إلى الحكومة الإلكترونية كدولة الإمارات العربية المتحدة، وتقوم الحكومة الإلكترونية على أربعة مبادئ أساسية هي:

أولاً: بناء الخدمة المتمركزة حول احتياجات المواطنين.

ثانيًا: جعل الحكومة وخدماتها متاحة للمواطنين.

ثالثًا: شمولية الشبكات وتوافرها للجميع.

رابعًا: إدارة المعلومات بشكل أفضل.

الخصائص الاقتصادية، وتشمل :-

الاقتصاد الإلكتروني (E-Economic) :

يعتمد الاقتصاد حاليًا على المعلومات وأدواتها كالحاسوب والبرمجيات ووسائل الاتصال المختلفة. ولم يعد المصدر الأساسي للاقتصاد رأس المال أو المصادر الطبيعية أو العمال فقط، بل أصبحت المعلومات مصدرًا رئيسيًا للاقتصاد. فالتجارة اليوم إلكترونية وعبر الطرق السريعة المعلوماتية وليس الطرق البرية. وستكون التجارة الإلكترونية هي المحرك للنمو الاقتصادي لمجتمع المعلومات.

المهن الإلكترونية (Cyber Jobs) :

إن ظهور مجتمع المعلومات يعتمد إلى حد كبير على التغير المهني لأفراده. وقد لوحظ في الولايات المتحدة الأمريكية أن نسبة العاملين في الزراعة تنخفض بشكل كبير، بينما ترتفع هذه النسبة في مجال المعلوماتية، بل أن نسبة عالية من الدخل الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية يعتمد على المعلوماتية. لقد ظهرت مهن جديدة في مجتمع المعلومات لم تكن موجودة سابقًا. ويرى (بيل جيتس) B. Gates أن الكلمة الوحيدة التي يجب أن تقال لخريج الجامعة هذه الأيام هي (المعلومات).

❖ الخصائص الأمنية :-

ويقصد بها أمن المعلومات، لأن للمعلومات قيمة أمنية وسياسية وإدارية هامة، فقد أصبح الحصول عليها بالطرق المقبولة وغير المقبولة عملية هامة نجم عنها التفكير بحمايتها خاصة إذا كانت ذات قيمة أمنية أو اقتصادية أو تكنولوجية عالية. ولهذا بدأ الحديث عن حماية البناء التحتي للمعلومات، وظهرت المفاهيم الأمنية الحديثة للمعلومات مثل حماية الاقتصاد الإلكتروني والحماية ضد التجسس الإلكتروني والإرهاب وجرائم المعلومات والدخلاء والمتسللين، وفيروسات الحاسوب، وغيرها من الجرائم.

يمكن القول إن مجتمع المعلومات هو البديل (للمجتمع الصناعي) بعد أن حصلت التطورات الهائلة في حجم المعلومات ونوعيتها وأصبحت تغطي مختلف مجالات الحياة للإفادة منها في التحديث وبرامج التنمية وتطور المجتمع، ثم حصلت القفزة الكبرى في ظهور التكنولوجيا المتقدمة لمختلف أنواع الحواسيب للتحكم في المعلومات وتجميعها وتخزينها ومعالجتها واسترجاعها واستخدامها، ودخلت تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات الإنتاجية

والخدمية ومنظمات الأعمال لاستثمار هذه التكنولوجيا في إنجاز مهامها ونشاطاتها وزيادة الإنتاج، ثم حصل التزاوج بين تكنولوجيا الحواسيب والاتصالات الحديثة، وأدى إلى ظهور مجتمع المعلومات المعاصر .

تاسعا :توصيات ورقة العمل :-

- (١) نشر ثقافة الرأس معرفية وتكنولوجيا الرأس معرفية في كافة القطاعات التربوية باعتباره من المفاهيم الحديثة المعينة يجعل رأس المال الحقيقي هو الرأس معرفية لدى المتعلم .
- (٢) مراعاة توظيف استراتيجية RSS في التعليم الإلكتروني المنتشر والتي اثبتت فعاليتها مقارنة باستخدام أدوات التعلم المنتشر فقط.
- (٣) تفعيل الأنشطة الإثرائية لمناهجنا التعليمية بمراحل التعليم الجامعي وقبل الجامعي والتي تساهم في تخريج المتعلم القادر ليس فقط مع استهلاك المعرفة بل إبداعها وإنتاجها وتوليدها في المجتمع .
- (٤) التوسع في توظيف وتفعيل تكنولوجيا التعليم الإلكتروني باستخدام أدوات Web-3 , Web-2 .
- (٥) ضرورة ترشيد استخدام الهواتف الذكية الحديثة واللوحات الرقمية I-pad , Tappet بما يعود بالنفع على المتعلم والاستفادة بها في ربط الدروس التعليمية المقررة بالأنشطة الإلكترونية الإثرائية والتي تتيحها هذه التكنولوجيات الحديثة مع ضرورة التوسع في إنتاجها محلياً .
- (٦) الاستفادة من أدوات التواصل الاجتماعي الحديثة (الفيس بوك - تويتر - يوتيوب - إلخ) في تصميم استراتيجيات تعليم وتعلم إلكتروني فعالة.

=====

عاشرا: المراجع المستخدمة

- ١- عبد المجيد الرفاعي. نحو وعي متقدم: نحو تعاون أوسع وأعمق في مجال المعلومات. - العربية 3000، س 5، ع 1، 2005. ص ص 5-8_ متاح في: www.arabcin.net
- ٢- نبيل علي. تحديات عصر العولمة-القاهرة: مركز الأهرام للدراسات الاستراتيجية، 2008م.
- ٣- هناء غانم. بحث مقدم لندوة أخلاق مجتمع المعلومات. مارس 2003_ متاح في: www.arabcin.net
- ٤- عماد عبد الوهاب الصباغ. علم المعلومات-عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع 2008 م.
- ٥- محمد علي بركات. التنمية عبر بناء مجتمع المعلومات العربي-الموقع الإخباري اليومي (سبتمبر - أغسطس) 2010م. متاح في:
- ٦- راجي عنايت. ديمقراطية جديدة لمجتمع المعلومات- القاهرة: دار العين، 2010م.
- ٧- حسين الإبراهيم. مقومات مجتمع المعلومات وفق خطة القمة العالمية- تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006م.
- ٨- محمد بن أحمد. حول بعض مؤشرات مجتمع المعلومات -المجلة العربية للعلوم والمعلومات، ع 5، 2005. ص ص ٨٢-٨٣.
- ٩- حول بعض مؤشرات مجتمع المعلومات: مؤشر النفاذ للتكنولوجيا الرقيمة -المصدر السابق، ص ص ٨٤-٨٥.
- ١٠- حول بعض مؤشرات مجتمع المعلومات: مؤشر الجهوزية الرقيمة-المصدر السابق.
- ١١- أبو بكر محمود الهوش. مجتمع المعلومات العالمي: الواقع وآفاق المستقبل -
- ١٢- القمة العالمية لمجتمع المعلومات. وثيقة التزام تونس الصادرة عن المرحلة الثانية للقمة العالمية لمجتمع المعلومات-تونس: ٢٠٠٥.
- ١٣- وثيقة برنامج عمل تونس بشأن مجتمع المعلومات -تونس: ٢٠٠٥.
- ١٤- الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، مح ١٢، ع ٢٣، ٢٠٠٥. ص ص ٨٥ - ١٠٨.
- ١٥- محمد نبهان سويلم. التكامل التكنولوجي وفجوة المعرفة- في مؤتمر الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات الرابع عشر، طرابلس: الدار الأكاديمية، ٢٠٠٧. ص ص ١٠٩-١٣٦.
- ١٦- المنظمة العربية للتنمية الإدارية. تأثير المجتمع المعلوماتي في النظم الحكومية العربية - متاح في www.ituarabic.org

١٧- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. المكتب الإقليمي للدول العربية. تقرير المعرفة العربي لعام

٢٠٠٩- متاح في: [http: www.mbrfoundation.ae](http://www.mbrfoundation.ae)

١٨- حسام مازن (٢٠١٧) تكنولوجيا الرأس معرفية ومجتمع المعرفة والمعلوماتية، المنصورة ، المكتبة
العصرية.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغريات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج

إعداد

د. طارق نور الدين محمد عبدالرحيم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

^١ كلية العلوم المساندة والتطبيقية - قسم الدراسات العامة - جامعة الملك

فهد للبترول والمعادن، الظهران، المملكة العربية السعودية

^٢ كلية التربية - قسم علم النفس التربوي - جامعة سوهاج، سوهاج،

جمهورية مصر العربية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5025

المجلة التربوية - العدد الثاني والخمسون - أبريل ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

الملخص باللغة العربية

تناول البحث الحالي تأثير كل من عادات العقل الستة عشر والدافعية العقلية بأبعادها على كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٦٠ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة الملتحقين بكلية التربية للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧ الفصل الدراسي الأول، منهم ١٣٠ طالب وطالبة من التخصصات الأدبية، ١٣٠ طالب وطالبة من التخصصات العلمية. وتم تطبيق مقياس عادات العقل من إعداد الباحث والذي اعتمد في تصميمه على نموذج كوستا وكاليك (٢٠٠٣)، ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، ومقياس كفاءة التعلم الإيجابية من إعداد الباحث. وباستخدام الأساليب الإحصائية التي تمثلت في معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، تحليل التباين الثنائي، تحليل الانحدار، وتحليل الارتباط القانوني: أسفرت نتائج الدراسة الحالية إلى ما يلي: -

١- توجد علاقة ارتباطية مختلفة الدلالة ما بين عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.

٢- لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في كل من عادات العقل بأبعادها المختلفة، الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة.

٣- وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في عادات العقل، الدافعية العقلية، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادهم المختلفة لصالح طلاب التخصصات العلمية في بعض الأبعاد وطلاب الشعب الأدبية في أبعاد أخرى.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي عادات العقل في كل من أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية.

٥- لا يوجد تأثير لعادات العقل أو التخصص الدراسي والتفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

٦- وجود تفاعل ما بين عادات العقل والدافعية العقلية على أداء الطلاب على بعد التركيز كأحد أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية. حيث أسفرت النتائج إلى أن الطلاب مرتفعي عادات العقل والدافعية العقلية لديهم القدرة أكبر على التركيز في المهام الموكلة إليهم من غيرهم من الطلاب.

٧- أن عادات العقل التالية المثابرة، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير المرن، الابداع، والكفاح من أجل الدقة لعبت دوراً هاماً في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة كما أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد. كما أسفرت نتائج تحليل الارتباط القانوني إلى أن عادات العقل تسهم بنسب متباينة بالإيجاب على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها، بمعنى أنه كلما زادت عادات العقل زادت كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج ما عدا بعدى ما وراء المعرفة، الإقدام على مخاطر مسئولة. كما بين تحليل الارتباط القانوني أن ابعاد الدافعية العقلية التالية التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفي والتركيز العقلي تسهم بالإيجاب بنسب إسهام متباينة على كفاءة التعلم الإيجابية ما عدا بعد الحل الإبداعي للمشكلات والذي أسهم بصورة سلبية.

الكلمات المفتاحية: - عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص، الجنس، كفاءة التعلم الإيجابية

**Habits of Mind and Mental motivation as predictor variables for positive learning competence
for sohag university students**

Abstract:

The current study examined the effect of habits of mind (16 Factors), Mental motivation on positive learning competence for Suhag Faculty of Education students. The Sample of the current study consists of 260 students (130 females). The current study used Habits of mind scale was developed by the researcher, California Scale of Mental Motivation by Giancarlo et al., and Positive learning competence scale designed by the researcher. The current study used the following statistical methods as, Person's Correlation Coefficient, T-Test, two-way ANOVA, Multi regression, and Canonical Correlation. The current study findings showed that: -

- 1- There is a correlation on level (0.01) between habits of mind, Mental Motivation & Positive Learning Competence.
- 2- There is no difference between male and female students on habits of mind, mental motivation and Positive Learning competence.
- 3- There is a difference on level (0.05) related to specialty of the students on habits of mind, mental motivation and Positive Learning competence.
- 4- There is a difference on level (0.05) between upper and lower students grades on habits of mind scale on mental motivation.
- 5- No effect of either habits of mind or specialty of students or their interactions on positive learning competence.
- 6- The results reported an interaction of habits of mind and mental motivation on students' performance in concentration as a part of positive learning dimension.
- 7- Multi Regression showed that Positive learning dimension could be predicted by habits of mind. Whilst, Canonical correlation showed that most of habits of mind dimension influenced on Positive learning competence. as well as, Mental motivation dimension plays an important role for predict positive learning competence.

Key Words: - Habits of Mind; Mental Motivation; Sex; Specialty and Positive Learning Competence

مقدمة الدراسة

يعد العقل البشري محوراً لتطوير العملية التعليمية وركيزة اهتمام العديد من الباحثين المهتمين بتطوير المنظومة التربوية. فالمتعلم هو ركيزة اهتمام العديد من الأنظمة التربوية التي تعتنى بتطوير المنظومة التعليمية من أجل تنمية مهارات المتعلم وصقل شخصيته. حيث أن المتعلم يقوم باكتساب العديد من المعارف والمهارات التي يتم معالجتها على مجموعة من الأسس المعرفية والوجدانية، والتي ارتبطت بصورة مباشرة بمجموعة من الأنشطة التي يقوم بها العقل. ويشير العديد من الباحثين إلى وجود مجموعة من العادات التي ترتبط بالأنشطة العقلية أو ما يطلق عليها عادات العقل **Habits of Mind** (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣). ويوضح (Costa & Garmston, 1985) أن عادات العقل هي محور لعملية التعلم وركيزتها، ولابد لعملية التعلم أن تسعى لتحقيق الدقة والإتقان من خلال محتوى تعليمي قائم على عادات العقل يسعى لتجنب الاندفاعية ووضع الخطط والاهداف بصورة منطقية ومناسبة. وتشير عادات العقل إلى مجموعة من المهارات المعرفية-الوجدانية التي تهدف إلى التوصل لحل المشكلات، وتطوير المهارات اللازمة من أجل تحقيق الفاعلية المطلوبة في المواقف المتباينة (Costa & Kallick, 2005). إن الفهم التام لعادات العقل يؤدي إلى تطوير المهارات الفردية للتعلم من أجل تحقيق التكيف في مواقف الحياة المتنوعة بما يحقق للفرد مجموعة من المخرجات الإيجابية التي توافق رغبات الفرد واهتماماته.

ويؤكد **Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt &**

(Moffett, 1992) أن عدم استخدام عادات العقل بصورة واضحة يؤدي إلى ضعف في عملية التعلم بغض النظر عن المستوى الأكاديمي أو المعرفي للتعلم. كما أن الاهتمام بعادات العقل يساهم في تفجير الطاقات الكامنة لدى المتعلمين. وتعد عادات العقل هي نتاج إسهامات مجموعة من نظريات التعلم، المعرفية، الاجتماعية والوجدانية. كما أن أبحاث الدماغ تؤكد بصورة جلية على أهمية عادات العقل التي تؤدي إلى تحقيق التطور المهني والأكاديمي للتعلم. ويؤكد كل من (McCombs & Marzano, 1990; Marzano,)

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

التي يقدمها الذكاء والتفكير ومجموعة المهارات البين شخصية والاجتماعية، كما أن عادات العقل تعتبر هي المؤشر على التميز الأكاديمي، والنجاح المهني والاجتماعي.

ويؤكد (Costa, A. L. & Kallick, 2000a) أن عادات العقل تمثل مجموعة من السلوكيات المبدعة الذكية التي يستخدمها العديد من الأشخاص المتفوقين في حل المشكلات وتنظيم بيئات التعلم مما يدعم النجاح الأكاديمي والمهني للتعلم. ويبين (Marzano, 1992; Costa & Kallick, 2000a; Marzano & Toth, 2013) أن عادات العقل تساعد المتعلمين في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم وإيجاد بدائل لحلول المشكلات التي تقابلهم. ولعل التعلم المنظم ذاتيا وتوافر العديد من بدائل الحلول للمشكلات المطروحة وبخاصة في بيئة العمل يعتبر من أهم المهارات التي يتطلع إليها العديد من المؤسسات التي ترغب في أن يمتلك العاملين بها هذه المهارات (Burgess, 2012). كما أن التعلم التقليدي عن طريق دراسة المقررات وتنمية مهارات التفكير التحليلي لم يعد هدفاً في حد ذاته وإنما هناك العديد من الدعوات التي تنادى إلى تعلم يدعو للإبداع وتنمية مهارات التواصل والعمل في فريق وتطوير المهارات الوجدانية (Blau, 2003; Berrett, 2012)، وهذا ما تؤكد عليه عادات العقل.

وتشير دراسة (Burgess, 2012) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون عادات عقل جيدة يميلون إلى التنظيم في حياتهم وتقبل الأمور المختلفة بمرونة مرتفعة. ويشير مشعل الشمري (٢٠١٣) إلى أن بعض عادات العقل مثل التساؤل وحل المشكلات ترتبط بالمرونة العقلية والقدرة على إيجاد الحلول للعديد من المعضلات التي تواجه الفرد. وهو ما يوافق الدعوة إلى التعلم من أجل الابتكار. ويشير العديد من الباحثين إلى أن بعض قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة ترتبط بعادات العقل (أميمة عمور، ٢٠٠٥؛ إمام مصطفى سيد ومنتصر صلاح عمر، ٢٠١١؛ مشعل الشمري، ٢٠١٣؛ مراد سعد، ٢٠١٦). وهو ما يؤكد على العلاقة ما بين عادات العقل والتفكير الابتكاري.

إن عادات العقل تُسهم في اكتساب مجموعة من المهارات المتنوعة وتوظيفها في مواقف متباينة، كما أنها تدعم الابتكار. وإذا كنا نتطلع إلى متعلم متميز في جميع المجالات لابد من إكسابه عادات عقل فريدة وتوظيفها بفاعلية من أجل القدرة على إنتاج العديد من الحلول المبتكرة للمواقف المختلفة. ولتحقيق ذلك لابد من توافر مجموعة من الشروط لعل أهمها الدافعية العقلية.

وتشير الدافعية العقلية إلى قدرة الفرد على التعامل مع المواقف المتباينة وقيامه بوظائفه بالرغم من التحديات والظروف الصعبة المحيطة به، كما أنها تتضمن قدرة الفرد على التكيف الفعال مع الموقف مما يتيح له القدرة على توليد الأفكار والإجراءات المناسبة والتي تساعد في التغلب على أي عقبات تواجهه بكفاءة ومقدرة (Snow, 1992; Wecker,). ويشير (Kramer, Hallam, & Delis, 2005). ويشير (Wecker et al., 2005) إلى أن الدافعية العقلية ترتبط بمهارة حل المشكلات. كما يشير (Snow, 1992) إلى أن الدافعية العقلية تعتبر عامل يسهم في تحسين كفاءة التعلم. كما بين خالد الرابعي (٢٠٠٥) في دراسته إلى وجود علاقة ما بين الدافعية وعادات العقل حيث أثبت وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى إلى شيوع عادات العقل. وتشير الدافعية العقلية على أنها حالة ذهنية متطورة تؤهل صاحبها لإنجاز العديد من المهام في أقل وقت ممكن وبصورة فريدة من نوعها (Giancarlo, 1998). كما أن الدافعية العقلية توظف المحتوى المعرفي للفرد بصورة غير تقليدية. وهو ما يعكس التوظيف الفعال لعادات العقل. فالدافعية العقلية من المحركات الأساسية للتوظيف الفعال لعادات العقل. كما أن الدافعية العقلية تلعب دوراً هاماً في التحصيل الدراسي كما أشار أحمد على الشريم (٢٠١٦) حيث بين وجود علاقة ما بين الدافعية العقلية والتحصيل الأكاديمي. ويوضح أحمد على الشريم وزياد كامل اللالا (٢٠١٥) أن الدافعية العقلية لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالمعدل التحصيلي التراكمي للطلاب. ويشير (Giancarlo, 2006) إلى أن الدافعية العقلية تتضمن مجموعة من الأبعاد الرئيسية مثل الحل الإبداعي للمشكلات، التكامل المعرفي، التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم. ولعل بعض هذه الأبعاد

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

تعتبر من خصائص الأفراد الذين يستخدمون عادات عقل بصورة فعالة مثل إيجاد حلول غير تقليدية للمواقف التي تواجه الفرد، وتوظيف الخبرات السابقة توظيفاً فعالاً في المواقف الجديدة.

ينضح من استعراض أدبيات البحث التي تناولت عادات العقل إلى وجود ارتباط ما بين عادات العقل والتميز الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي. حيث بينت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط ما بين عادات العقل وكفاءة التعلم الأكاديمية كما ورد في دراسة سميلة الصباغ ونجاة بنتن ونورة الجعيد ٢٠٠٦؛ حسن أحمد علام ٢٠٠٨؛ إمام مصطفى سيد ومنتصر صلاح عمر، ٢٠١٠؛ فضيلة الفضلى، ٢٠١٣؛ رياض فلاح السفالطة، ٢٠١٥. ولكن بالرغم من ذلك لم توجد دراسة واحدة تناولت مفهوم كفاءة التعلم الإيجابية والذي يقصد به "مقدرة الفرد في التأثير على البيئة عندما يتفاعل معها والتي تتحقق من خلال واقعية الاتصال والتوقعات والنتائج (Miserandino, 1996: 203). ويشير مسيراندينو إلى أن كفاءة التعلم الإيجابية تتضمن أربعة أبعاد تمثلت في الإصرار على أداء المهام، مشاركة الآخرين إنجاز الأعمال، الاندماج في الأعمال التي يكلف بها الفرد، والتركيز على أداء متطلبات المعرفة (محمد على مصطفى، ٢٠٠١).

ينضح مما سبق أن عادات العقل ترتبط بمجموعة كبيرة من المتغيرات بصورة غير مباشرة. وبالرغم من ذلك هناك العديد من المتغيرات لم توضح علاقتها بعادات العقل مثل الدافعية العقلية، كفاءة التعلم الإيجابية. على الرغم من وجود مجموعة من المؤشرات على ارتباط عادات العقل بالمتغيرات سابقة الذكر. إلا أنه لم توجد دراسة واحدة على حد علم الباحث وبخاصة في البيئة العربية تناولت دراسة العلاقة بين عادات العقل وكل من الدافعية العقلية، وكفاءة التعلم الإيجابية. ولذا تهدف الدراسة الحالية بحث تأثير كل من عادات العقل والدافعية العقلية كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية.

مشكلة الدراسة

تعد تحقيق الكفاءة في عملية التعلم من أهم متطلبات الأنظمة التعليمية في جميع الدول. فعندما تحقق الكفاءة في عملية التعلم فإننا نقوم بتنشئة متعلم قادر على مواجهة التغيرات السريعة والمتعاقبة. ومن ثم تتوافر لديه القدرة على اكتساب المعلومات بفاعلية وتوظيفها بما يحقق الدقة والاتقان. وهناك العديد من العوامل التي تلعب دوراً هاماً في تشكيل كفاءة التعلم. حيث أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تحقيق الكفاءة في التعلم ومن هذه العوامل كل من عادات العقل والدافعية العقلية.

حيث أن الفهم المتكامل لعادات العقل يؤدي إلى تحقيق الدقة والاتقان من جانب المتعلمين، كما ينمي لديهم الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمونها لتجنب الاندفاعية، كما أنها تطور لدى المتعلمين مهارات وضع الأهداف والخطط التي يسعى لتنفيذها (Marzano, 1993, Pickering, & McTighe). ويشير (Tishman, 2000) إلى أن عادات العقل لا تتطلب مهارات التفكير الأساسية بقدر توافر القدرات العقلية المعرفية التي تعمل على إنجازها. ومن أهم هذه القدرات الدافعية العقلية. وعلى الرغم من أهمية هذا المتغير في تشكيل عادات عقل فعالة لدى المتعلمين إلا أنه لا توجد دراسة واحدة على حد علم الباحث تناولت العلاقة بين عادات العقل والدافعية العقلية. كما أن الدافعية بشكلها العام تلعب دوراً هاماً في تشكيل عادات العقل حيث أنها تتيح للفرد القوة الدافعة والتي تؤهله إلى إنجاز العديد من الأهداف. وإذا كان لا بد لنا من مراعاة عادات العقل وبخاصة في البيئة المدرسية لابد من توافر الدافعية العقلية كأحد العوامل الأساسية التي تشكل عادات العقل. ويشير (Costa, 2007) إلى أن إهمال عادات العقل خلال العملية التعليمية يؤدي إلى حدوث قصور في النواتج التعليمية والتربوية. كما يشير (Tishman, 2000) إلى أنه لابد من توافر مجموعة من العوامل الوجدانية التي تدعم شيوع عادات العقل لدى المتعلمين مثل الميل والرغبة في تطبيق هذه العادات في الأوقات والظروف الملائمة وذلك من أجل تحقيق كفاءة التعلم الإيجابية.

ولذا نبعت مشكلة الدراسة من إحساس الباحث بأهمية عادات العقل لأنها عامل مؤثر وفعال وبخاصة في العملية التعليمية ومن أجل تحقيق الكفاءة في عملية التعلم. ومن خلال استعراض الباحث لأدبيات البحث وجد قصوراً في دراسة بعض العوامل المرتبطة بعادات العقل إذ أنها لم تدرس بشكل واف والتي تمثلت في كل من الدافعية العقلية، وكفاءة التعلم الإيجابية. كما أن الباحث لديه قناعة بأنه عندما يتم دراسة عادات العقل وبخاصة لدى الطلاب- المعلمين بكلية التربية فإن ذلك سيسهم في توجيه نظر القائمين على تعليم هذه الفئة إلى أهمية عادات العقل وما لها من تأثير في العملية التربوية والتعليمية وبيئة التعلم التي تتسم بالنشاط والتفاعل إذا ما وظفت فيها عادات العقل. كما أن الدراسة الحالية تتناول مجموعة من المتغيرات المعرفية- الوجدانية والتي تناسب الأنماط المنبثقة من عادات العقل والتي تشكلت على ثلاثة جوانب وهي المعرفية- الوجدانية - الاجتماعية. كما أن نتائج الدراسة ستوجه نظر القائمين على العملية التعليمية لأهمية عادات العقل والعوامل التي تعتمد إلى تشكيل عادات عقل جيدة لدى الطلاب مما سيسهم في زيادة البنية المعرفية للأفراد المتعلمين.

ينتضح مما سبق أن مشكلة الدراسة تبلورت في السؤال الرئيسي التالي:

هل تشكل كل من عادات العقل والدافعية العقلية دوراً هاماً

في تحديد كفاءة التعلم الإيجابية لدى الطلاب؟

وينفرع من هذه السؤال كل من الأسئلة الفرعية التالية: -

١- ما العلاقة بين عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة؟

٢- ما الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من عادات العقل، الدافعية العقلية، وكفاءة التعلم الإيجابية؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التخصصات العلمية والأدبية في كل من عادات العقل، الدافعية العقلية، وكفاءة التعلم الإيجابية؟

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

- ٤- ما تأثير كل من عادات العقل والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة؟
- ٥- كيف تؤثر كل من عادات العقل والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة؟
- ٦- ما هو تأثير كل من عادات العقل والدافعية العقلية والتفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة؟
- ٧- هل يمكن التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية من خلال متغيري عادات العقل والدافعية العقلية؟

أهداف الدراسة

تحدد أهداف الدراسة في كل من النقاط التالية: -

- ١- التعرف على العلاقة بين عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.
- ٢- دراسة الفروق في عادات العقل والدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية والتي تعزى إلى الجنس (ذكور - إناث) أو التخصص الدراسي (علمي - أدبي).
- ٣- التعرف على تأثير عادات العقل والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية العقلية بأبعادها وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.
- ٤- التعرف على تأثير عادات العقل والدافعية العقلية والتفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.
- ٥- تفسير قيم تنبؤ الدافعية العقلية وعادات العقل في تفسير كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج، وتحديد نسب إسهام كل من عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها على كفاءة التعلم الإيجابية عن طريق حساب معامل الارتباط القانوني.

أهمية الدراسة والحاجة إليها :

تنقسم أهمية الدراسة إلى نوعين أهمية نظرية وأهمية تطبيقية: -

أولاً الأهمية النظرية: -

تتبع أهمية الدراسة النظرية من خلال النقاط التالية: -

١ - أهمية المتغيرات التي تشملها الدراسة الحالية وطريقة تناولها والأهداف البحثية المرجوة منها. فالمتغير المستقل عادات العقل من المتغيرات وثيقة الصلة بتطوير المتعلمين ومهاراتهم ومن ثم الارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية. كما أن هذا المتغير يسهم في إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات كحل المشكلات والمثابرة والثبات لإيجاد الحلول. كما انها تكسب المتعلمين القدرة على تقبل الأمور السيئة والصعبة بصدر رحب وقدرة على إيجاد الدعابة في أحلك المواقف، مما يتيح للمتعلم القدرة على التعامل مع الموقف الذي يواجهه وإيجاد حلول تتصف بالمرونة والأصالة. حيث أن عادات العقل يجب أن تكون محوراً لعملية التعلم. ويؤكد (Costa et al., 1985) أنه لا فائدة من أن يتعلم الطلاب المحتوى العلمي المتمثل في المقررات الدراسية إذا لم يستطيعوا اكتساب مهارات الدقة والاتقان ووضع الخطط والرؤى وتجنب الاندفاعية في التنفيذ. وهذا ما تؤكد عليه عادات العقل. كما يضيف (Marzano et al., 2013) إلى أن عدم استخدام عادات العقل بصورة صحيحة يؤدي إلى ضعف في عملية التعلم بشكل عام. كما أن إبراهيم الحارثي (٢٠٠٢) يؤكد أن الواقع التعليمي الحالي يشير إلى أن الطلاب يفتقرون مهارة استخدام عادات العقل في مختلف النشاطات العلمية والتعليمية. لذا تركز الدراسة الحالية على عادات العقل لما لها من أهمية عظمى وبخاصة في المواقف التعليمية. كما أن الدراسة الحالية تتناول متغيرات الدافعية العقلية وهو من المتغيرات نادرة البحث وبخاصة في البيئة العربية على حد علم الباحث. كما أن الدراسة الحالية بالإضافة إلى تناولها لمتغيرات معرفية مثل الدافعية العقلية، أيضاً تتناول دراسة متغيرات تشتمل على النواحي الوجدانية مثل كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المشار إليها سابقاً.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

٢- تنبع أهمية الدراسة النظرية من خلال دراسة العلاقات المتشابكة ما بين عادات العقل وكل من الدافعية العقلية، كفاءة التعلم الإيجابية. كما أن الدراسة الحالية تعتبر إضافة لأدبيات البحث وبخاصة في البيئة العربية. حيث لوحظت ندرة الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية. كما أن ارتباط عادات العقل بالمتغيرات سابق الإشارة إليها تعد إضافة في أدبيات البحث عموماً في كل من البيئتين العربية والأجنبية على حد سواء.

ثانياً الأهمية التطبيقية:-

تنبع الأهمية التطبيقية في النقاط التالية:-

- ١- تصميم مقياس عادات العقل بأبعاده الستة عشر، وتصميم مقياس كفاءة التعلم الإيجابية، وحساب خصائصهم الإحصائية. بما يشكل فائدة للمكتبة العربية من تزويدها بتلك المقاييس وإتاحتها للباحثين في دراساتهم المستقبلية.
- ٢- كما يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تثير اهتمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تهدف لتحسين العملية التعليمية وتنمية مهارات المتعلمين بالعديد من المهارات اللازمة من أجل تحسين كفاءتهم في التعلم.
- ٣- كما تقدم الدراسة الحالية وصفاً تفصيلياً لكل من عادات العقل، الدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية، والتي في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن إعداد العديد من البرامج التعليمية التي تنمي عادات العقل وتنعكس على الدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية.

مصطلحات الدراسة:

❖ عادات العقل: ويعرفها الباحث بأنها "مجموعة القدرات المعرفية والوجدانية والتي تهدف إلى تعديل السلوكيات عن طريق مجموعة الأنشطة العقلية المعرفية والوجدانية مما يتيح له القدرة على التصرف بنجاح في المواقف التي يواجهها والتي تختلف من موقف لآخر". وتعرف إجرائياً " بمقدار استجابات الطلاب والدرجات المقابلة

لاستجابات الطلاب على الأبعاد الستة عشر لعادات العقل والمجموع الكلي لدرجات أبعاد المقياس".

❖ الدافعية العقلية: يتبنى الباحث تعريف (Giancarlo, 2006) والذي عرف الدافعية العقلية "على أنها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بصورة مختلفة". وتعرف إجرائياً بدرجات استجابات المفحوصين على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بأبعادها الأربعة المتمثلة في التكامل المعرفي، التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم والحل الإبداعي للمشكلات.

❖ كفاءة التعلم الإيجابية: ويتبنى الباحث تعريف (Miserandino, 1996) الذي عرف كفاءة التعلم على أنها " مقدرة الفرد في التأثير على البيئة عندما يتفاعل معها ويتحقق من خلالها واقعية الاتصال، التوقعات، الثبات، النتائج والتغذية الراجعة". وتعرف إجرائياً بدرجات استجابات المفحوصين التي يحصل عليها الطالب في مقياس كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها الأربعة: الإصرار، التركيز، الاندماج، والمشاركة.

الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: عادات العقل.

يرجع مفهوم عادات العقل إلى (Marzano et al., 1992) عندما قدموا تصوراً نظرياً عن أبعاد التعلم والتي تتضمن: - الاتجاهات والتصورات الإيجابية لعملية التعلم من أجل اكتساب وتكامل المعرفة، توسيع المعرفة، استخدام المعرفة بشكل هادف، وتنمية عادات العقل المنتج لدى المتعلم. ولكن يرجع الفضل لكل من آرثر كوستا وبيننا كاليك (Costa & Kallick, 2000b) عندما تبنا فكرة عادات العقل عام ١٩٨٢ من خلال العديد من المناقشات العلمية الهادفة قبل تطوير الفكرة وتطبيقها داخل الفصول الدراسية . ففي عام ١٩٨٥ قام كل من (Costa et al., 1985) بتصميم مدرج هرمي يتضمن عادات التفكير والذي عُرف فيما بعد بعادات العقل والذي تضمن ثلاثة أبعاد متتالية متدرجة داخل التكوين

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

الهرمي تتضمن كل من:- مهارات التفكير المنفصل مثل المقارنة، التصنيف، صياغة الفروض؛ استراتيجيات التفكير مثل حل المشكلات واتخاذ القرار؛ التفكير الإبداعي مثل التفكير المجازي، تصميم النماذج الفريدة من نوعها؛ والقدرات المعرفية مثل التفكير المتفتح النشط، إيجاد البدائل، وإصدار الأحكام.

لكن الانطلاقة الأساسية لمفهوم عادات العقل كانت عام ١٩٩١ عندما نشر كوستا كتابه المعنون "تطوير العقول: كمدخل لتعليم التدريس القائم على التفكير". مما أتاح الفرصة للعديد من الباحثين إلى تبني مفهوم عادات العقل والبحث فيه للتعرف على أبعاده المختلفة مثل (Marzano et al., 1992; Margolis & Finocchiaro, 1994; Keating, 1996; Goldenberg, 1996; Johnson, 2013). لكن بالرغم من جميع هذه المحاولات إلا أن كل من كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000c) اقترحا نموذجاً متكاملًا لعادات العقل تضمن ١٦ عادة من عادات العقل. في هذا المحور سيتم تناول النقاط التالية: -

❖ تصنيف تعريفات عادات العقل

لقد تعددت التعريفات المفسرة لعادات العقل على حسب الرؤى والنظريات المفسرة لذلك المفهوم، وأيضاً على حسب التفسيرات المختلفة من قبل العديد من الباحثين لتفسير تلك العادات. وبالرغم من التنوع ما بين تعريفات تصنيفات عادات العقل إلا أنه لم يوجد أي تصنيف علمي يصنف تعريفات عادات العقل حتى عام ٢٠١٦. حيث قام (محمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠١٦: ٥٣٥-٥٣٨) باقتراح تصنيف تعريفات عادات العقل إلى ثلاثة مجالات رئيسية تضمنت كل من: - مجموعة من السلوكيات الذكية، ومجموعة من التركيبات العقلية، ومجموعة من التصرفات في المواقف المتنوعة، وعلى الرغم من أن الباحث قد أشار إلى تبنيه عادات العقل على أنها مجموعة من التركيبات العقلية. إلا أن عادات العقل أوسع من هذا النطاق حيث يبين (Leikin, 2007) إلى أن عادات العقل عبارة عن مزيج من الاستراتيجيات القائمة على نظريات التعلم المعرفية والاجتماعية والبنائية ونتاج أبحاث الدماغ

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

والنظريات المفسرة للذكاء العام والذكاء الوجداني وعلى هذا الأساس فلقد قسم الباحث تعريفات عادات العقل إلى أربعة تصنيفات أساسية تتضح فيما يلي:-

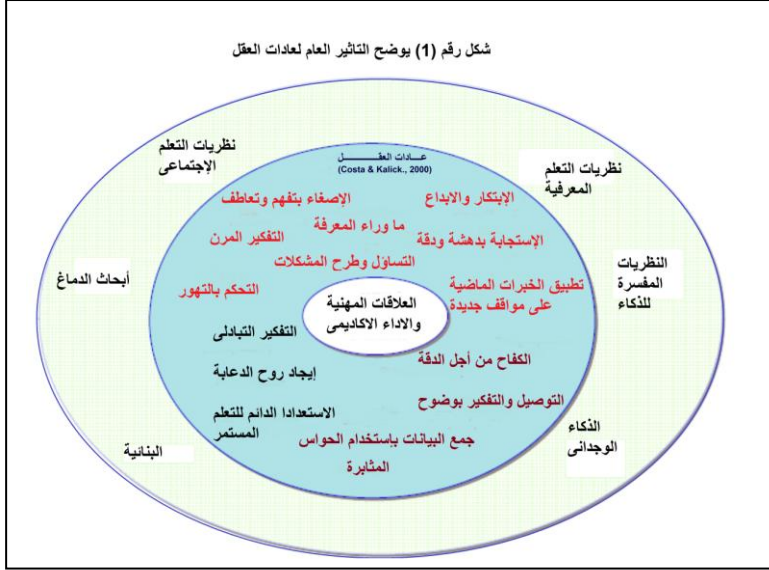
أ - التعريفات التي أكدت على أهمية نظريات التعلم (المعرفية - الاجتماعية - البنائية)

يعرف كل من كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2009 :123) عادات العقل على أنها مجموعة من التكوينات المعرفية التي تشكل جزءاً من البنية المعرفية للأفراد، وذلك لتوظيفها في المواقف المتنوعة وذلك من أجل إيجاد الحلول للمشكلات أو استدعاء السلوك الملائم لموقف ما. كما يعرفها (منذر عبد السلام، ٢٠٠٧: ٤٩) إلى أن عادات العقل ما هي إلا اتجاها عقلياً معرفياً يشجع الفرد على توظيف خبراته المعرفية السابقة لتحقيق الهدف المطلوب منه. وتؤكد التعريفات سابقة الذكر على أهمية نظريات التعلم المعرفية في تشكيل عادات العقل المتبعة لدى الفرد عند معالجته لمجموعة المعلومات والمعارف التي تقابله عند مواجهة المشكلات أو المواقف المتباينة. وتختلف تلك التعريفات عن تعريف كوستا وكاليك (Costa et al., 2000b) الذي عرف عادات العقل على أنها مجموعة من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب والميول التي يقوم الفرد بتوظيفها في المواقف الاجتماعية المختلفة لتلبية متطلباته والخروج من المواقف المتأزمة بأكبر قدر ممكن من المكاسب الشخصية المقبولة لديه. وهذه التعريفات أكدت على أهمية نظرية التعلم الاجتماعي حيث أن عادات العقل لا تقع بمعزل عن المواقف الاجتماعية المتنوعة والتي تحدث داخل الفصل الدراسي أو خارجه وأي سلوك ذكي يوظف القدرات المعرفية في المواقف الاجتماعية هو تمثيل لعادات العقل.

بينما يرى (حسن علام، ٢٠٠٨: 534) أن عادات العقل ما هي إلا " مجموعة من الأساليب التي تتضمن العمل النشط من جانب المتعلم في بناء أو تكوين مجموعة من المخططات التي يوظفها الفرد في فهم المادة التعليمية وإضفاء المعنى والدلالة عليها" ويؤكد هذا المفهوم على أن عادات العقل تعتمد على البنائية وهذا يدل بصورة جلية على أن عادات

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

العقل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع نظريات التعلم المعرفية والبنائية والاجتماعية كما يتضح في الشكل رقم (١).



ب - التعريفات التي أكدت على أهمية الذكاء العام والقدرات المعرفية

من التعريفات التي أكدت على أهمية الذكاء في عادات العقل تعريف إبراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٢) الذي عرف عادات العقل على أنها مجموعة من النظم المعرفية المتشابهة التي تضع الأولويات وتصحح مسار الفرد عند حل المشكلات. وتعريف (Epstein, 2003) والذي ينص على ميل الفرد للتعامل بذكاء في المواقف المختلفة لتحقيق أكبر استفادة يمكن الحصول عليها. وتعريف (Costa et al., 2009) الذي بين أن عادات العقل هي مجموعة الأنماط العقلية المدعومة بالخبرات السابقة من البيئة المحيطة ومعالجتها حسب القدرات العقلية للفرد من أجل مواجهة المواقف والوصول لحل المشكلات المختلفة. وتعريف حسام مازن (٢٠١١) والذي يؤكد على أن عادات العقل هي اتجاه عقلي عام مميز لسلوكيات الأفراد من أجل توظيف الخبرات السابقة في المواقف الجديدة المتنوعة. وتشير جميع التعريفات سابقة الذكر إلى أهمية كل من القدرات العقلية المعرفية، واستراتيجيات التفكير وحل المشكلات

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

كمنبات رئيسية لعادات العقل. حيث أن التوظيف الفعال لتلك القدرات والاستراتيجيات يؤدي إلى تحقيق توافق أكثر لدى الفرد مع البيئة المحيطة به وبما تشتمل عليه من متغيرات متنوعة.

ج - التعريفات التي ركزت على أهمية السلوك الإيجابي والذكاء الوجداني في المواقف المختلفة

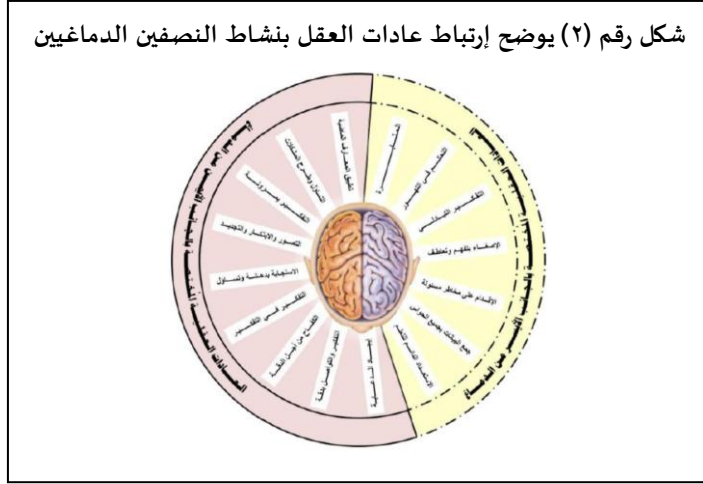
من التعريفات التي أكدت على دور السلوكيات الإيجابية والذكاء الوجداني في عادات العقل تعريف (Louis & Sutton, 1991) والذي يؤكد أن عادات العقل هي استخدام التأمل، وربط الأحداث الماضية بالحاضرة، واختيار السلوكيات الملائمة وتصنيفها على حسب أهميتها للوصول إلى استنتاجات تدعم مشكلاته وتسعى إلى إيجاد حلول لها. ويعرفها (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨) على أنها مجموعة من التفضيلات الشخصية أو السلوكيات التي تؤدي إلى انتقاء مجموعة من الاستجابات الملائمة والمتوافقة مع تطلعات الفرد لموقف أو مشكلة ما. وتعريف ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩) التي عرفت عادات العقل على أنها "اعتماد الفرد الدائم على استخدام أنماط معينة من السلوك المتكرر لمواجهة موقف أو خبرة جديدة".

د - التعريفات القائمة على نشاط الخلايا الدماغية ومعالجة المعلومات

يؤكد (Coombs, 2003) أن عادات العقل ما هي إلا مجموعة المعارف والمهارات التي تكتسبها الخلايا الدماغية من خلال الحواس وتؤدي إلى زيادة نشاطها والحكم على مدى فائدة المعلومات المكتسبة في المواقف المختلفة والمتنوعة. ويعرفها (Goodell, 2004) على أن عادات العقل بأنها نتاج لمجموعة من التغيرات الفيزيائية في الدماغ التي تتطور منذ الميلاد واعتمادا على مقدار احتكاك الفرد بالبيئة المحيطة واكتسابه العديد من المعارف والمهارات والخبرات التي تساعد على إصدار مجموعة من الاستجابات المتوافقة مع المواقف المختلفة وإيجاد الحلول للمشكلات المتنوعة. كما يؤكد (Morris & Maisto, 2005) أن عادات العقل هي اكتساب خلايا الدماغ لمجموعة من الأسس المعرفية والتي تنتظم بمسارات منتظمة ومتناسقة داخل الدماغ والتي يتم توظيفها من قبل الفرد عند الاحتكاك مع البيئة الخارجية وعمل إعادة تشكيل لتلك المسارات على حسب متطلبات الفرد والاستراتيجيات التي

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

تؤدي لنجاحه في المواقف المختلفة. ويشير (McCrone, 1999) إلى أن الانفعالات المصاحبة للمواقف التي يتعرض له الفرد ويمر منها بنجاح تؤدي إلى حدوث تغير في التوازن الكيميائي والكهربي لبعض الخلايا الدماغية مما تؤدي إلى جعلها من العادات التي يتم استخدامها عند المواقف المماثلة والتي تعد مهارة من مهارات الحياة. كما أن عادات العقل ترتبط بنشاط النصفين الدماغيين بالدماغ البشري انظر شكل رقم (٢).



تعقيب على التعريفات السابقة

يتضح مما سبق أن عادات العقل تتضمن مجموعة من الأبعاد المترابطة فيما بينها حيث أنها تشتمل على مجموعة من القدرات المعرفية، والسلوكيات الذكية والقدرة على توظيف الانفعالات في المواقف الاجتماعية وتحديد الرؤى مما يتيح للفرد استخدام كامل طاقاته المعرفية والوجدانية للتوصل إلى حل المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة للمواقف المتباينة. ولذا يعرف الباحث عادات العقل بأنها " مجموعة القدرات المعرفية والوجدانية والتي تهدف إلى تعديل السلوكيات عن طريق مجموعة الأنشطة العقلية المعرفية والفسولوجية مما يتيح له القدرة على التصرف بنجاح في المواقف التي يواجهها والتي تختلف من موقف لآخر".

❖ النماذج المفسرة لعادات العقل :-

تعددت النماذج المفسرة لعادات العقل والتي تضمنت منذ عام ١٩٩٤ حتى ٢٠٠٩ مجموعة من النماذج المختلفة التي تم تقسيمها على حسب الأبعاد المميزة لكل منها والتي تضمنت :-

أ- النموذج الثلاثي لمارازنو (Marzano et al., 1992)

يطلق عليه عادات العقل المنتجة كما تم وصفه من قبل (Marazano, 1992) والتي تضمنت كل من المحاور التالية: -

- القدرة على تنظيم الذات: - ويعتبر هذا البعد من الأبعاد الهامة لفهم الفرد لذاته وتنظيمه لجميع جوانب حياته الوجدانية والمعرفية. ويعود الفضل لهذا المنحى لجهود كل من (Carver & Baird, 1998) وأعمال باندورا (Bandura, 1977; Bandura, Adams, & Beyer, 1977) في التعلم الاجتماعي. ويشير هذا المصطلح إلى الجهود التي يبذلها الأفراد من أجل تعديل الأفكار، المشاعر، الرغبات والسلوك في ضوء مجموعة من الأهداف العليا. ويشير السعيد دردره (٢٠٠٨) إلى أن تنظيم الذات يقوم على مبدئين رئيسيين وهما: - أولاً أن تنظيم الذات هي نطاق دافعي دينامي لإعداد أهداف الفرد وتنميتها وتحديد الاستراتيجيات المختلفة لإنجاز هذه الأهداف ومتابعتها. ثانيها: القدرة على التحكم في الانفعالات المتباينة والمتطرفة والتي تعيق عمليات التنظيم الذاتي لعملية التعلم. ويتضمن التنظيم الذاتي كل من العمليات التالية: -

❖ الوعي بعمليات التفكير

❖ إعداد خطة للعمل

❖ إدراك أهمية المصادر المتاحة

❖ الاستفادة من التغذية الراجعة

❖ التقييم الذاتي للنفس

❖ تقييم كفاءة الأداء

- التفكير الناقد:- يعتبر التفكير الناقد هو محوراً لعادات العقل على حسب ما صنفه مارازانو وزملائه (Marzano et al., 1992; Marzano, 1992) والذي يوضح

أن الشخص ذو التفكير الناقد يتميز بتوافر مجموعة من السمات والخصائص لديه والتي تتضمن:-

- ❖ الدقة والبحث الجاد
- ❖ البحث عن التأصيل والوضوح
- ❖ تفكيره متفتح نشط
- ❖ القدرة على التحكم في الاندفاعية

❖ القدرة على اتخاذ موقف او قرار ❖ الحس المرهف

- التعلم والتفكير الإبداعي: - يعتبر الإبداع من أهم العادات العقلية، التي يمكن من خلالها الحصول على استراتيجيات جديدة أو حلول غير مألوقة للمشكلات المختلفة والمتباينة. ويعتبر الإبداع قدرة كامنة لدى الفرد، وأن التفكير الإبداعي يتضمن مجموعة من العادات العقلية الفرعية والتي تتضمن كل من:-

- ❖ الاندماج
- ❖ التركيز
- ❖ المثابرة والالاحاح
- ❖ توظيف الإمكانيات المتاحة
- ❖ تكوين المعايير الفردية
- ❖ اقتراح طرق وأساليب جديدة
- ❖ التعامل الفريد مع المواقف
- ❖ إصدار الاحكام

ب- النموذج الثلاثي لهيرالى (Hyerle, 1999)

يعد هذا النموذج من النماذج الحديثة المفسرة لعادات العقل والذي أقترح من قبل هيرالى عام ١٩٩٩ (As illustrated in, Hyerle, 2008) والذي يتضمن ثلاثة محاور رئيسية وهى:-

- خرائط عمليات التفكير: - ويقصد بها مجموعة العمليات المترابطة التي تنتظم في سياقات محددة من أجل التوصل إلى أفضل الحلول المتاحة. وتعد خرائط عمليات التفكير إحدى الاستراتيجيات الأساسية لعادات العقل. لان تلك الخرائط يتم تشكيلها من خلال مجموعة القرارات التي يتبناها الفرد في موقف معين، وعند نجاحه في هذا

الموقف. وتتضمن خرائط التفكير مجموعة متنوعة من المهارات والتي تتضمن كل من: -

- ❖ مهارة طرح الأسئلة
- ❖ مهارة ما وراء المعرفة
- ❖ مهارات الحواس المتعددة
- ❖ المهارات العاطفية

- العصف الذهني: - يطلق عليه لقب إثارة العقول والذي يعتمد على استثارة مجموعة من الأفراد للقيام بعمليات تفكير موجهة نحو موضوع ما للوصول إلى مجموعة من البدائل والتي يمكن تمييزها للوصول إلى أفضل البدائل للموضوعات المتاحة. ويشير عبد الواحد (٢٠٠٨) إلى أن العصف الذهني ما هو إلا أسلوب تعليمي وتربوي يقوم على حرية التفكير من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موقف من المواقف المطروحة من المهتمين أو المعنيين بذات الموضوع. ويؤكد مراد هارون الأغا (٢٠٠٩) أن العصف الذهني هو حالة وضع الدماغ في حالة الإثارة والتفكير من جميع النواحي وذلك من أجل إنتاج أكبر عدد من الحلول حول الموضوع المطروح ولابد من توافر جو من الحرية ليسمح بتوليد جميع الأفكار. وتتضمن مهارة العصف الذهني كل من المهارات الفرعية التالية: -

- ❖ الإبداع
- ❖ المرونة
- ❖ حب الاستطلاع
- ❖ تنويع الخبرات

- منظمات الرسوم:- هي عبارة عن مجموعة من التصورات البصرية والمكانية والتي صُممت لتيسير عملية التعلم، وذلك عن طريق استخدام الخطوط، الأسهم ، والترتيبات المكانية التي تشرح بصورة وافية محتوى تعليمي أو مجموعة من التعليمات والعلاقات الارتباطية فيما بينها (Darch & Eaves, 1986)، وتشتمل منظمات الرسوم على العديد من الأشكال مثل الخرائط الدلالية، تحليل المعالم الدلالية، الخرائط المعرفية، خرائط القصة، والمخططات المنظومة ومخططات فين (Darch, Carnine, & Kameenui, 1986) ولقد ربط أوزبل (Ausubel,)

1963) استخدام منظمات الرسوم في العملية التعليمية وذلك عن طريق افتراض قائم على أن المعلومات التي يكتسبها المتعلم والتي ترتبط ببنيته المعرفية فإن طريقة تنظيمها داخل العقل وترتيبها تؤثر على عملية التعلم. ولذلك فإن منظمات الرسوم تيسر تلك العملية من خلال ربط المعلومات ببعضها البعض وإدخالها في البنية المعرفية للفرد اعتماداً على هذا التنظيم (Ausubel, 1963; Wittrock, 1992) ويرى ماير (Mayer, 1984) أن منظمات الرسوم بأشكالها المختلفة فإنها تعمل على تيسير إدخال المعلومات إلى الذاكرة ومن ثم سهولة استرجاعها مرة أخرى بكفاءة مما ييسر عمليات معالجة المعلومات داخل العقل البشري. وتتضمن تلك المهارة مجموعة من المهارات الفرعية التي تتضمن كل من: -

- ❖ القدرة على إحداث الترابط
- ❖ أدراك التفاصيل الدقيقة
- ❖ التكامل المعرفي
- ❖ ربط الخبرات السابقة بالماضية

ج- النموذج الرباعي لدانيلز (Daniels, 1994)

ويعد من النماذج التأصيلية لعادات العقل حيث يشير أن عادات العقل تتضمن كل من الأبعاد التالية: -

- الانفتاح العقلي: - حيث يعتبر هذا البعد من الأبعاد المميزة للشخصيات الفعالة في تصرفاتها وتوجهاتها. كما أنها دليل على تمتع شخصية الفرد بالقوة والثبات في اتخاذ القرارات وحل المشكلات. كما أن الانفتاح العقلي يسهم في توسيع مدارك العقل اتخاذ القرارات المؤثرة، كما أن الشخصية التي تتميز بالانفتاح العقلي هي شخصية تتمتع بالقوة والحيوية في أي مجال تعمل به. كما تتوافر لدى هذه الشخصية القدرة على التواصل مع الآخرين، والتوافق معهم بسهولة، كما أنه يتميز بقدرته على مساعدة الغير.

- الاستقلال العقلي: - ويشير إلى قدرة الفرد على الاكتفاء الذاتي. كما يتميز الفرد بكونه غير تابع في أفكاره لأي شخص. وتتمتع جميع أفكاره بالمرونة المعرفية

واعتمادها على مجموعة من الخبرات المتباينة. كما أنه يستطيع الوصول لحلول المشكلات بصورة خلاقة.

- العدالة العقلية: - ويقصد بها الموازنة بين جميع الأفكار والحلول للمواقف المختلفة مما يحق نوع من الموازنة بين تلك الأفكار والعمل على حل الموقف بأفضل صورة ممكنة. ويتميز أصحاب العدالة العقلية بالقدرة على التمييز بين الحلول المختلفة، والمفاضلة فيما بينها لاختيار أنسبها وأفضلها للمشكلة التي تواجه الفرد.
- الميل للاتجاه النقدي: - ويقصد به القدرة على النقد الفعال للأفكار والآراء والتعرف على جوانب القوة والضعف من أجل تقييمها والوصول إلى أفضل الحلول للمشكلات التي تعرض عليه او يكون طرفاً فيها.

د- النموذج الخماسي كاسل وايلس (Kasl & Elias, 2000) ونموذج جولدنبرج وزملائه

يشير كاسل وايلس (Kasl et al., 2000) إلى أن عادات العقل خماسية الأبعاد والتي تضمنت كل من الأبعاد التالية:-

- التعرف على الذات: - وتشير إلى قدرة الفرد على الفهم الصحيح لقدراته المختلفة، وفهم مشاعره وانفعالاته، وتوجيهها التوجيه السليم بما يحقق أكبر استفادة منها. كما أن التعرف على الذات يتيح نوع من أنواع التوافق والتكيف النفسي للمواقف المتباينة. كما أن الأفراد الذين يتمتعون بهذه القدرة لديهم القدرة على مقاومة الاحتراق النفسي والأكاديمي.

- التنظيم الذاتي للعواطف: - ويقصد به القدرة على فهم الانفعالات وتنظيمها مما يتيح له تبني السلوك الإيجابي في المواقف المختلفة. كما أن التنظيم الذاتي للعواطف يعتبر من أهم مهارات التواصل بين الأفراد. والقدرة على التواصل الاجتماعي، وفهم سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم في المواقف المختلفة.

- الانضباط والأداء الذاتي: - يعتمد الانضباط الذاتي على قمع النزعات السلبية والأفكار غير المرغوبة والقدرة على التحكم في النفس وعدم الانصياع للرغبات اللاأخلاقية. ويذكر محمد خميس أبو نمر (٢٠٠٦) بأن الانضباط الذاتي هو التزام الفرد بالتعليمات والتوجيهات وفق مجموعة من الأطر والقوانين الأساسية وذلك من خلال توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه بما يتوافق مع السلوكيات الاجتماعية الإيجابية والتي تتفق مع أهداف الفرد وغاياته. ويكون مصدر الانضباط الذاتي داخلياً صادراً من الذات بدون الحاجة إلى مجموعة من التحيزات خارجية. ولقد أشار كل من جعفر الكندي (١٩٨٢)، عبد الفتاح أحمد الريس (٢٠٠٢) إلى أن الانضباط الذاتي شامل لمجموعة من الإجراءات التي يكون مصدرها خارجياً ومن ثم تصبح جزء من البنية المعرفية والسلوكية للفرد.

- التعاطف: - ويقصد به القدرة على فهم الآخر وتقديم المساعدة له عند احتياجه. ويعتبر التعاطف أحد الأبعاد الرئيسية التي أشار إليها كينيدي (Kennedy, 1995) عندما تحدث عن الذكاء العاطفي. وبالرجوع إلى نظرية التبادل الاجتماعي فإن التعاطف هو أساس المساعدة بين الأفراد بدون النظر إلى نوع المكاسب أو قيمتها والتي يمكن للفرد اكتسابها من وراء تقديمه للمساعدة في جميع الظروف (Weirich, 1995).

- المهارات الاجتماعية: - ويقصد بها مجموعة المهارات التي يكتسبها الأفراد من خلال التواصل والتفاعل مع الآخرين، والتي من خلالها تظهر العادات والتقاليد والتي تتنوع في طريقة عرضها ما بين نوعين من التواصل اللفظي وغير اللفظي (Rieffe, Terwogt, 2004 & Bosch). ويتم اكتساب المهارات الاجتماعية عن طريق التنشئة الاجتماعية والتي تهتم بالمهارات البشرية من حيث تنميتها وصقلها للوصول إلى نوع من أنواع التوافق والتوائم بين الأفراد في المواقف المتباينة. وتتضمن المهارات الاجتماعية مجموعة من المهارات الفرعية مثل: - الإقناع، الاستماع الفعال، التفويض،

القيادة، حل المشكلات، التفكير الإيجابي، والتصرف بفاعلية في المواقف المختلفة (Uekermann & Daum, 2008).

بينما يشير جولدنبرج وزملائه (Goldenberg, Shteingold, & Feurzeig, 2003) إلى أن عادات العقل تتضمن خمسة أبعاد والتي تشير إلى :- التفكير حول معاني الكلمة، تبرير المطالب وإثبات التخمينات، التمييز بين الاتفاقيات والضرورات المنطقية، تحليل الاستجابات والمشكلات والطرق و استخدام الاستدلال في حل المشكلات.

هـ- النموذج السداسي لجنسين جيل ٢٠٠٠ (Jensen, 2000).

- ويتضمن هذا النموذج مجموعة من الأبعاد السداسية لعادات العقل وهي: -
- النشاط والحماس عند أداء مجموعة من المهام والتوصل لحلول مشكلات فريدة من نوعها بصورة إبداعية. كما أن إصرار الفرد على إيجاد هذه الحلول يشكل عادة من عادات العقل.
 - الكتابة التأملية وحل المشكلات: - وهي تشير إلى تحفيز الفرد على التحليل والتفكير وطرح البدائل أو الفرضيات واختبارها. ووجود العديد من الخطوات والاستراتيجيات التي يتبعها الفرد لحل المشكلات.
 - تمتعه بتفكير متفتح نشط:- ويشير التفكير المنفتح النشط **Actively open minded thinking** إلى قدرة الفرد على التحرر من التحيز والبعد عن التفكير المنغلق والمرونة في التفكير والانفتاح على الأفكار والقيم (Haran, Ritov, & Mellers, 2013) والتفكير المنفتح النشط له مبادئ منها: البحث عن جميع المعلومات وعدم الاكتفاء ببعض المعلومات التي يتم جمعها من مصدر واحد، التأكد من صحة هذه المعلومات ودراستها، الأخذ في الاعتبار جميع الآراء الأخرى. ويؤكد بارون أن الشخص الذي يتبع هذه المبادئ يعد تفكيره تفكيراً منفتحاً نشطاً وذلك لأنه يأخذ في الاعتبار الاحتمالات الجديدة، والأهداف الجديدة، والدلائل المضادة للاحتتمالات التي تبدو

بالفعل قوية (Stanovich & West, 1997). كما أن التفكير المنفتح النشط يوجد بين الأفراد بدرجات متفاوتة، وذلك لأن العديد من الأفراد يوجد لديهم تحيزاً واضحاً لأفكارهم ومن ثم فإن درجة شيوع التفكير المنفتح النشط تكون منخفضة، والعكس صحيح أي كلما قل تحيز الافراد لأفكارهم زادت درجة شيوع التفكير المنفتح النشط لديهم. والدرجات العالية على التفكير المنفتح النشط تشير إلى الانفتاح لتغيير المعتقدات والمرونة الإدراكية (المعرفية)، والدرجات المنخفضة تشير إلى الصلابة المعرفية ومقاومة تغيير المعتقدات (Stanovich et al., 1997). كما أن أصحاب التفكير المنفتح النشط يتمتعوا بالقدرة على تقليل التحيز للمعتقدات الذاتية، والحاجة الملحة إلى زيادة المعرفة واكتسابها بشتى الطرق (Haran et al., 2013). كما أنهم يتميزون بتفضيل السلوك التأملي عن السلوك المتهور، إظهار الميل نحو تحليل البدائل ووجهات النظر المتباينة، إعادة فحص الفرد لأفكاره والترحيب بالمعتقدات والاحتمالات المختلفة. ومن سمات أصحاب التفكير المنفتح النشط العمل على تحقيق أهدافهم والسعي لتحسين مهارات التعبير الذاتي والرغبة في اكتساب المعارف والمهارات وتوظيف القدرات المعرفية لحل المشكلات (Browne, Pennycook, Goodwin, & McHenry, 2017). كما أن التفكير المنفتح النشط له أهمية حيث أنه يساعد الفرد على اتخاذ القرار الأفضل، والقدرة على حل المشاكل المختلفة، ويجعل الفرد بعيد عن التفسيرات المتحيزة (Lindsey, 2001).

- التأمل النقدي: - ويقصد به قدرة الفرد على النقد البناء القائم على إيجاد نواحي القصور المختلفة والمتباينة في المواقف التي تواجهه ومن ثم القدرة على إيجاد حلول وافتراضات تستبعد نواحي القصور المختلفة
- امتلاك الفرد لمهارات الاستقصاء والملاحظة والاستنتاج
- و- النموذج السباعي لستيفن كوفي (Covey, 2000).

يشير ستيفن كوفي في كتابة العادات السبع الأكثر فاعلية للنجاح والتميز في الحياة إلى أن عادات العقل تتضمن سبعة أبعاد رئيسية تشمل: -

❖ وضوح الهدف

❖ المبادرة

❖ التفكير من أجل الآخرين

❖ تحديد الأولويات

❖ التعاون

❖ فهم الذات

❖ مراجعة النفس وتقييمها

ز- النموذج الشامل لكوستا وكاليك.

يرى كل من كوستا وكاليك (Costa et al., 2005) إلى أن عادات العقل تشير إلى نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهته لمشكلة ما، أو عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في بنيته المعرفية. فإنّ عادات العقل تشير ضمناً إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب (Costa & Kallick, 2008) ونتيجة لرؤية كل من (Costa & Kallick, 2008) فلقد قسما عادات العقل إلى ١٦ عادة عقلية اعتماداً على مجموعة من السلوكيات الذكية:-

١- المثابرة Persistence:- ويقصد بها مقدرة الفرد ومهاراته في الاستمرار في مواجهة المشكلات للوصول إلى مجموعة من الافتراضات التي تساعد في إيجاد حل لهذه المشكلة (Miserandino, 1996: 203). كما أنها تعنى الالتزام التام بجميع المهام التي تؤكل للفرد لحين اكتمالها. كما أن هذه العادة العقلية تشير إلى امتلاك الفرد لمجموعة من الاستراتيجيات البديلة التي تسهم في إيجاد حلول متنوعة للمشكلات التي يواجهها. وعدم تركه لأي مشكلة بدون حل (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٢).

٢- التحكم بالتهور: Managing Impulsivity:- ويقصد به القدرة على ضبط وتيرة التفكير قبل الشروع في حل المشكلة. كما أنها تتضمن عملية تطويرية للاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد عند أدائه أي عمل من الأعمال وتحديد أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية له في موقف معين (يوسف قطامي، ٢٠٠٥). كما أنها تتضمن عملية التوافق

والربط بين الاستراتيجيات التي يتبعها الأفراد لحل موقف أو مشكلة معينة ونوعية المواقف التي يتعرض لها. كما أن هذه العادة تستلزم التأني قبل إصدار الأحكام لحين الفهم التام للموقف أو المشكلة وبدائل حلولها (يوسف قطامي؛ أميمة عمور، ٢٠٠٥).

٣- الإصغاء بفهم وتعاطف: **Listening with Understanding and Empathy** -

ويقصد به القدرة الذاتية للفرد على رؤية الأمور والمواقف من خلال وجهة نظر الآخرين وليست وجهة نظره الفردية. كما أنها تتضمن إظهار الفهم والتعاطف مع أي فكرة يتناولها الفرد بالدراسة أو القدرة على إعادة صياغة الفكرة بدقة أو إضافة معان أخرى إليها أو توضيحها أو تقديم مثال عليها (طارق محمد، ٢٠٠٧).

٤- التفكير المرن: **Flexibility Thinking** - يقصد بها امتلاك الفرد للطاقة الإيجابية

التي تمكنه من تغيير وجهة تفكيره باستمرار من ناحية إلى ناحية أخرى مختلفة. كما أنها تتضمن القدرة على تلقي البيانات والانسيابية المعرفية في معالجة تلك البيانات بما يخدم الموقف أو المشكلة التي تواجه الفرد. كما أن هذه العادة تتيح للفرد ممارسة المرونة من خلال متى ما يكون التفكير الواسع الأفق ملائماً، ومتى يتطلب الموقف مجموعة من التفاصيل الدقيقة (نايفة قطامي، ٢٠٠٢).

٥- ما وراء المعرفة: **Meta Cognition** - ويقصد به التفكير حول التفكير. وفي إطار

عادات العقل يقصد به إدراك الفرد لأفعاله وتصرفاته وتأثيرها على الأفراد المحيطين وعلى بيئة العمل. كما تشمل القدرة على إنتاج العديد من الحلول والاستراتيجيات من أجل توفير المعلومات اللازمة لحل المشكلات المختلفة. كما أنها تتضمن تطوير مجموعة من الخرائط العقلية أو خطط العمل، ومناقشة جميع البدائل المتاحة لحل المشكلة قبل البدء بتنفيذها، والتأمل في الخطة التي تم إكمال تنفيذها لأغراض التقييم الذاتي من أجل تحسين الأداء (نايفة قطامي، ٢٠٠٢).

٦- التفكير والتواصل بوضوح ودقة **Thinking and Comminuting with Clarity**

and Precision - ويقصد بها القدرة المستمرة على تطوير الذات من أجل توصيل

ما يريد الأفراد قوله بدقة سواء كان مكتوباً أو ملفوظاً. كما أن استعمال لغة واضحة ومحددة يسهم في الفهم العميق للموقف بجميع أبعاده. كما أن أصحاب هذه العادة يكافحون من أجل تجنب الإفراط في التعميم والتشويه أو المزج. وكذلك السعي لدعم المعلومات المتاحة لديه بإيضاحات وتمثيلات ملموسة بالإضافة إلى المقارنات والقياسات الكمية (يوسف قطامي، ٢٠٠٥).

٧- الإبداع - التصور - الابتكار **Creating , Imaging and Innovating** - ويقصد به القدرة على الإتيان بالحلول غير المألوفة للمشكلات التي تقابله. كما يتضمن تناول المشكلات وبدائل حلولها من عدة أوجه. كما تتضمن الإقدام على المخاطر بقوة واندفاعية داخلية، والعمل من أجل مواجهة التحديات التي تقابله في حياته اليومية لا من أجل الحصول على التشجيع أو التعزيز. كما أن أصحاب هذه العادة يتميزون بالقدرة على الانفتاح على النقد، وطلب التغذية الراجعة من الآخرين، القدرة على تقبل النقد البناء، المثابرة والإصرار من أجل تحقيق العديد من الأهداف، كما أن هؤلاء الأفراد يهتمون بالطلاقة، التفاصيل، الجدة، البساطة، الحرفية، الكمال، التناغم، التوازن والجمال (يوسف قطامي، تيسير صبحي، ١٩٩٢).

٨- التساؤل وطرح المشكلات **Questioning and Posing Problem** - وتتلخص في القدرة على العثور على المشكلات وطرح مجموعة من التساؤلات التي ترتبط بهذه المشكلة، ومن ثم إيجاد الإجابات الملائمة لتساؤلات المشكلة للوصول لحل تلك المشكلات. كما أن أصحاب هذه العادة يتميزون بالقدرة على التساؤل وطرح أسئلة حول وجهات نظر بديلة، وطرح أسئلة تقيم ارتباطات وعلاقات سببية وطرح مشكلات افتراضية (أيمن عامر، ٢٠٠٣).

٩- الكفاح من أجل الدقة **Striving for Accuracy and Precision** - ويشير إلى إتاحة وقت كاف في تفحص الأمور، ومراجعة القواعد والنماذج التي ينبغي الالتزام بها، وذلك من أجل التأكد من أن النتائج تتوافق مع المعايير الموضوعية بصورة كاملة.

ومحاولة الفرد إيصال العمل لدرجة الكمال عن طريق الاجتهاد والمثابرة مما يمكنه الحصول على أفضل أداء ممكن، وذلك من أجل إتقان المهمة المطلوبة منه (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

١٠ - الاستعداد الدائم للتعلم المستمر **Learning Continuously**: - ويقصد به حب الاستطلاع والقدرة على التعلم من المواقف المختلفة. والحصول على المصادر المتنوعة للمعرفة. ويتميز أصحاب هذه العادة بالبحث المتواصل، الكفاح من أجل تحسين مهاراتهم الذاتية، النقاط المواقف والمشكلات باعتبارها مصدر هام من مصادر عملية التعلم، ومعرفة عدم المعرفة وعدم الخوف من ذلك بل الإقرار به (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

١١ - الاستجابة برهبة ودهشة **Responding with Wonder and Awe**: - وتشير إلى القدرة على حل المشكلات وتقديم الحلول وبدائلها للآخرين، ومواصلة التعلم المستمر، والابتهاج عند تحديد المشكلات وحلها، والسعي لاستطلاع الأمور والتواصل مع العالم، والشعور بالانبهار أمام برعم يفتح، والإحساس بالبساطة المنطقية للترتيب الرياضي. والشعور بالحماسة والمحبة تجاه التعلم والتقني والإتقان (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

١٢ - جمع البيانات باستخدام الحواس **Gathering Data Through all Senses**: - وتعنى القدرة على استخدام الحواس (سمع - بصر - شم - لمس - تذوق - حركة) في عمليات معالجة المعلومات. ومن ثم فإن المعلومات المتراكمة في البنية المعرفية للفرد تكون ثابتة لاعتمادها على الحواس في الاكتساب، كما أن معظم التعلم اللغوي والثقافي والمادي والذي تم اشتقاقه من البيئة من خلال ملاحظة الأشياء وإدراكها عن طريق الحواس (يوسف قطامي، أميمة عمور، ٢٠٠٥).

١٣ - إيجاد الدعابة **Finding Humor**: - ويقصد به القدرة على إصدار الدعابات في المواقف التي تكون مشحونة بالتوتر لتقليل التوتر الحادث بين الأفراد. كما أن الميل يكون كبيراً لإنشاء الدعابة بصورة أكبر، وايضاً تفهم دعابات الآخرين وإدراك المفارقات

والتهكم، والعثور على الثغرات، والقدرة على الضحك من المواقف ومن أنفسهم (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

١٤- التفكير التبادلي **Thinking Interdependently**: - يقصد به القدرة على التفكير المتزامن مع الأفراد الآخرين، والتواصل بشكل كبير مع المجموعات، والحساسية اتجاه احتياجاتهم. كما تشتمل القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول عند الآخرين، والإصغاء والسعي وراء الرأي الجماعي، والتعاطف والعطف والقيادة الجماعية والإيثار (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

١٥- تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة **Applying Past Knowledge to New Situation**: - وتعنى اكتساب الخبرات المتراكمة من نتائج تجارب الماضي، ومحاولة توظيف تلك النتائج للوصول إلى حلول للمشكلات الجديدة. كما أن نتائج الخبرات الماضية يعتبر مصدر بيانات لدعم الآراء أو اعتماد نظريات تسهم في الإيضاح أو طرق لحل كل تحد جديد، والقدرة على استخلاص المعنى من تجربة ما والسير بها قدماً ومن ثم تطبيقها على وضع جديد (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

١٦- الإقدام على مخاطر مسؤولة **Taking Responsible Risks**: - ويقصد بها مجموعة التحولات التي يتعرض لها الفرد نتيجة لعوامل داخلية أو خارجية وتؤثر في قدرته على إصدار الاحكام أو الوصول إلى نتائج مؤكدة. ومن العوامل التي تؤدي لتلك التحولات الداخلية مواجهة المواقف الغامضة، وجود مصادر للارتباك والتشويش، ارتفاع نسبة الفشل في أداء الأعمال. ومن أهم ما يميز أصحاب هذه العادة أنهم: - لديهم القدرة على تحديد ما هو ملائم في الحياة، ومعرفة أن ليس كل المخاطر تستحق الإقدام عليها (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣).

ويعتبر هذا النموذج من النماذج التي تدعم كل من نظريات التعلم (البنائية- المعرفية- الاجتماعية)، الذكاء العام والوجداني، وابحاث التي أجريت على الدماغ البشرى باستخدام العديد من التقنيات الحديثة. وهو النموذج الذي تبناه الباحث في دراسته الحالية.

❖ خصائص عادات العقل

يشير كل من كوستا وكاليك (٢٠٠٣) إلى أن هناك العديد من الخصائص التي تميز عادات العقل والتي من الممكن سردها في النقاط التالية: -

١- القيمة Value : - ويقصد بها القدرة على اختيار وتوظيف نماذج معينة من السلوك الإيجابي والذي يتسم بالعقلانية، والقدرة على توليد الأفكار وبدائل الحلول بصورة متوازنة. كما أن الأفراد ذوي عادات العقل المرتفعة تكون لديهم القدرة على توظيف الخبرات السابقة في المواقف الجديدة مما يحقق لهم الفاعلية المطلوبة. وتعتبر السلوكيات المنتجة والتي تعتمد على عادات العقل سلوكيات إنتاجية فعالة وهي نقيض السلوكيات الأخرى التي تتسم بفائدة أقل وإنتاجية متدنية (حسن حسين زيتون، ٢٠١٠).

٢- الرغبة Inclination: - ويراد بها الشعور الإيجابي نحو استعمال نموذج من نماذج السلوكيات الإيجابية والتي تتصف بالعقلانية والتي يفضل استخدامها وتوظيفها من أجل تحقيق أغراض محددة (يوسف قطامي، ٢٠٠٧: ١٥٧)

٣- الحساسية Sensitivity :- يقصد به الاندماج مع المواقف المختلفة بما يتوافق مع مجموعة المهارات واستراتيجيات التفكير التي يمتلكها الفرد ويستطيع أن يوظفها ببراعة بشرط توافر القدرة لدى الفرد على الحكم متى يمكنه استخدام هذه المهارات (يوسف قطامي، ٢٠٠٧: ١٥٧)

٤- القدرة Capability: - لن يساعد أي قدر موجود من عادات العقل مثل النزعة أو القيمة أو الحساسية شخص ما ليست لديه القدرة على القيام بأنواع التفكير التي تحتاج إليها هذه العضلات، حيث أنه يمكن للفرد تنمية قدراته وإعداد الفئات لترتيب الحقائق واستخدام الحجج المنطقية لإقناع الآخرين (محمد كامل عمران، ٢٠١٤: ٣٩).

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

٥- الالتزام **Commitment**: - ويعن حرص الشخص على تعلم المهارات والمعارف الجديدة باستمرار. ويحرص هؤلاء الذين يلتزمون بالتفكير على القيام بكل ما ينبغي القيام به لتحقيق الأهداف الفكرية (محمد كامل عمران، ٢٠١٤: ٣٩).

❖ الدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل

عند استعراض أدبيات البحث في كل من البيئة العربية والأجنبية وجد العديد من الدراسات التي تناولت عادات العقل. فمنها دراسات استهدفت البرامج التدريبية، ودراسات تناولت علاقات عادات العقل بمجموعة من المتغيرات الأخرى. في هذا الجزء سيتم استعراض الدراسات التي تناولت عادات العقل بما يتفق مع أهداف الدراسة الحالية ومتغيراتها.

- دراسة (Matthews & Keating, 1995)

استهدفت الدراسة تقصى عادات العقل عند طلاب الجامعة المتفوقين. وقد بلغت عينة الدراسة ١١٢ طالب وطالبة في تخصصات متنوعة شملت المجالات اللغوية والاجتماعية والرياضيات. طبق عليهم مقياس عادات العقل، واختبار المهارات الأكاديمية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن عادات العقل تعتبر من السمات المميزة للطلاب الفائقين والتميزين أكاديمياً من الجنسين في جميع التخصصات الأكاديمية. كما بينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في عادات العقل.

- دراسة (Blau, 2003)

استهدفت الدراسة تناول أهم خصائص المتعلمين داخل الفصل الدراسي وفقاً لعادات العقل. كما استهدفت الدراسة التعرف على أساليب الشخصية المميزة لدى عينة من الطلاب تبلغ ٢١٣ طالب وطالبة. طبق عليهم مقياس المهارات الأكاديمية ومقياس عادات العقل. وأسفرت نتائج الدراسة على أن الطلاب الذين يمتلكون عادات عقل جيدة يفضلون الأسلوب المنظم ويميلون إلى التنظيم وتحديد المهام بشكل واضح ومحدد.

- دراسة (Moon & Illingworth, 2005)

استهدفت الدراسة تقصى عادات العقل في ضوء مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالشخصية. بلغت عينة الدراسة ٣٠٣ طالب وطالبة. طبق عليهم مقياس سمات الشخصية ومقياس عادات العقل على حسب نظرية كوستا وكاليك (٢٠٠٣) ومقياس التسويف الأكاديمي. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط بعض سمات الشخصية مثل العصابية ببعد المثابرة كما ارتبطت المثابرة ارتباطاً سالباً مع التسويف الأكاديمي.

- دراسة أميمة عمور (٢٠٠٥).

استهدفت الدراسة التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل كما أشار اليه كل من كوستا وكاليك (٢٠٠٣) وأثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. وتم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من ١٦٠ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية والمقيدين بالصف السادس من المرحلة الابتدائية. ولقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد أفراد كل منهم ٨٠ طالباً وطالبة. وتم التحقق من فاعلية البرنامج بالنسبة إلى المجموعة التجريبية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل نمت مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

- دراسة خالد الرباعي (٢٠٠٥).

استهدفت الدراسة معرفة تأثير برنامج تدريبي مقترح قائم على عادات العقل في التفكير على دافعية الإنجاز. وتم تطبيق الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية وبلغ عدد أفراد العينة ٧٤ طالب. طبق عليهم البرنامج التدريبي واستخدم التصميم شبه التجريبي القبلي- البعدي. وأسفرت النتائج عن وجود فروق في دافعية الإنجاز. وأن دافعية الإنجاز تأثرت بعادات العقل.

- دراسة سميلة الصباغ، نجاة بنتين ونورة الجعيد (٢٠٠٦)

استهدفت الدراسة التعرف على عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين دراسياً. والفروق ما بين الطلاب العاديين والمتفوقين دراسياً في عادات العقل وتأثيرها على متغير الجنس. ولقد

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

تبنت الباحثة نموذج كوستا وكاليك لعادات العقل. وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالب وطالبة من المتفوقين في كل من السعودية والأردن. طبق عليهم مقياس عادات العقل والذي صمم من قبل الباحثة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات. كما أظهرت النتائج شيوع عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين.

- دراسة محمد بكر نوفل (٢٠٠٦)

استهدفت الدراسة استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس الغوث الاونروا بالأردن. وطبقت الدراسة على عينة تتألف من ٨٣٤ طالب وطالبة ملتحقين بالصفوف الثامن والتاسع والعاشر من مرحلة التعليم الأساسي. طبق عليهم مقياس عادات العقل والذي ضم ١٦ عادة عقلية كما أشار كوستا وكاليك (٢٠٠٣). وتبين من النتائج أن أكثر عادات العقل شيوعاً هي التحكم بالتهور، المثابرة، الكفاح من أجل الدقة، الاستعداد العام للتعلم، التفكير التبادلي، والإصغاء بتفهم وتعاطف. كما تناولت الدراسة دراسة العلاقة ما بين النوع، التحصيل ومستوى الدراسة. وأفضت النتائج إلى عدم وجود علاقة ما بين عادات العقل والمتغيرات سالفة الذكر.

- دراسة حسن أحمد علام (٢٠٠٨)

استهدفت الدراسة دراسة بعض المتغيرات المحددة لمستوى الكفاءة الأكاديمية في ضوء نظرية عادات العقل. تكونت عينة الدراسة من ١٤٢ طالب وطالبة. طبق عليهم مقياس عادات العقل الذي ضم بعض عادات العقل التي أشار إليها كل من كوستا وكاليك (٢٠٠٣)، ومقياس استراتيجيات التعلم (المعرفية وفوق المعرفية). وتم تقسيم عينة الدراسة على حسب مستويات الكفاءة الأكاديمية إلى ثلاثة مجموعات (طلاب فائقين - طلاب عاديين - طلاب متعثرين). وأظهرت نتائج الدراسة إلى ارتباط عادات العقل باستراتيجيات التعلم (المعرفية - فوق المعرفية)، كما بينت النتائج أن عادات العقل لدى الطلاب تأثرت بمستوى الكفاءة الأكاديمية.

- دراسة إمام مصطفى سيد ومنتصر صلاح عمر (٢٠١١)

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين والعاديين، وذوي صعوبات التعلم في كل من عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من ٤٥ تلميذا بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة حلمي ماضي بإدارة منفلوط التعليمية، تم تقسيمهم بناء على المقاييس التشخيصية إلى ثلاثة مجموعات (موهوبين - عاديين - ذوي صعوبات تعلم قرائية). وتم استخدام استبيان عادات العقل، مقياس المصفوفات المتتابعة لرأفن، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، اختبار الأداء القرائي، مقياس الذكاءات المتعددة، وبطاقة ملاحظة المعلم لأداء التلميذ. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ المجموعات الثلاث على استبيان عادات العقل ودرجاتهم على اختبار معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح التلاميذ الموهوبين. كما أسفرت نتائج الدراسة عن أنه يمكن التنبؤ بالأداء القرائي للتلاميذ الموهوبين - العاديين - ذوي صعوبات التعلم القرائي من معرفة عادات العقل المحددة لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- دراسة صلاح شريف عبد الوهاب وإسماعيل حسن الوليلي (٢٠١١).

استهدفت الدراسة دراسة العلاقة ما بين عادات العقل المنتجة كما أشار إليها مارازنوا في نموذجها للتعلم، والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. طبق عليهم مقياس عادات العقل المنتجة من إعداد الباحثين. وبلغ عدد افراد العينة ٣٠١ طالب وطالبة. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير دال إحصائي لعادات العقل بين الطلاب والطالبات تبعا لمتغير الجنس. كما أنه لا توجد علاقة ما بين عادات العقل والتحصيل الدراسي، في حين أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ما بين عادات العقل والذكاء الوجداني.

- دراسة فضيلة الفضلي (٢٠١٣)

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقات الارتباطية ما بين عادات العقل وكفاءة الذات الأكاديمية في ضوء متغيرات النوع، التخصص والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من ٩٤ طالب وطالبة بكلية التربية الأساسية بجامعة الكويت. واستخدم مقياس عادات العقل،

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية. وأثبتت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين إدراك الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية واستخدام عادات العقل. كما بينت نتائج الدراسة إسهام عادات العقل في التنبؤ بكفاءة الطلاب الأكاديمية وبخاصة عادة التفكير حول التفكير. كما بينت نتائج الدراسة عدم اختلاف إدراك كفاءة الذات واستخدام عادات العقل بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت عدا عادة التفكير بمرونة والذي كان لصالح الذكور.

- دراسة ناجى محمود النواب ومحمد إبراهيم حسين (٢٠١٣)

استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات بالجامعة في درجة شيوع عادات العقل لديهم. كما استهدفت التعرف على وجود تأثير لمتغيرات الجنس، التخصص، والمرحلة الدراسية. وكذلك بحث العلاقة ما بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة والفاعلية الدراسية. شملت عينة الدراسة ٤٠ طالباً وطالبة بجامعة ديالى بالعراق. طبق عليهم مقياس عادات العقل. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ما بين عادات العقل وكل من الجنس، التخصص، والمرحلة الدراسية. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في عادات العقل تبعاً للتفكير عالي الرتبة أو الفاعلية الدراسية.

- دراسة عبد الكريم فرج الله؛ محمد نعيم سكران (٢٠١٣)

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى عادات العقل عند طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والنوع. تكونت عينة الدراسة من ٢٨٠ طالب وطالبة تخصص رياضيات بجامعة الأقصى. وتم تصميم مقياس عادات العقل اعتماداً على نموذج كوستا وكاليك (٢٠٠٣). وأسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ما بين عادات العقل والذكاءات المتعددة. في حين وجدت فروق في درجة شيوع عادات العقل تبعاً للنوع.

- دراسة مشعل الشمري (٢٠١٣)

استهدفت الدراسة دراسة عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من ٣٩٣ طالباً وطالبة. طبق عليهم مقياس عادات العقل، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)، ودرجات الطلاب

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية.....

التحصيلية. وأسفرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادة الإصغاء وقدرة الأصالة كأحد قدرات التفكير الإبداعي. ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادة التساؤل وحل المشكلات مع قدرة المرونة، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير التبادلي كعادة من عادات العقل وقدرات الطلاقة والمرونة كقدرات للتفكير الإبداعي. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في عادات التحكم بالتهور، التساؤل وحل المشكلات، إيجاد الدعاية، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والتفكير التبادلي لصالح الذكور. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في عادات التحكم بالتهور، جمع البيانات باستخدام الحواس والتفكير والانصات بوضوح لصالح الطلاب فائقي التحصيل الدراسي. كما وجدت فروق في قدرات التفكير الإبداعي بأبعادها الثلاثة (الطلاقة- المرونة- الاصالة) تعزى لمستوى التحصيل الدراسي لصالح الطلاب فائقي التحصيل الدراسي.

- دراسة أمير نجيب واكد (٢٠١٤)

استهدفت الدراسة الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة عكا. تكونت عينة الدراسة من ٣١٠ طالباً وطالبة. طبق عليهم مقياس عادات العقل، مقياس التعلم المنظم ذاتياً. وأسفرت النتائج إلى أن درجة استخدام كل من عادات العقل والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب جاء بمستوى متوسط. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من عادات العقل والتعلم المنظم ذاتياً. كما أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في عادات العقل تعزى لأثر النوع الاجتماعي باستثناء التفكير بمرونة والتفكير حول التفكير وذلك لصالح الذكور.

- دراسة السيد الشخص؛ ظافر الشمراني؛ محمود الطنطاوي (٢٠١٥).

استهدفت الدراسة إعداد مقياس يمكن استخدامه لقياس عادات العقل تبعاً لتصنيف كوستا وكاليك لهذه العادات. وتم تقنين المقياس على عينة من ٦٠٠ طالب وطالبة مقسمة كالتالي ٣٠٠ طالبة و٣٠٠ طالب بالمرحلة الإعدادية، ٣٠٠ طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية. وتم

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

تصميم المقياس من قبل الباحثين. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود خصائص جيدة للمقياس المعد من قبل الباحثين.

- دراسة تغريد الرفاعي (٢٠١٥)

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة ما بين عادات العقل وقلق الاختبار والفروق بينها والتي تعزى للنوع الاجتماعي، التخصص الدراسي، والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من ١١٢ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. وأسفرت النتائج عن ارتباط عادات العقل بقلق الاختبار وخاصة عاداتي التصور والابداع والاستعداد المستمر لعملية التعلم. وارتباط قلق الاختبار ارتباطاً سالباً بعادات العقل مثل المثابرة، التفكير بمرونة، التفكير بدقة، واستخدام الحواس. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق الاختبار. كما أسفرت النتائج عن تباين عادات العقل ما بين ذوي التحصيل المرتفع- المتوسط- المنخفض.

- دراسة حازم رياض عناقرة؛ زياد الجراح (٢٠١٥).

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى عادات العقل والذكاءات المتعددة والعلاقة بينهما لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية. وبلغت عينة الدراسة ٥٢٣ طالب، طبق عليهم مقياس رودجرز لعادات العقل، ومقياس مكنزي للذكاءات المتعددة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى ممارسة عادات العقل لدى عينة الدراسة. في حين بلغت درجة ممارسة الذكاءات المتعددة درجة متوسطة من الممارسة. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين كل من عادات العقل والذكاءات المتعددة.

- دراسة رياض فلاح الفسائلة (٢٠١٥)

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى استخدام الطلبة المتفوقين لعادات العقل وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات. واستخدم الباحث مقياس عادات العقل، ومقياس حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من ٢٩٠ طالباً وطالبة من مدارس الملك عبد الله للتميز بمدن إربد، الزرقاء، فاديا، الكرك. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب المتفوقين يمتلكون

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

مستوى مرتفع من عادات العقل ومستوى متوسطاً من حل المشكلات. كما بينت نتائج الدراسة أن الإناث يمتلكن عادات عقل أعلى من الذكور.

- دراسة محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٥).

استهدفت الدراسة التعرف على فعالية برنامج تدريبي للطلاب قائم على عادات العقل المستندة على جانبي الدماغ في تنمية الكفاءة الذاتية بأبعادها الأكاديمية الوجدانية والاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من ٦٩ طالباً من المقيدين بقسم التربية الخاصة بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية قسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات. المجموعة التجريبية الأولى وبلغ قوامها ٢٠ طالباً تم تطبيق برنامج تدريبي قائم على عادات العقل المستندة على الجانب الأيمن من الدماغ. المجموعة التجريبية الثانية بلغ قوامها ٢٧ طالب تم تدريبهم على عادات العقل المرتبطة بنصف الدماغ الأيسر. واستخدم الباحث الأدوات التالية: - البرنامج التدريبي، مقياس السيطرة الدماغية، مقياس عادات العقل، مقياس الكفاءة الذاتية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي بشقيه في تنمية الكفاءة الذاتية بأبعادها لدى طلاب كلية التربية بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

- دراسة محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠١٦)

استهدفت الدراسة تحديد عادات العقل والتي يمكن من خلالها التنبؤ بمكونات ومهارات التفكير الجانبي لدى طلاب كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٧٥ طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية- جامعة المنوفية. طبق عليهم مقياس عادات العقل الستة عشر من اعداد الباحث والذي اعتمد في تصميمه على نموذج كوستا وكاليك (٢٠٠٣) ومقياس التفكير الجانبي. وأسفرت النتائج على وجود ثمانية عادات عقلية فقط يمكن من خلالها التنبؤ بمكونات ومهارات التفكير الجانبي.

- دراسة هانم سالم؛ رانيا محمد عطية (٢٠١٦).

استهدفت الدراسة دراسة العلاقة ما بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار، وفاعلية الذات. كما استهدفت التعرف على تأثير كل من النوع والتحصيل الدراسي على عادات العقل.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

وتم تطبيق الدراسة على عينة من ٢٣٨ طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، منهم ١٢٩ طالباً من العاديين، ١٠٩ طالباً من الفائقين دراسياً. طبقت عليهم الأدوات التالية:

- مقياس عادات العقل، اتخاذ القرار وفاعلية الذات. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل. ووجود فروق بين الجنسين في الثقة بالنفس، فاعلية الذات لصالح الذكور. ووجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في الدرجة الكلية لعادات العقل وفاعلية الذات لصالح الطلاب المتفوقين. كما وجدت علاقة موجبة لعادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لجميع الطلاب.

- دراسة شذى سلامة العواودة (٢٠١٦).

استهدفت الدراسة التعرف على عادات العقل الأكثر شيوعاً لدى طلاب جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والالتزان الانفعالي. طبقت الدراسة على عينة من ٩٩٤ طالب وطالبة. وتم استخدام مقياس عادات العقل لجرادين، ومقياس الهواري لاتخاذ القرار ومقياس الرواشدة للالتزان الانفعالي. وأسفرت نتائج الدراسة عن شيوع عادة المثابرة كأكثر عادات العقل انتشاراً يليها التصور والابتكار. في حين عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف ظهرت كأحد العادات الأقل شيوعاً. كما أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ما بين عادات العقل وبين كل من اتخاذ القرار والالتزان الانفعالي. في حين ظهر تأثير عامل النوع في عادة التحكم بالتهور لصالح الإناث، والتساؤل وطرح المشكلات لصالح الذكور. كما ظهرت فروق في عادات العقل تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية.

-دراسة مراد سعد (٢٠١٦)

استهدفت الدراسة تجريب برنامج إثرائي قائم على التعلم المتمايز في ضوء استراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً وعادات العقل المنتج لدى الطلاب الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالب وطالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتم استخدام الأدوات التالية. البرنامج الاثرائي، مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، مقياس عادات

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

العقل المنتج لمارازنوا، مصفوفة رأفن الملونة لقياس الذكاء، مقياس تقييم الاتجاه نحو المدرسة، وأسفرت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج في تنمية عادات العقل المنتجة لدى الطلاب الموهوبين.

تعقيب على الدراسات التي تناولت عادات العقل.

١- وجود تناقض ما بين الدراسات حول تأثير عامل النوع الاجتماعي على عادات العقل. فهناك العديد من الدراسات التي اشارت إلى عدم وجود علاقة ما بين عادات العقل والنوع الاجتماعي مثل دراسة (Matthews et al., 1995) ؛ سميلة الصباغ و نجاة بنتين، ونورة الجعيد، ٢٠٠٦؛ محمد بكر نوفل، ٢٠٠٦؛ صلاح شريف عبد الوهاب و إسماعيل حسن الوليلي، ٢٠١١؛ ناجي محمود النواب ومحمد إبراهيم حسين، ٢٠١٣؛ هانم سالم ورائيا محمد عطية، ٢٠١٦). في حين أن بعض الدراسات وجدت اختلافا في بعض عادات العقل بين الذكور والإناث مثل دراسات كل من (فضيلة الفضلى، ٢٠١٣؛ عبد الكريم فرج الله ومحمد نعيم السكران، ٢٠١٣؛ مشعل الشمري، ٢٠١٣؛ أمير نجيب واكد، ٢٠١٤؛ رياض فلاح السفالطة، ٢٠١٥؛ شذى سلامة العواددة، ٢٠١٦).

٢- وجود مجموعة من الدراسات التي أكدت على أن التميز الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي اعتمدت على عادات العقل. حيث أثبت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط ما بين عادات العقل والمتغيرات سابق الإشارة إليها كما ورد في دراسة كل من (Mattheues & Keating, 1995)؛ سميلة الصباغ ونجاة بنتين ونورة الجعيد ٢٠٠٦؛ حسن أحمد علام ٢٠٠٨؛ إمام مصطفى سيد ومنتصر صلاح عمر، ٢٠١٠؛ فضيلة الفضلى، ٢٠١٣؛ رياض فلاح السفالطة، ٢٠١٥).

٣- وجود العديد من الدراسات التي أثبت وجود علاقة ما بين كل من عادات العقل، والدافعية للتعلم، وتنظيم الذاتي لعمليات التعلم كما ورد في دراسات كل من (الرابغي، ٢٠٠٥؛ Blau & Horton, 2003؛ مشعل الشمري، ٢٠١٣؛ أمير نجيب واكد، ٢٠١٤؛ هانم سالم ورائيا محمد عطية، ٢٠١٦).

٤- وجود تناقض في الدراسات حول العلاقة ما بين عادات العقل والذكاءات المتعددة كما ورد في دراسة (عبد الكريم فرج الله ومحمد نعيم السكران، ٢٠١٣) والتي بينت عدم وجود علاقة ما بين عادات العقل والذكاءات المتعددة. وهذا ما يتناقض مع دراسة (حازم عنقرة وزيايد الجراح) والتي أسفرت عن وجود علاقة ما بين كل من عادات العقل والذكاءات المتعددة.

٥- تنوع عينة الدراسة في الدراسات السابقة ما بين المرحلة الجامعية كما ورد في دراسات (Matthewes & Keating, 1995؛ Moon & Lingworth, 2005؛ حسن أحمد علام، ٢٠٠٨؛ فضيلة الفضلي، ٢٠١٣؛ ناجي محمود النواب و محمد إبراهيم حسين، ٢٠١٣؛ عبد الكريم فرج الله و محمد نعيم السكران، ٢٠١٣؛ تغريد الرفاعي، ٢٠١٥؛ حازم رياض عنقرة وزيايد الجراح، ٢٠١٥؛ محمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠١٦) بينما الدراسات الأخرى تناولت المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من (خالد الرباعي، ٢٠٠٥؛ Blau & Horton, 2003؛ سميلة الصباغ ونجاة بنتن ونورة الجعيد، ٢٠١٠؛ صلاح شريف عبد الوهاب وإسماعيل حسن الوليلي، ٢٠١١؛ مشعل الشمري، ٢٠١٣؛ أمير نجيب واكد، ٢٠١٤؛ هانم سالم ورائيا عطيه، ٢٠١٦) في حين الدراسات الأخرى سابقة العرض تناولت مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الابتدائية.

يتضح من الدراسات السابقة أنه لا توجد سوى دراسة واحدة على حد علم الباحث تناولت العلاقة ما بين عادات العقل ودافعية الإنجاز وليست الدافعية العقلية وهي دراسة خالد الرباعي (٢٠٠٥). وكذلك وجود مجموعة من الدراسات التي تناولت كفاءة الذات الأكاديمية. ولكن لم توجد دراسة واحدة على حد علم الباحث تناولت عادات العقل والدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية وهو ما سيتم تناوله بالدراسة الحالية.

ثانياً- الدافعية العقلية

يشير إدوارد دي بونو (٢٠٠١) في كتابه عن تعليم التفكير إلى أن التفكير يستلزم حالة عقلية تؤهل صاحبها لإنجاز مجموعة من الإنجازات المختلفة. وهو ما أطلق عليه سابقاً

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

مفهوم الدافعية العقلية **Mental Motivation**، والذي عرفها على أنها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة. ويشير دي بونو (٢٠٠١) إلى أن الأفكار المتولدة من الدافعية العقلية يمكن الوصول إليها من خلال طريقين وهما: - تحسين السبل المتبعة وإزالة كل العوائق. ويشير فتحي جروان (٢٠٠٢) إلى أن الإبداع هو نتيجة لحالة من الدافعية العقلية. ويشير (Giancarlo, 2006) إلى أن الدافعية العقلية يقصد بها مهارات توليد إدراكات، مفاهيم، بدائل جديدة وإبداعات جادة. وفي هذا المحور سوف يتم تناول النقاط التالية:

❖ تعريف الدافعية العقلية

يعرف دي بونو (٢٠٠١) الدافعية العقلية على أنها حالة ذهنية مستمرة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة. وهناك العديد من الطرق لتحفيز هذه الحالة التي تدفع صاحبها بأن تتوافر لديه القدرة على مواجهة المواقف المختلفة وإيجاد حلول غير مألوفة لها. ويعرفها (Giancarlo, 1998) على أنها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بصورة مختلفة. بينما يعرفها كل من توفيق مرعي ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٨) على أنها حالة ذهنية نشطة ومتقدمة تحاول الوصول إلى حلول غير مألوفة للمشكلات التي يواجهها الفرد.

ينضح مما سبق أن جميع تعريفات الدافعية العقلية متشابهة في مضمونها ويتبنى الباحث في دراسته مفهوم (Giancarlo, 1998). حيث أن الباحث سيستخدم في دراسته مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، الذي أعده (Giancarlo, 1998).

❖ النماذج المفسرة للدافعية العقلية

من أهم النظريات والنماذج المفسرة للدافعية بشكل عام والدافعية العقلية على وجه الخصوص نظرية دي بونو للإبداع الجاد، ونظرية التقرير الذاتي لديسي وريان (Deci & Ryan, 1980). ولكن يعد نموذج (Giancarlo, 2006) من أهم النماذج التي تناولت الدافعية العقلية بصورة مباشرة. وكان من نتائج هذا النموذج ظهور مقياس كاليفورنيا

للدافعية العقلية. ويشير هذا النموذج إلى وجود أربعة أبعاد رئيسية تتضمنها الدافعية العقلية وهي: -

أ- التكامل المعرفي **Cognitive Integrity**: ويعتمد هذا البعد على مهارات المتعلمين وقدراتهم على استخدام أساليب تفكير محايدة وموضوعية. وهو ما أشار إليه إدوار دي بونو في نظرية قبعات التفكير وهو ما اختص به ما يطلق عليه القبة البيضاء. فالأفراد الذين يمتازون بالتكامل المعرفي فإنهم يكونوا إيجابيين في البحث عن المعلومات والمعارف والتي تساعدهم في الوصول إلى الحقيقة وإيجاد حلول المشكلات التي تقابلهم في حياتهم اليومية. كما أنهم يمتازون بتفتح الذهن والقدرة على التعامل مع الخيارات المتعددة للموقف أو المشكلة التي يواجهونها، كما تتوافر لديهم القدرة على اختيار البديل المناسب لكل موقف على حدة. كما تتوافر لديهم القدرة على الاستماع لآراء الآخرين ونقدها نقداً إيجابياً فعالاً. كما أنه تتوافر لديهم القدرة على المشاركة الفعالة مع الآخرين والاندماج في المهمات المطلوبة منهم حتى يتمكنوا من إنجازها بيسر وسهولة (حسين أبو رياش؛ زهرية عبد الحق، ٢٠٠٧: ٤٦٣). ويشير دي بونو (٢٠٠١) إلى أن الأفراد الذين يتميزون بالتكامل المعرفي يغلب عليهم الفضول المعرفي في اكتساب المعلومات والمعارف الجديدة، كما أنهم يشعرون بالقدرة على التحدي ومواجهة المشكلات الغامضة، ويشعرون بالسعادة عند إيجاد حلول لها.

ب- التركيز العقلي **Mental Focus**: ويراد به قدرة الفرد على مواصلة أداء مهمة من المهمات المكلف بها بدون شعوره بالملل أو التعب لفترة زمنية طويلة كانت أم قصيرة تنتهي بوصوله لحل هذه المشكلة. كما أن الأفراد ذوي التركيز العقلي المرتفع يتميزون بالقدرة على الإصرار في إنجاز المهام المكلفين بها. كما إنهم يتميزون بالقدرة على تنظيم الأفكار وترتيبها بنسق متتابع. كما أن الأفراد الذين يتمتعون بتركيز عقلي مرتفع تتوافر لديهم القدرة على إنجاز المهام بوقت محدد، كما أنه يشعر بالراحة اتجاه عملية حل المشكلات (حسين أبو رياش؛ زهرية عبد الحق، ٢٠٠٧: ٤٦٣).

ج- الحل الإبداعي للمشكلات **Creative Problem Solving**: ويقصد بها قدرة الفرد على إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلات التي يواجهها. كما أن تلك الحلول تتسم بالأصالة. كما أن هذا النوع من الأنشطة يخلق نوع من التحدي البناء بين الأفراد. ويتميز الأفراد بالقدرة على الانخراط في الأنشطة غير المألوفة والتي تثير التحدي والمنافسة. كما أن هؤلاء الأفراد يتوافر لديهم إحساس بالرضا عن الذات وبخاصة عند الانخراط في أنشطة معقدة أو ذات طبيعة يغلب عليها التحدي (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨: ٢٠).

د- التوجه نحو التعلم **Learning Orientation**: وهو قدرة الفرد على إنتاج نوع من أنواع الدافعية الداخلية من أجل زيادة معارفه ومعلوماته. كما أن الفرد يثمن التعلم من أجل المعرفة وزيادة البنية المعرفية لديه وليس من أجل الحصول على درجة علمية معينة. كما أن الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على التوجه نحو التعلم تتوافر لديهم قناعة بأن الدافعية الداخلية لديهم تؤهلهم للسيطرة على جميع المهمات التي ينخرطون فيها وإيجاد حلول غير مألوفة لها (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨). كما يشير مفهوم التوجه نحو التعلم أن المتعلم هنا يتعلم من الخبرات التي يمر بها، ويطلب بشكل مستمر معرفة جديدة، لدعم أدائه الإبداعي، ومن ثم يطلب أفكاراً جديدة ومتباعدة من وجهات نظر مختلفة، ويعمل على ربط وجهات النظر المتباينة بشكل ملائم (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٤).

❖ خصائص الدافعية العقلية

لقد أشارت العديد من الدراسات (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٤؛ وليد سالم حموك وقيس محمد على، ٢٠١٣؛ إباد سهيل طنوس، ٢٠١٣؛ أحمد على الشريف، ٢٠١٦) التي تناولت الدافعية العقلية إلى توافر مجموعة من الخصائص لدى الأفراد الذين يتميزون بوجود دافعية عقلية مرتفعة وهي: -

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

١- لديهم درجات مرتفعة من الفضول وحب الاستطلاع والذي يمكنهم من القدرة على البحث والتقصي للحقائق والمعارف المتباينة ولفترات طويلة حتى يتمكنوا من إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات والمواقف التي يواجهونها.

٢- تتوافر لديهم درجة مرتفعة من الصراحة والوضوح كما إنهم يتميزون بالقدرة على الاندماج في المهمات المثيرة بالنسبة لهم لفترات طويلة، كما تتوافر لديهم القدرة على الاندماج في المهمات التعليمية الصعبة والتي تتحدى قدراتهم.

٣- يفضل دائماً تقديم الأدلة والبراهين التي تدعم موقفه، كما أنه يتميز بأنه مستمع جيد لآراء الآخرين، وعندما يقوم بالنقد فإنه يقوم بنقد إيجابي قائم على فهم متعمق وأدلة واضحة

٤- القدرة على المشاركة الفعالة في المواقف الاجتماعية والتعليمية، لما يتوافر له من اكتساب العديد من المعارف والتي تشكل بنيته المعرفية وتسهم بإعطائه ثقلاً علمياً عند مواجهة المواقف المختلفة.

٥- يتميز بأنه باحث إيجابي عن المعرفة والحقيقة. كما أن الأفراد الذين يتميزون بدافعية عقلية مرتفعة فإنهم متفتحو الذهن وبخاصة لآراء الجديدة القابلة للتطبيق. كما أنهم يفضلون التحدي والمنافسة وبخاصة في الأنشطة المعقدة والتي تحتاج لمهارات غير عادية في حلها.

❖ الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية :-

تعد الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية من الدراسات القليلة ومن هذه الدراسات

ما يلي: -

- دراسة (Vermeer, Boekaerts, & Seegers, 2000)

استهدفت الدراسة بحث أثر الدافعية العقلية والجنس في سلوك حل المسائل الحسابية. تكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١، ١٢ سنة وينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة الدخل. طبق عليهم اختبار القدرة المنطقية المجردة ومقياس الدافعية العقلية، واختبار حل المشكلات. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية.....

ارتباط ما بين الدافعية العقلية وسلوك حل المشكلات. كما بينت نتائج الدراسة وجود تفاعل بين الدافعية العقلية والجنس.

- دراسة محمد بكر نوفل (٢٠٠٤)

استهدفت الدراسة بحث أثر برنامج تعليمي تعليمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً وطالبة من كليات العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية (الاونروا) بالأردن. وتم استخدام مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية والبرنامج تعليمي-تعليمي. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بأبعاده المختلفة. كما بينت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في ابعاد الدافعية العقلية لصالح الطلاب.

- دراسة وليد سالم حموك؛ قيس محمد على (٢٠١٣)

استهدفت الدراسة قياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلاب وطالبات جامعة الموصل في العراق، والتعرف على دلالة الفروق بين مستويات الدافعية العقلية تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص (علمي- ادبي)، الصف (الأول- الثاني- الثالث- الرابع). طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٤٠٥ طالباً وطالبة من طلاب جامعة الموصل بالعراق. وتم استخدام مقياس كاليفورنيا للمعرب للدافعية العقلية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى تمتع طلاب جامعة الموصل بمستوى مرتفع من الدافعية العقلية. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق في الدافعية العقلية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور. ولم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق في الدافعية العقلية تعزى للتخصص أو الصف الدراسي.

- دراسة إياد سهيل طنوس (٢٠١٣)

استهدفت الدراسة الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ٣٥٦ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة مغار بقضاء طبريا. وتم استخدام مقياس أساليب التفكير المعدل

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

والذي تضمن ثلاثة أساليب للتفكير وهي العملي والتحليلي والابتكاري وتم التركيز على نوعين، ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدافعية العقلية لدى الطلاب مرتفع حيث جاء مجال الحل الإبداعي للمشكلات في الصدارة ومجال التركيز العقلي في المرتبة الأخيرة. كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في الدافعية العقلية تعزى إلى الجنس أو الصف الدراسي.

- دراسة أحمد على الشريم؛ زياد كامل اللالا (٢٠١٥)

استهدفت الدراسة الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتياً، الدافعية العقلية. والعلاقة بينهما. والقدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. وما إذا كانت المكونات تختلف باختلاف النوع والتخصص الدراسي. تكونت عينة الدراسة من ٣٨١ طالباً موزعين على ثلاثة تخصصات وهي صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، واضطرابات النطق والكلام. تم استخدام الأدوات التالية مقياس بوردي المعرب للتعلم المنظم ذاتياً، ومقياس كاليفورنيا المعرب للدافعية العقلية، وتم الاعتماد على معدل الطلاب التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي. وأسفرت النتائج عدم وجود فروق في أداء الطلاب على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغير النوع. بينما وجدت فروق في الدافعية العقلية تعزى للتخصص. كما بينت نتائج الدراسة إلى أن أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد الدافعية العقلية لهما قدرة تنبؤية مرتفعة بالمعدل التراكمي للطلاب.

- دراسة أحمد على الشريم (٢٠١٦)

استهدفت الدراسة الكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية العقلية على التحصيل الأكاديمي، والعلاقة بينهما. كما استهدفت دراسة إذا ما كانت الدافعية العقلية لدى الطلاب تختلف باختلاف الجنس والتخصص الدراسي. تكونت عينة الدراسة من ٣٨١ طالباً وطالبة من كليات التربية والشرعية والعلوم بجامعة القصيم. تم استخدام مقياس كاليفورنيا المعرب للدافعية العقلية وتم الاعتماد على معدل الطلاب التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ما بين الدافعية العقلية والتحصيل الأكاديمي. كما

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

بينت نتائج الدراسة وجود فروق في أداء الطلاب على مقياس الدافعية العقلية تعزى إلى التخصص. بينما لم توجد فروق في الدافعية العقلية تعزى إلى الجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية العقلية.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة إلى وجود مجموعة من النتائج الهامة والتي تمثلت في كل من النقاط التالية: -

١- وجود تناقض في الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية وعلاقتها بالجنس. حيث أسفرت دراسة كل من (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٤؛ وليد سالم حموك وقيس محمد علي، ٢٠١٣) إلى وجود فروق في الدافعية العقلية بين الذكور والإناث. وهذه النتيجة تتناقض مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من (أياد سهيل طنوس، ٢٠١٣؛ أحمد على الشريم وزيايد كامل اللالا، ٢٠١٥؛ أحمد الشريم، ٢٠١٦) التي بينت لا توجد فروق في الدافعية العقلية بأبعادها تعزى إلى الجنس.

٢- عينة الدراسة تناولت طلاب الجامعة كما ورد في دراسة كل من (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٤؛ أحمد على الشريم وزيايد كامل اللالا، ٢٠١٥؛ أحمد على الشريم، ٢٠١٦). وطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية كما ورد في دراسة (أياد سهيل طنوس، ٢٠١٣)، ودراسة (Vermeer et al., 2000).

٣- أسفرت الدراسات عن وجود تأثير لكل من التخصص، التحصيل الأكاديمي على الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة. يتضح مما سبق عدم وجود أي دراسات تناولت العلاقة ما بين كل من عادات العقل والدافعية العقلية وهو ما سيتم تناوله بالدراسة الحالية.

ثالثاً: - كفاءة التعلم الإيجابية

يرتبط مفهوم كفاءة التعلم بما يواجهه الطلاب من تحديات مختلفة وبخاصة في مراحل التعليم المختلفة. حيث يواجه الطلاب العديد من الأعباء الأكاديمية التي ترتبط بعمليات التنظيم الذاتي لعملية التعلم، ومهارات تنظيم الوقت، وتحقيق الكفاءة في التحصيل الدراسي. ولذا أشار بعض الباحثين إلى ضرورة توافر مجموعة من الخصائص الشخصية التي تؤهل

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

صاحبها للعمل المستمر (سلوى عبد العزيز، ١٩٩١؛ Miserandino, 1996). ويشير (White, 1995) إلى أن الكفاءة يراد بها قدرة الفرد على التواصل بفاعلية مع بيئته ومع ذاته. ويرى (Keating & Miller, 1999) إلى أن الكفاءة تلعب دوراً أساسياً في حياة الانسان، فهي بمثابة الأساس الذي يمكن الفرد من التعبير عن آرائه اتجاه مواقف الحياة المختلفة، بل ويمكنه من التطوير الإيجابي لشخصيته من خلال تمكينه من الإجابة على العديد من التساؤلات المثيرة للجدل. ويشير (Miserandino, 1996) إلى أن الجوانب الوجدانية تشكل جزء هام من كفاءة التعلم وبخاصة الإيجابية منها مثل الإصرار، المشاركة، الاندماج، والتركيز. في حين أن العوامل السلبية التي تؤثر على كفاءة التعلم مثل العجز، التجاهل، والعزلة تؤدي إلى تدنى المستوى التحصيلي والمعرفي للمتعلمين. ويشير كل من صفاء الاعسر، علاء كفاي (٢٠٠١) إلى أن التعلم الجيد يتأثر بخبرة المتعلم السابقة ومدى ارتباط عملية التعلم بخبرات الحياة من جهة واتجاهات الطلاب من جهة أخرى. وسوف يتم تناول مجموعة من المحاور المرتبطة بكفاءة التعلم فيما يلي: -

❖ تصنيف تعريفات كفاءة التعلم

من خلال استعراض أدبيات البحث التي تناولت مفهوم كفاءة التعلم، وجد أن هناك اختلافا في تعريفات كفاءة التعلم تبعاً لما يركز عليه كل تعريف. ولقد قمت بتقسيم التعريفات التي تناولت كفاءة التعلم إلى ثلاثة محاور وهي:

أ- التعريفات التي أكدت على أهمية الاستراتيجيات التعليمية

من التعريفات التي ركزت على الاستراتيجيات التعليمية تعريف (Greeno, 1989) الذي عرف كفاءة التعلم على أنها "مجموعة الإجراءات أو الخطط التي يقوم بها المتعلم بعد ترجمته للموقف التعليمي وتفسيره التي يمكن من خلالها تحقيق الهدف المطلوب". وتعريف منى حسن السيد (٢٠٠١) الذي أكدت على أن كفاءة التعلم هي مجموعة المهارات التي يقوم الفرد بتوظيفها بفاعلية من أجل تحقيق مستوى تحصيلي متميز،

وتحسين أساليب المواجهة والتصدي للمطالب التي قد تمثل عبئاً ثقيلاً عليهم مما يساعد على الأداء الناجح للمهام الأكاديمية.

ب- التعريفات التي ركزت على أحكام المتعلم

من التعريفات التي ركزت على أحكام المتعلم تعريف (Schunk, 1990) والذي عرف الكفاءة بأنها " قدرة المتعلم على تقييم قدراته في مجال معين من مجالات النشاط". وتعريف (Bandura, 1977) الذي عرف كفاءة التعلم على أنها " الإدراك الذاتي للفرد لجوانب القوة والضعف لديه والتي تؤهله للقيام بأي عمل أو نشاط".

ج- التعريفات التي ركزت على الجوانب الوجدانية

من التعريفات التي ركزت على الجوانب الإيجابية في كفاءة التعلم تعريف (Jagacinski & Nicholls, 1987) الذي عرف كفاءة التعلم على أنها " الشعور بالأمن الداخلي والمشاعر الإيجابية نحو عملية التعلم والتي تدفع الفرد لبذل جهد متواصل من أجل أداء المهام المطلوبة منه. وتعريف (Miserandino, 1996) الذي عرف كفاءة التعلم بانها " مقدرة الفرد في التأثير على البيئة عندما يتفاعل معها ويتحقق من خلالها واقعية الاتصال، التوقعات، الثبات، النتائج والتغذية الراجعة".

يتضح مما سبق تنوع التعريفات التي تناولت مفهوم كفاءة التعلم. ويتبنى الباحث في دراسته تعريف مسيراندينو (Miserandino, 1996) الذي أكد على أهمية توافر مجموعة من الأبعاد الإيجابية في شخصية المتعلم والتي تؤهله أن يكون كفئاً والتي تتضمن كل من الإصرار، المشاركة، التركيز والاندماج وهو ما يطلق عليه كفاءة التعلم الإيجابية. حيث أن تلك العوامل تلعب دوراً هاماً في تحقيق كفاءة التعلم.

❖ النماذج المفسرة لكفاءة التعلم الإيجابية

من خلال استعراض الباحث لأدبيات البحث في كل من البيئتين العربية والأجنبية وجد ندرة في النماذج المفسرة لكفاءة التعلم الإيجابية والسلبية. ولعل نموذج (Miserandino,

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

1996) هو النموذج الوحيد على حد علم الباحث الذي تناول بصورة منظمة ومنطقية عوامل كفاءة التعلم الإيجابية والسلبية. وهو النموذج الذي تبناه الباحث في دراسته الحالية.

- نموذج مسيراندينو لكفاءة التعلم الإيجابية والسلبية.

تم عرض هذا النموذج في دراسة Miserandino عام ١٩٩٦ حيث أوضح أن

كفاءة التعلم تتضمن مجموعتين من العوامل وهما: -

أ- العوامل الإيجابية المؤثرة على كفاءة التعلم: - وتقصد بها مجموعة العوامل التي تسهم في تحقيق التعلم الفعال، حيث يتميز الطلاب ذوي كفاءة التعلم المرتفعة بالتميز الأكاديمي والقدرة على تحقيق التميز في التحصيل الأكاديمي. كما أنهم أكثر قدرة على تحمل الضغوط الأكاديمية وأكثر تنظيماً لتعلمهم وأوقاتهم. كما أن الأفراد ذوي كفاءة التعلم الإيجابية يستخدمون مجموعة من الأساليب المتنوعة عند الاستدكار بهدف تحقيق مستوى تحصيلي متميز وأداء مرتفع في جميع جوانب العملية التعليمية. ولقد أشار (Miserandino, 1996: 207-209) إلى أن العوامل التي تؤثر بإيجابية في عملية التعلم تتمثل في كل من: -

١- الإصرار: وتعنى قدرة المتعلم ومهاراته في الاستمرار في مواجهة المشكلة لفترات طويلة حتى يتمكن من حلها، كما تتوافر لديه القدرة على الإجابة على التساؤلات الصعبة والمبهمة من خلال قدرته على مواصلة البحث في مصادر المعرفة للتوصل لإجابة هذه التساؤلات. كما يتميز الأفراد ذوي كفاءة التعلم المرتفعة بقدرتهم على عدم ترك أي سؤال بدون إجابة أو مشكلة بدون حل.

٢- الاندماج: - ويقصد بها قدرة المتعلم ومهاراته في الاستماع والإنصات بشكل فعال في مختلف المواقف التعليمية، وبذل الجهد من أجل الانتباه الفعال في المواقف التعليمية المختلفة، من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

٣- المشاركة: - ويقصد بها مشاركة المتعلم في المناقشات التي تحدث في الفصل الدراسي أو خارجه من أجل تحقيق الفائدة واكتساب المعارف من مصادر مختلفة. كما

أن الأفراد ذوي كفاءة التعلم المرتفعة يتميزوا بالنقد البناء للمعلومات، كما انه يتميز بالقدرة على تقبل النقد الذاتي البناء.

٤- التركيز: - ويقصد بها قدرة المتعلم على العودة إلى المشكلة التي لم يتمكن من حلها حتى يتمكن من إيجاد حل لها ولا يشعر بمرور الوقت من شدة التركيز.

ب- العوامل السلبية التي تعيق كفاءة التعلم: - ويقصد بها جميع العوامل التي تثبط عملية التعلم ومن ثم تعمل على تدنى المستوى التحصيلي للطلاب ومن هذه العوامل: -

١- العزلة: - ويقصد به عزوف الطلاب عن كل مظاهر المشاركة أو التعاون في جميع المواقف التعليمية التعليمية سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.

٢- العجز: - ويقصد به عدم قدرة المتعلم على التركيز أو الاندماج في العملية التعليمية، حيث تؤثر على المتعلم العديد من المشتتات والتي تؤثر على أدائه.

٣- التجاهل: - هو عدم إعطاء الاهتمام والاولوية للمهام المطلوب إنجازها، حيث أن الأفراد ذوي كفاءة التعلم السلبية لا يهتمون بأداء المهام التعليمية ولا يعيرونها أي اهتمام

ينتضح مما سبق أن نموذج (Miserandino, 1996) يؤكد على أهمية مجموعة من الخصائص الوجدانية التي تلعب دوراً هاماً في عملية التعلم. وسيتبنى الباحث في دراسته هذا النموذج ودراسة مدى ارتباطه بكل من عادات العقل، والدافعية العقلية.

❖ الخصائص المميزة للطلاب ذوي كفاءة التعلم الإيجابية.

تعد المعرفة الجيدة بالخصائص العامة للطلاب ذوي كفاءة التعلم الإيجابية على درجة كبيرة من الأهمية لكافة المهتمين بالعملية التعليمية والتربوية، فهي تسهل عملية التعرف عليهم، وتحديد نقاط تمييزهم ومن أهم هذه الخصائص ما يلي: -

أولاً: - الشخصية: - حيث يتمتع الأفراد ذوي كفاءة التعلم الإيجابية بمجموعة من سمات الشخصية التي تتمثل في قدرتهم على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، التركيز في العمل لساعات متواصلة، درجة عالية من الثقة والاعتزاز بالنفس، إنجاز الأهداف بصورة

متسلسلة ومنطقية، تحمل المسؤولية، المبادرة والقيادة. كما أنهم يقبلون على النشاط الثقافي أكثر من غيرهم (شيحة السكار، ٢٠٠٤).

ثانياً: - الدافعية للتعلم: - حيث يتميز الطلاب ذوي كفاءة التعلم بأنهم أقدر من غيرهم على مواصلة التحدي للمهام المختلفة والعمل على حلها. كذلك العمل تحت الضغوط وتحت أي ظرف من الظروف. كما أن دافعتهم الداخلية للتعلم والمعرفة مرتفعة. كما أن الدافع للتعلم يكون قوياً وذلك من أجل الوصول إلى الأهداف التي وضعوها لأنفسهم (محمد المري محمد؛ عيسى عبد الله، ١٩٩٥).

ثالثاً: - الاتجاه الإيجابي نحو عملية التعلم: - حيث يقوم الأفراد ذوي كفاءة التعلم المرتفعة بتبني اتجاهات إيجابية وخطط مستقبلية تمكنهم من العمل لفترات طويلة من أجل تحقيق أهدافهم وخططهم. كما تتوفر لديهم القدرة على التخطيط السليم وبخاصة فيما يتعلق بعملية التعلم (شيحة السكار، ٢٠٠٤).

❖ الدراسات التي تناولت كفاءة التعلم الإيجابية

من خلال استعراض أدبيات البحث في كل من البيئة العربية والأجنبية استطاع الباحث الوصول إلى الدراسات التالية: -

- دراسة (Abedalhafiz, 1969)

استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين كل من المهارات المستخدمة في مقرر الفيزياء وكفاءة التعلم لدى الطلاب العرب-الامريكان. تكونت عينة الدراسة من ١٤٧ طالباً وطالبة من الطلاب العرب الامريكان بالمراحل التعليمية السابع- الثامن التاسع من التعليم الأمريكي. واستخدمت الدراسة مقياس روسنبرج لتقدير الذات وبروفيل الإدراك الذاتي للمراهقين واستبيان المهارات الفيزيائية ومقياس كفاءة التعلم. وأسفرت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في كفاءة التعلم لصالح الطالبات. كما بينت الدراسة وجود ارتباط بين المهارات المستخدمة في مقرر الفيزياء وكفاءة التعلم لدى الطلاب والطالبات.

- دراسة محمد على مصطفى (٢٠٠١)

استهدفت الدراسة التعرف على علاقة كفاءة التعلم والانفعال اتجاه العملية التعليمية، ودراسة أي فروق تعزى إلى الجنس. كما استهدفت الدراسة دراسة التفاعل بين عاملي الجنس والكفاءة في التعلم على الانفعال اتجاه العملية التعليمية. تكونت عينة الدراسة من ١٦٢ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية تراوحت أعمارهم ما بين ١٤ - ١٦ سنة. استخدمت الدراسة مقياس كفاءة التعلم والذي اعتمد على تصنيف مسيراندينو للعوامل الإيجابية في عملية التعلم، ومقياس الانفعال تجاه العملية التعليمية. وأسفرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ما بين كفاءة التعلم والانفعال تجاه عملية التعلم. كما بينت نتائج الدراسة وجود تفاعل جوهري بين عاملي الجنس والكفاءة في التعلم على الانفعال اتجاه العملية التعليمية.

- دراسة (Kaplan & Midgley, 1997)

استهدفت الدراسة التعرف على تأثير كفاءة التعلم على أنماط التعلم والاستراتيجيات التعليمية والتحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من ٢٢٩ طالباً وطالبة بالصف السابع من التعليم الأمريكي. طبق عليهم مقياس كفاءة التعلم ومقياس استراتيجيات التعلم وأنماط التعلم التكيفي. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في كفاءة التعلم تعزى إلى الجنس لصالح الإناث في مادة اللغة الإنجليزية ولصالح الذكور في مادة الرياضيات. كما بينت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق بين كفاءة التعلم والأداء لتحقيق الأهداف التعليمية عند الجنسين.

- دراسة (Miserandino, 1996)

استهدفت الدراسة دراسة الفروق الفردية في إدراك كفاءة التعلم والاستقلال لدى الطلاب ذوي القدرات العقلية الأعلى من المتوسط. تكونت عينة الدراسة من ٧٧ طالباً وطالبة من طلاب المستويين الثالث والرابع من التعليم الأمريكي. واستخدمت

الدراسة مقياس كفاءة التعلم. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذي لديهم تدنى في مستوى كفاءة التعلم يكون أدائهم أكثر سلبية في المدرسة بالمقارنة بالطلاب ذوي كفاءة التعلم المرتفعة. كما بينت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي كفاءة التعلم المرتفعة لديهم حب استطلاع متزايد حول المعرفة والاستمتاع بالتعلم بدرجة أفضل.

تعقيب على الدراسات التي تناولت كفاءة التعلم

- يتضح من استعراض ادبيات البحث في كل من البيئة العربية والأجنبية كل من: -
- ١- ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم كفاءة التعلم كما أشار اليه مسيراندينو وبخاصة في البيئة العربية.
 - ٢- عينة الدراسة في الدراسات السابقة شملت التعليم النظامي قبل الجامعي ولم توجد دراسة واحدة على حد علم الباحث تناولت كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب الجامعة.

فروض الدراسة

- ستتناول الدراسة الحالية كل من الفروض التالية: -
- الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل بأبعادها المختلفة، الدافعية العقلية بأبعادها، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.
- الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من عادات العقل بأبعادها المختلفة، الدافعية العقلية بأبعادها، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.
- الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات ذوي التخصصات العلمية والأدبية في كل من عادات العقل بأبعادها المختلفة، الدافعية العقلية بأبعادها، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.
- الفرض الرابع: لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري عادات العقل (مرتفعي - منخفضي)، التخصص (علمي - أدبي) أو التفاعل بينهما على الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

الفرض الخامس: لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري عادات العقل (مرتفعي - منخفضي)، التخصص (علمي - أدبي) أو التفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة.

الفرض السادس: - لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري عادات العقل (مرتفعي - منخفضي)، الدافعية العقلية (مرتفعي - منخفضي) أو التفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة.

الفرض السابع: لا يمكن التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية من خلال درجات الطلاب على أبعاد عادات العقل ودرجات الطلاب على أبعاد الدافعية العقلية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

فيما يلي عرض لمنهج البحث، وعينته، أدواته، والأساليب الاحصائية، وإجراءات البحث:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والفارق لدراسة العلاقات الكمية المتبادلة بين الظواهر باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث، مثل معاملات الارتباط، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، اختبار تحليل التباين الثنائي، اختبار تحليل الانحدار المتعدد، وتحليل الارتباط القانوني.

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت العينة الاستطلاعية للبحث من ١٠٠ طالب وطالبة (٥٠ طالباً، ٥٠ طالبة) من طلاب كلية التربية بسوهاج للفصل الدراسي الاول للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م بمتوسط عمري وقدره ٢١.١٢ وانحراف معياري (٠.٧٦).

تكونت العينة النهائية للبحث من (٢٦٠) طالباً وطالبة (١٣٠ طالباً، ١٣٠ طالبة) من طلاب كلية التربية جامعة سوهاج للعام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧م، بمتوسط عمر زمني

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

(٢١،٢٢) وانحراف معياري قدره (٠,٩٠) مقسمة إلى مجموعة من التخصصات العلمية (تربية طبيعة وكيمياء - تربية رياضيات - تربية بيولوجي) والأدبية (تربية علم نفس - تربية لغة عربية - تربية اجتماعيات) مقسمة كما يتضح في جدول رقم (١) كالتالي: -
جدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في صورتها النهائية

الجامعة	التخصصات	طلاب	طالبات
جامعة البحر المتوسط	تربية طبيعة	٢٤	١٥
	تربية بيولوجي	١٦	١٢
	تربية رياضيات	٢٥	٣٨
	تربية علم نفس	١٢	٣٣
	تربية لغة عربية	٢٨	٢٢
	تربية تاريخ	٢٥	١٠
	المجموع	١٣٠	١٣٠

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١- مقياس عادات العقل:- يشير كل من كوستا وكاليك (Costa et al., 2009) إلى أن عادات العقل تنقسم إلى ١٦ عادة. الذي تتضمن كل من المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم وتعاطف، التفكير المرن، ما وراء المعرفة، التفكير بوضوح ودقة، الإبداع، التساؤل وطرح المشكلات، الكفاح من أجل الدقة، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، الاستجابة بدهشة ورهبة، جمع البيانات باستخدام الحواس، روح الدعابة، التفكير التبادلي، تطبيق الخبرات السابقة على أوضاع جديدة والإقدام على مخاطر مسئولة. وتم الاطلاع على العديد من مقاييس عادات العقل في كل من البيئتين العربية والأجنبية. وتم تصميم مقياس عادات العقل من قبل الباحث الذي تكون في صورته التجريبية من ٢١٣ فقرة وفي صورته النهائية ١ من ١٦٠ فقرة تناولت الأبعاد التي سبقت الإشارة إليها. وتم

^١ نتيجة لطول مقياس عادات العقل فلقد تم تقسيمه في التطبيق النهائي إلى أربعة أجزاء يتضمن كل جزء ٤٠ فقرة وتطبيق كل جزء في جلسة واحدة مستقلة، وذلك للمحافظة على انتباه الطلاب ودقة الاستجابات. واستغرق تطبيق المقياس أربعة جلسات بواقع ١٥ دقيقة لكل جلسة، حيث استغرق تطبيق هذا المقياس شهر كامل بواقع أربعة اسابيع. وتم تطبيق الأجزاء الأربعة في نفس الوقت من كل أسبوع. وتم استبعاد الطلاب الذين لم يكملوا جميع أجزاء المقياس. بالإضافة الى الطلاب الذين تخلفوا عن تطبيق مقياسي الدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

عرض المقياس في صورته النهائية على مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعة بسوهاج للتأكد من مدى ملائمة الفقرات للأبعاد المختلفة. ويعرض الجدول رقم (٢) توزيع فقرات مقياس عادات العقل في كل من صورته التجريبية والنهائية: جدول رقم (٢) يوضح توزيع فقرات مقياس عادات العقل في كل من صورته التجريبية والنهائية

م	عادات العقل	الصورة التجريبية	الصورة النهائية	الفقرات المحذوفة
١	المثابرة	١٤	١٠	٤
٢	التحكم بالتهور	١٠	١٠	٠
٣	الإصغاء بتفهم وتعاطف	١٤	١٠	٤
٤	التفكير المرن	١٤	١٠	٤
٥	ما وراء المعرفة	١٤	١٠	٤
٦	التفكير بوضوح ودقة	١١	١٠	١
٧	الإبداع	١٢	١٠	٢
٨	التساؤل وطرح المشكلات	١٤	١٠	٤
٩	الكفاح من أجل الدقة	١٤	١٠	٤
١٠	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	١٤	١٠	٤
١١	الاستجابة بدهشة ورهبة	١٣	١٠	٣
١٢	جمع البيانات باستخدام الحواس	١٤	١٠	٤
١٣	روح الدعابة	١٤	١٠	٤
١٤	التفكير التبادلي	١٤	١٠	٤
١٥	تطبيق الخبرات السابقة على اوضاع جديدة	١٣	١٠	٣
١٦	الإقدام على مخاطر مسنولة	١٤	١٠	٤
	المجموع	٢١٣	١٦٠	٥٣

وتم التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياس عن طريق حساب معاملات الثبات

والصدق على النحو التالي: -

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

- حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد ١٦، وحساب مُعامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مفردة). وتتضح نتائج معامل الثبات في الجدول التالي
- جدول رقم (٣) يوضح معامل الفا - كرونباخ عند حذف درجة كل مفردة من مفردات المقياس لكل بعد من الأبعاد

م	البعد	معامل الثبات قبل الحذف	معامل الثبات بعد الحذف	العبارات المحذوفة
١	المثابرة	0.729	٠,٨٨١	١٠-٨-٧-٦
٢	التحكم بالتهور	0.719		
٣	الإصغاء بتفهم وتعاطف	0.889	٠,٨٩٢	١٤-١١-١٠-١
٤	التفكير المرن	0.718	٠,٨٠٣	١٤-١٢-٢-١
٥	ما وراء المعرفة	0.811	٠,٨٢٦	١٤-١٠-٣-١
٦	التفكير بوضوح ودقة	0.889	٠,٩٠٧	١
٧	الإبداع	0.815	٠,٨٢٨	١٠-٦
٨	التساؤل وطرح المشكلات	0.874	٠,٨٨٢	١٤-١٣-١٢-٤
٩	الكفاح من أجل الدقة	0.903	٠,٩١٩	١٣-٨-٤-٣
١٠	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	0.840	٠,٨٥١	٩-٨-٣-١
١١	الاستجابة بدهشة ورهبة	0.837	٠,٨٨٦	١٠-٩-٦
١٢	جمع البيانات باستخدام الحواس	0.768	٠,٧٨٢	١٢-١٠-٩-٣
١٣	روح الدعابة	0.850	٠,٨٨٢	١٣-١٢-٤-٣
١٤	التفكير التبادلي	0.647	٠,٨٢٨	١٣-١٢-٨-٧
١٥	تطبيق الخبرات السابقة على اوضاع جديدة	0.851	٠,٨٨٠	١٣-٩-٤
١٦	الإقدام على مخاطر مسنولة	0.750	٠,٨٠٦	١٢-١١-١٠-٢
ككل	عادات العقل ككل	0.818		

- حُسب صدق (اتساق) المفردات، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المفردة) - على اعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً لدرجات المفردة - ويبين الجدول التالي أقل قيمة

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

لمعامل الارتباط وأكبر قيمة والبند التي لم ترتبط بدرجة الكلية للبعد محذوف منها
درجة الفقرة.

جدول رقم (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للأبعاد

م	البعد	أقل قيمة لمعامل الارتباط	أكبر قيمة لمعامل الارتباط	العبارات الغير دالة إحصائياً
١	المثابرة	0.362**	0.769**	١٠-٨-٧-٦
٢	التحكم بالتهور	0.249*	0.691**	
٣	الإصغاء بنفهم وتعاطف	0.506**	0.751**	١٤-١١-١٠-١
٤	التفكير المرن	0.233*	0.662**	١٤-١٢-٢-١
٥	ما وراء المعرفة	0.311**	0.685**	١٤-١٠-٣-١
٦	التفكير بوضوح ودقة	0.373**	0.803**	١
٧	الإبداع	0.378**	0.682**	١٠-٦
٨	التساؤل وطرح المشكلات	0.483**	0.636**	١٤-١٣-١٢-٤
٩	الكفاح من أجل الدقة	0.578**	0.752**	١٣-٨-٤-٣
١٠	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	0.361**	0.678**	٩-٨-٣-١
١١	الاستجابة بدهشة ورهبة	0.453**	0.688**	١٠-٩-٦
١٢	جمع البيانات باستخدام الحواس	0.212*	0.672**	١٢-١٠-٩-٣
١٣	روح الدعاية	0.503**	0.600**	١٣-١٢-٤-٣
١٤	التفكير التبادلي	0.243*	0.578**	١٣-١٢-٨-٧
١٥	تطبيق الخبرات السابقة على اوضاع جديدة	0.387**	0.750**	١٣-٩-٤
١٦	الإقدام على مخاطر مسنولة	0.216*	0.655**	١٢-١١-١٠-٢

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

٢- مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية :- هذا المقياس من إعداد (Giancarlo, 1998) ونقله للعربية كل من توفيق مرعى و محمد بكر نوفل (٢٠٠٨) والذي تكون في صورته المعربة من ٦٥ فقرة تتضمن أربعة أبعاد وهي:- التوجه نحو الهدف؛ الحل الإبداعي للمشكلات؛ التكامل المعرفي والتركيز العقلي. وتم إضافة ٧ فقرات من قبل الباحث موزعة على الأبعاد الأربعة لمقياس الدافعية العقلية وذلك عند مراجعة الصياغة اللغوية للمقياس وجد أنه من الأهمية إضافتها. وكذلك عند عرض المقياس على مجموعة من أعضاء

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

هيئة التدريس بجامعة سوهاج أفادوا بأهمية إضافة هذه العبارات وتكون المقياس في صورته التجريبية من ٧٢ فقرة وفي صورته النهائية من ٦٠ فقرة تتضمن جميع الأبعاد المشار إليها من قبل ويوضح الجدول رقم (٤) توزيع فقرات مقياس الدافعية العقلية في كل من صورته التجريبية والنهائية.

جدول رقم (4) يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية العقلية في كل من صورته التجريبية والنهائية

م	الدافعية العقلية	الفقرات التي تنتمي لكل بعد على حدة	الصورة التجريبية	الصورة النهائية	الفقرات المحذوفة
١	التوجه نحو الهدف	1,2,4,7,17,18,19,20,28,35,39,40,46,48,49,55,56,57,60,64,66,67,68,69,72	٢٥	٢١	٤
٢	الحل الإبداعي للمشكلات	5,8,9,11,12,14,22,23,24,25,27,34,44,50,54,61	١٧	١٣	٤
٣	التكامل المعرفي	16,21,32,33,38,42,43,47,52,53,62,63,65,71	١٤	١٤	٠
٤	التركيز العقلي	3.6.10.13.15.29.30.31.36.37.41.45.51.58.59.70	١٦	١٢	٤
	المجموع		٧١	٦٠	١٢

وتم التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس عن طريق حساب معاملات الثبات والصدق على النحو التالي: -

- حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا، حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد، وحساب معامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مفردة لكل بعد من الأبعاد). ويبين الجدول رقم (٥) معاملات الثبات قبل وبعد حذف الفقرات جدول رقم (٥) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية العقلية قبل وبعد استبعاد الفقرات

م	البعد	معامل الثبات قبل الحذف	معامل الثبات بعد الحذف	العبارات المحذوفة
١	التوجه نحو الهدف	٠,٧٤٨	٠,٧٩٦	٦٦-٢٨-٢٠-٤
٢	الحل الإبداعي	٠,٨١٣	٠,٨٣٩	٥٤-٤٤-٣٤-١٤

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

			للمشكلات	
٣	التكامل المعرفي	٠,٥٣٤		
٤	التركيز العقلي	٠,٧٣٦	٠,٧٧٦	٧٠-٥٨-١٣-٣٠
٥	الدرجة الكلية للدافعية العقلية	٠,٧٢١		

- حُسب صدق (اتساق) المفردات، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المفردة) - على اعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً لدرجات المفردة. ويوضح الجدول رقم ٦ كل من أقل قيمة لمعامل الارتباط وأكبر قيمة والعبارات الغير دالة احصائياً
جدول رقم (٦) يوضح معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية محذوف منها درجة الفقرة

م	البعد	أقل قيمة ارتباط	أكبر قيمة ارتباط	العبارات غير الدالة
١	التوجه نحو الهدف	0.215*	0.643**	٦٦-٢٨-٢٠-٤
٢	الحل الإبداعي للمشكلات	0.279**	0.632**	٥٤-٤٤-٣٤-١٤
٣	التكامل المعرفي	0.211*	0.458**	
٤	التركيز العقلي	0.237*	0.633**	٧٠-٥٨-١٣-٣٠

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

٣- مقياس كفاءة التعلم الإيجابية: - يشير (Miserandino, 1996) إلى أن كفاءة التعلم تتحدد بمجموعة من الأنشطة الإيجابية التي يقوم بها المتعلم من أجل التأثير في البيئة المحيطة حوله وتحقيق متطلباته الشخصية والعلمية. ويوضح كل (Greeno, 1989) إلى أن كفاءة التعلم تتضمن مجموعة الإجراءات أو الخطط التي يقوم بها المتعلم بعد ترجمته للموقف التعليمي وتفسيره والتي يمكن تحقيقها من خلال أهدافه الشخصية. ويشير كل من محمد على مصطفى (٢٠٠١)، ومسيراندينو (Miserandion, 1996) إلى أن كفاءة التعلم ترتبط بمجموعة من الأنشطة الإيجابية والتي يقوم بها المتعلم والتي تتمثل في الابعاد الأربعة التالية: - الإصرار ومتابعة الأهداف: المشاركة: الاندماج: التركيز. وقد قام الباحث بالاطلاع على

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

المقاييس الأجنبية والعربية التي تناولت أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية. وتم تصميم مقياس يتناول الأبعاد الأربعة المشار إليهم سابقاً والذي تألفت من ٤٢ مفردة موزعة على الأبعاد الأربعة كما هو موضح بالجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧) يوضح توزيع فقرات مقياس كفاءة التعلم الإيجابية في كل من صورته التجريبية والنهائية

م	كفاءة التعلم الإيجابية	الفقرات التي تنتمي لكل بعد على حدة	الصورة التجريبية	الصورة النهائية	الفقرات المحذوفة
١	الإصرار لتحقيق الأهداف	٢٥، ٢١، ١٧، ١٦، ١١، ٣٦، ٢٩، ٣٧، ٤٣، ٣٨	١٠	٨	2
٢	المشاركة	٨، ٦، ٤، ٢، ١٥، ١٠، ٢٢، ١٨، ٣٢، ٣٠، ٢٦، ٤٤	١٢	7	5
٣	الاندماج	١٢، ١٣، ١٩، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٤٠، ٣٣، ٤١	١٠	٧	3
٤	التركيز في المهمات	٣، ١١، ٧، ٢٣، ١٤، ٣٩، ٣٤، ٣١، ٢٧، ٤٢	١٠	6	4
	المجموع		٤٢	28	14

وتم التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس عن طريق حساب معاملات الثبات والصدق على النحو التالي: -

- حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا، حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد، وحساب معامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مفردة لكل بعد من الأبعاد). ويبين الجدول رقم (٨) معاملات الثبات قبل وبعد حذف الفقرات جدول رقم (8) يوضح معامل الفا- كرونباخ عند حذف درجة كل مفردة من مفردات المقياس لكل بعد من الأبعاد

م	البعد	معامل الثبات قبل الحذف	معامل الثبات بعد الحذف	العبارات المحذوفة
١	الإصرار لتحقيق الأهداف	0.641	0.661	38-43
٢	المشاركة	0.545	0.644	4-10-18-26

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

٣	الاندماج	0.430	0.553	13-40-41
٤	التركيز في المهمات	0.392	0.540	14-27-31-39
٥	كفاءة التعلم ككل	0.489		

- حُسب صدق (اتساق) المفردات، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المفردة) - على اعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً لدرجات المفردة. ويوضح الجدول رقم (٩) كل من أقل قيمة لمعامل الارتباط وأكبر قيمة والعبارات الغير دالة إحصائياً
جدول رقم (٩) يوضح معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية محذوف منها درجة الفقرة

م	البعد	أقل قيمة ارتباط	أكبر قيمة ارتباط	العبارات غير الدالة
١	الإصرار لتحقيق الأهداف	0.264**	0.680**	38-43
٢	المشاركة	0.218*	0.427**	4-10-18-26
٣	الاندماج	0.204*	0.434**	13-40-41
٤	التركيز في المهمات	0.212*	0.484**	14-27-31-39

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

المعالجة الإحصائية:

تم معالجة بيانات الدراسة الحالية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS, Ver.23 وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- ❖ المتوسطات الحسابية
 - ❖ اختبار "ت"
 - ❖ تحليل الانحدار المتعدد
 - ❖ معاملات الارتباط
 - ❖ تحليل التباين
 - ❖ معامل الارتباط القانوني
- الثنائي

نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفرض الأول

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

نص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين

درجات الطلاب على مقياس عادات العقل بأبعادها المختلفة، الدافعية العقلية بأبعادها، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الإجراءات التالية: -

أولاً: البعد الاستكشافي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات الطلاب على أبعاد عادات العقل والدرجة الكلية، ودرجات الطلاب على أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية، ودرجات الطلاب على أبعاد

كفاءة التعلم الإيجابية والدرجة الكلية. وأسفرت نتائج التحليل ٢ على:-

جدول رقم (10) يوضح معاملات ارتباط أبعاد عادات العقل بكل من الدافعية العقلية، كفاءة التعلم الإيجابية

المتابعة	التحكم بالتفكير	الإصغاء بفهم	ما وراء المعرفة	التفكير بوضوح	الابداع	التساؤل	الاستعداد
التوجه	0.507**	0.458**	0.492**	0.599**	0.280**	0.467**	0.468**
الحل الإبداعي	0.314**	0.341**	0.415**	0.429**	0.457**	0.479**	0.424**
التكامل	0.189**	0.316**	0.260**		0.175**	0.185**	0.206**
التركيز العقلي	0.201**	0.321**	0.385**	0.433**	0.218**	0.287**	0.289**
الدافعية	0.302**	0.180**	0.230**	0.343**	0.227**	0.320**	0.284**
الإصرار	0.184**						
الاندماج	0.134*	0.133*					
التركيز	0.161*						
كفاءة التعلم	0.492**	0.123*					
التفكير المرن	الكفاح	الاستجابة بدهشة	جمع البيانات	روح الدعاية	التفكير التبادلي	تطبيق المعارف	الافهام
التوجه	0.497**	0.551**	0.191**	0.44**	0.17**	0.66**	0.58**
الحل	0.509**	0.426**	0.378**	0.61**	0.34**	0.46**	0.63**
التكامل	0.243**	0.233**	0.309**			0.32**	0.20**
العقلي	0.189**	0.412**	0.452**	0.26**		0.29**	0.33**

^٢ نتيجة لكثرة العوامل في التحليل تم التركيز على القيم الدالة إحصائياً فقط عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١، ٠,٠٥. واستبعاد القيم الغير دالة من عرضها وكتابتها هنا.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

0.44**	0.29**	0.45**	0.29**	0.43**	0.246**	0.223**	0.282**	0.172**	الدافعية
							0.128*		الإصرار
								0.184**	المشاركة
							0.124**		الاندماج
							0.131**		التركيز
							0.142**		الكفاءة
									ككل

**دال عند مستوى ٠,٠١

*دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي: -

١- ارتباط درجات الطلاب على عادة المثابرة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بكل من درجات

الطلاب في الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية. بالإضافة إلى ارتباط

درجات الطلاب عند مستوى دلالة ٠,٠١ في أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية والتي

تضمنت الإصرار والاندماج والدرجة الكلية لكفاءة التعلم الإيجابية. بينما ارتبطت

درجات الطلاب عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين بعد المثابرة والتركيز.

٢- ارتباط درجات الطلاب على عادة التحكم بالتهور بكل من درجات الطلاب على أبعاد

الدافعية العقلية والدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١، بالإضافة

إلى درجات الطلاب على بعد الاندماج (بعد من ابعاد كفاءة التعلم)، والدرجة الكلية

لكفاءة التعلم الإيجابية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٣- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف بدرجات الطلاب على أبعاد

الدافعية العقلية والدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٤- ارتباط درجات الطلاب على عادة ما وراء المعرفة بكل من درجات الطلاب على أبعاد

الدافعية العقلية التالية: التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي

والدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٥- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير بوضوح ودقة بدرجات الطلاب على جميع

أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٦- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإبداع بدرجات الطلاب على أبعاد الدافعية العقلية التوجه نحو التعلم، والحل الإبداعي للمشكلات، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٧- ارتباط درجات الطلاب على عادة التساؤل وطرح المشكلات بدرجات الطلاب على أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٨- ارتباط درجات الطلاب على عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر بدرجات الطلاب على جميع أبعاد الدافعية العقلية، والدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٩- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير المرن بدرجات الطلاب على بعدى التكامل المعرفي، والتركيز العقلي والدرجة الكلية للدافعية العقلية. كما ارتبطت بدرجات الطلاب على بعد المشاركة كبعد من ابعاد كفاءة التعلم الإيجابية وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١.

١٠- ارتباط درجات الطلاب على عادة الكفاح من أجل الدقة بدرجات الطلاب على جميع أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية للدافعية العقلية، بالإضافة إلى ارتباطها بدرجات الطلاب على أبعاد الاندماج والتركيز، والدرجة الكلية لكفاءة التعلم الإيجابية عند مستوى دلالة ٠,٠١. وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ بالنسبة لبعد الإصرار.

١١- ارتباط درجات الطلاب على عادة الاستجابة بدهشة ورهبة بدرجات الطلاب على أبعاد الدافعية العقلية ككل، والدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

١٢- ارتباط درجات الطلاب على عادة جمع البيانات باستخدام الحواس بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات والدرجة الكلية على مقياس الدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

١٣- ارتباط درجات الطلاب على عادة إيجاد روح الدعابة بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي والدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

١٤- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير التبادلي بدرجات الطلاب على التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات والدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

١٥- ارتباط درجات الطلاب على عادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة بدرجات الطلاب على أبعاد الدافعية العقلية ككل، والدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

١٦- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإقدام على مخاطر مسئولة بدرجات الطلاب على بعد الحل الإبداعي للمشكلات، والدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

١٧- ارتباط الدرجة الكلية للطلاب على مقياس عادات العقل بدرجات الطلاب على أبعاد الدافعية العقلية ككل والدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ثانياً: - البعد التحقيقي: -

والهدف منه التحقق إذا ما كانت درجات الطلاب على مقاييس الدافعية العقلية، كفاءة التعلم الإيجابية ترتبط بدرجات الطلاب على مقياس عادات العقل. لذا تم تقسيم عينة الدراسة إلى مرتفعي (٢٧ %) ومنخفضي (٢٧ %) الدرجة الكلية لعادات العقل. وإيجاد الدرجات المقابلة لهاتين الفئتين على مقاييس الدافعية العقلية، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادهم المختلفة. وحساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وأسفرت النتائج على ما يلي: -

(أ) بالنسبة للطلاب مرتفعي الدرجات على مقياس عادات العقل (الإرباع الأعلى ٢٧%) والذي عددهم ٧٠ طالبا من طلاب كلية التربية بسوهاج، وأسفرت النتائج على وما يلي:-

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمستغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

جدول رقم (١١) يوضح معاملات ارتباط أبعاد عادات العقل للإرباع الأعلى (٢٧%) بكل من الدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية

الاستعداد	التساؤل	الإبداع	التفكير بوضوح	ما وراء المعرفة	الإصغاء بتفهم	التحكم بالتهور	المتابعة	التوجه
		0.348**		0.314**	0.773**			
0.286*					0.513**		0.307**	الإبداع
0.356**	0.286*	0.270*	0.651**	0.402**		0.341**		التكامل
		0.289*	0.348**	0.273*	0.279*		0.410**	العقلية
		0.289*			0.564**			الدافعية
	0.261*				0.239*	0.284*		الإصرار
							0.269**	المشاركة
		0.319**				0.377**		الاندماج
								التركيز
	0.254*	0.304*				0.295*		كفاءة
عادات العقل	الأفهام	تطبيق المعارف	التفكير التبادلي	روح الدعاية	جمع البيانات	الاستجابة بدهشة	الكفاح	التفكير المرن
		0.291*		0.341**	0.395*		0.449*	0.556**
0.297*				0.591**		0.275*		0.534**
0.687*			0.293*	0.261*		0.236*		
	0.301*	0.277*	0.516*	0.273*			0.450*	0.273*
		0.278*		0.511**				0.422**
			0.256*		0.252*		0.406*	
		0.303*	0.259*		0.248*			
			0.276*				0.371*	
			0.255*		0.274*		0.277*	
					0.316**		0.377*	

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي: -

١- ارتباط درجات الطلاب على عادة المتابعة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بكل من درجات

الطلاب على أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي كأحد أبعاد الدافعية العقلية

وبعد المشاركة كأحد أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية.

٢- ارتباط درجات الطلاب على عادة التحكم بالتهور عند مستوى دلالة ٠,٠١ بكل من

درجات الطلاب على بعد التكامل المعرفي كبعد من أبعاد الدافعية العقلية وبعد الاندماج.

بينما ارتبطت عادة التحكم بالتهور عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بالإصرار على أداء المهمات.

٣- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف عند مستوى دلالة ٠,٠١ بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو الهدف، التكامل المعرفي ودرجة الطلاب الكلية على مقياس الدافعية العقلية. كما ارتبط درجات الطلاب على عادة الإصغاء عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بالتركيز العقلي والمشاركة.

٤- ارتباط درجات الطلاب على عادة ما وراء المعرفة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بكل من درجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفة. بينما ارتبطت هذه العادة بمستوى دلالة ٠,٠٥ بالدرجة الكلية للدافعية العقلية.

٥- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير بوضوح ودقة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بدرجات الطلاب على أبعاد التكامل المعرفي والدرجة الكلية على مقياس الدافعية العقلية.

٦- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإبداع عند مستوى دلالة ٠,٠١ بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم والتركيز. وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على أبعاد التكامل المعرفي، الدافعية العقلية، الإصرار وكفاءة التعلم الإيجابية ككل.

٧- ارتباط درجات الطلاب على عادة التساؤل وطرح المشكلات عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على بعد التكامل المعرفي وبعد المشاركة والدرجة الكلية لكفاءة التعلم الإيجابية.

٨- ارتباط درجات الطلاب على عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على الحل الإبداعي للمشكلات وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على بعد التكامل المعرفي.

٩- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير المرن وعند مستوى دلالة ٠,٠١ بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات والدرجة الكلية للدافعية

العقلية. بينما ارتبطت درجات الطلاب على هذه العادة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على بعد التركيز العقلي.

١٠- ارتباط درجات الطلاب على عادة الكفاح من أجل الدقة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، التركيز العقلي، الإصرار والاندماج والدرجة الكلية لكفاءة التعلم الإيجابية. بينما ارتبطت درجات الطلاب على هذه العادة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على بعد التركيز.

١١- ارتباط درجات الطلاب على عادة الاستجابة بدهشة ورهبة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على أبعاد الحل الإبداعي لحل المشكلات والتكامل المعرفي.

١٢- ارتباط درجات الطلاب على عادة جمع البيانات باستخدام الحواس عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على أبعاد الإصرار، المشاركة، التركيز. بينما ارتبطت درجات الطلاب على هذه العادة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو الهدف، وكفاءة التعلم الإيجابية ككل.

١٣- ارتباط درجات الطلاب على عادة إيجاد روح الدعاية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، والدرجة الكلية للدافعية العقلية. بينما ارتبطت درجات الطلاب على هذه العادة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على بعدى التكامل المعرفي، والتركيز العقلي.

١٤- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير التبادلي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على أبعاد التكامل المعرفي، التركيز العقلي، الإصرار، الاندماج، المشاركة والتركيز.

١٥- ارتباط درجات الطلاب على عادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، التركيز العقلي، الدرجة الكلية للدافعية العقلية وبعد المشاركة كأحد أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

١٦- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإقدام على مخاطر مسئولة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بدرجات الطلاب على بعد التركيز العقلي.

١٧- ارتباط الدرجة الكلية للطلاب على مقياس عادات العقل بدرجات الطلاب على الحل الإبداعي للمشكلات عند مستوى دلالة ٠,٠٥ والتكامل المعرفي عند مستوى دلالة ٠,٠١.

(ب) بالنسبة للطلاب منخفضي الدرجات على مقياس عادات العقل (الإرباع الأدنى ٢٧%) والذي عددهم ٧٠ طالبا من طلاب كلية التربية بسوهاج، وأسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (١٢) يوضح معاملات ارتباط عادات العقل للإرباع الأدنى (٢٧%) بكل من الدافعية العقلية، كفاءة التعلم الإيجابية

المثابرة	التحكم بالتهور	الإصغاء بفهم	التفكير المرن	التفكير بوضوح	الإبداع	التساؤل	الاستعداد
-0.23*	-0.25*			0.37**		-0.43*	0.37**
	-0.32*						0.49**
-0.24*	-0.28*	-0.23*			-0.33**		
				-0.25*	0.56**	-0.34**	-0.24*
		-0.25*	0.23*		-0.28*		-0.26*
							-0.25*
		-0.24*	-0.28*				
ما وراء المعرفة	الكفاح	الاستجابة بدهشة	جمع البيانات	روح الدعابة	التفكير التبادلي	تطبيق المعارف	الأقدام
-0.39**	-0.27*	-0.28*	-0.28*			0.38**	عادات العقل
-0.29*			-0.23*		-0.37**		0.45**
	-0.28*		0.51**	0.32**			-0.28*
-0.31**	0.63*				-0.23*	0.43**	0.25*
0.28*						-0.23*	0.39**
				-0.25*			
							-
							0.25*

يتضح من الجدول رقم (١٢) ما يلي: -

١- ارتباط درجات الطلاب على عادة المثابرة ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بكل من درجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، والتكامل المعرفي.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

٢- ارتباط درجات الطلاب على عادة التحكم بالتهور ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .
بكل من درجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات،
والتكامل المعرفي.

٣- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإصغاء بفهم وتعاطف ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .
بدرجات الطلاب على أبعاد التكامل المعرفي، الإصرار، والدرجة الكلية لكفاءة
التعلم الإيجابية.

٤- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير المرن ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .
بدرجات الطلاب على بعد كفاءة التعلم الإيجابية وارتبطت ارتباطاً موجباً عند مستوى
دلالة ٠,٠٥ مع بعد الإصرار.

٥- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير بوضوح ودقة بدرجات الطلاب ارتباطاً موجباً
عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مع بعد الدافعية العقلية وارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة
٠,٠١ مع بعد التوجه نحو التعلم.

٦- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإبداع بدرجات الطلاب على أبعاد التكامل المعرفي عند
مستوى دلالة ٠,٠١، والدرجة الكلية للدافعية العقلية ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة
٠,٠٥ . بينما ارتبطت ارتباطاً إيجابياً مع بعد التركيز العقلي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

٧- ارتباط درجات الطلاب على عادة التساؤل وطرح المشكلات بدرجات الطلاب على أبعاد
التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ؛ ٠,٠١ على
التوالي.

٨- ارتباط درجات الطلاب على عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر بدرجات الطلاب على
أبعاد التركيز العقلي والدافعية العقلية والاندماج ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .
وارتبطت ارتباطاً موجباً بكل من بعدى التوجه نحو التعلم والحل الإبداعي للمشكلات عند
مستوى دلالة ٠,٠١ .

٩- ارتباط درجات الطلاب على عادة ما وراء المعرفة بكل من درجات الطلاب على أبعاد التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات التركيز العقلي ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وارتبطت ارتباطاً موجباً بالدرجة الكلية للدافعية العقلية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

١٠- ارتباط درجات الطلاب على عادة الكفاح من أجل الدقة بدرجات الطلاب على بعدى التوجه نحو التعلم والتكامل المعرفي ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وارتبطت ارتباطاً موجباً بالتركيز العقلي عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

١١- ارتباط درجات الطلاب على عادة الاستجابة بدهشة ورهبة بدرجات الطلاب ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ على بعد التوجه نحو التعلم.

١٢- ارتباط درجات الطلاب على عادة جمع البيانات باستخدام الحواس بدرجات الطلاب على بعدى التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وارتبطت درجات الطلاب ارتباطاً موجباً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ببعد التكامل المعرفي.

١٣- ارتباط درجات الطلاب على عادة إيجاد روح الدعابة بدرجات الطلاب على بعد الاندماج ارتباطاً سلبياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وبعد التكامل المعرفي ارتباطاً موجباً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

١٤- ارتباط درجات الطلاب على عادة التفكير التبادلي بدرجات الطلاب على أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات والتركيز العقلي ارتباطاً سالباً عند مستويي دلالة ٠,٠١؛ ٠,٠٥ على التوالي.

١٥- ارتباط درجات الطلاب على عادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة بدرجات الطلاب على أبعاد الدافعية العقلية ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وارتباط موجباً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالتوجه نحو التعلم.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

١٦- ارتباط درجات الطلاب على عادة الإقدام على مخاطر مسئولة بدرجات الطلاب على أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي، والدافعية العقلية ارتباطاً موجباً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وارتبطت ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بالتكامل المعرفي.

١٧- ارتباط الدرجة الكلية للطلاب على مقياس عادات العقل بدرجات الطلاب على التركيز ارتباطاً سالباً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بالتركيز. وارتباط موجب عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بالتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي.

الفرض الثاني

نص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من عادات العقل بأبعادها المختلفة، الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة، كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها".

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وأسفرت

النتائج على ما يلي: -

جدول رقم (13) يبين الفروق بين الذكور والإناث بين متغيرات الدراسة

البعد	قيمة "ت"	الدلالة	البعد	قيمة "ت"	الدلالة
المتابعة	0.58	0.56	تطبيق المعارف	-0.09	0.94
التحكم بالتهور	0.62	0.54	الإقدام	0.06	0.96
الإصغاء	-0.32	0.74	عادات العقل	0.01	0.89
التفكير المرن	0.04	0.96	التوجه للتعلم	0.52	0.61
التفكير بوضوح	0.36	0.72	الحل الإبداعي	0.47	0.64
الابداع	0.37	0.71	التكامل المعرفي	0.01	0.98
التساؤل	-0.23	0.82	التركيز العقلي	-0.07	0.94
الاستعداد	0.34	0.73	الدافعية ككل	0.52	0.60
ما وراء المعرفة	0.56	0.58	الإصرار	0.93	0.36
الكفاح	0.33	0.74	المشاركة	-0.02	0.98
الاستجابة	-0.08	0.93	الاندماج	0.64	0.52
جمع البيانات	-0.62	0.53	التركيز	1.01	0.31
روح الدعاية	-0.15	0.88	كفاءة التعلم	0.83	0.41
التفكير التبادلي	-0.08	0.92			

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الصفري والذي ينص على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.

الفرض الثالث: -

نص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات ذوي التخصصات العلمية والأدبية في كل من عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها، كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وأسفرت النتائج على ما يلي: -

جدول رقم (١٤) يبين الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في متغيرات الدراسة

البعد	قيمة "ت"	الدلالة	البعد	قيمة "ت"	الدلالة
المثابرة	١,٠٢	٠,٣٠	تطبيق المعارف	٠,٨٢	٠,٥٤
التحكم بالتهور	١,٣١	٠,١٠	الإقدام	١,٠٠	٠,٢٨
الإصغاء	٢,٣٩	٠,٠٥	عادات العقل	٢,٧٩	٠,٠٥
التفكير المرن	١١,١٤	٠,٠١	التوجه للتعلم	٦,٢٥	٠,٠١
التفكير بوضوح	٤,٦٠	٠,٠١	الحل الإبداعي	٥,٣٨	٠,٠١
الإبداع	٨,٩٠	٠,٠١	التكامل المعرفي	٧,٢٤	٠,٠١
التساؤل	١٤,٠١	٠,٠١	التركيز العقلي	٩,١٨	٠,٠١
الاستعداد	١,٠٦	٠,٣٠	الدافعية ككل	١١,١٢	٠,٠١
ما وراء المعرفة	٠,٨٩	٠,٥٧	الإصرار	٠,٨٨	٠,٥٧
الكفاح	٥,٠٤	٠,٠١	المشاركة	٢,١٥	٠,٠٥
الاستجابة	٠,٥٧	٠,٥٨	الاندماج	٤,٢٥	٠,٠١
جمع البيانات	١,١٠	٠,٢٠	التركيز	٦,٧١	٠,٠١
روح الدعاية	٨,٢٤	٠,٠١	كفاءة التعلم	٥,٧١	٠,٠١
التفكير التبادلي	١٠,١٢	٠,٠١			

يتضح مما سبق عدم تحقق الفرض الثالث، حيث أسفرت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في كل من الأبعاد التالية: -

١- وجود فروق بين درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية في عادات العقل التالية: الإصغاء، التفكير المرن، الإبداع، التساؤل لصالح طلاب الشعب العلمية.

٢- وجود فروق بين درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية في عادات العقل التالية: التفكير بدقة ووضوح، الكفاح من أجل الدقة، إيجاد روح الدعابة لصالح طلاب الشعب الأدبية.

٣- وجود فروق بين درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جميع أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية لصالح طلاب الشعب العلمية

٤- وجود فروق بين درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية في بعدى الاندماج والتركيز والدرجة الكلية على مقياس كفاءة التعلم الإيجابية لصالح طلاب الشعب العلمية

٥- وجود فروق بين درجات طلاب التخصصات العلمية والأدبية على بعد المشاركة لصالح طلاب الشعب الأدبية.

٦- لا توجد أي فروق بين عادات العقل الأخرى أو الإصرار كأحد أبعاد كفاءة التعلم تعزى إلى التخصص.

الفرض الرابع: -

نص الفرض الرابع على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير عادات العقل (مرتفعي ومنخفضي)، والتخصص (علمي- أدبي)، والتفاعل بينهما على الدافعية العقلية بأبعادها.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه، والتأكد من شروط استخدامه من حيث درجات الطلاب تنتمي للتوزيع الاعتدالي؛ استقلالية العينة، تجانس التباين بين المجموعات، تساوى حجم المجموعات لبيان أثر كل من عادات العقل، التخصص والتفاعل بينهما على درجات مقياس الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة. ومن أجل هذا الغرض تم تقسيم عينة الدراسة إلى طلاب مرتفعي (٧٠) ومنخفضي عادات العقل (٧٠) تبعاً للدرجة الكلية على مقياس عادات العقل ويوضح الجدول (١٥) التالي نتائج تحليل التباين الثنائي:

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمستغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية
 جدول رقم (١٥) الذي يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لعادات العقل والتخصص والتفاعل بينهما على الدافعية العقلية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
التوجه نحو التعلم	عادات العقل (أ)	٤١٨٥,٤٣	1	٤١٨٥,٤٣	١٢٧,٢٤	٠,٠٠١
	التخصص (ب)	١٦١,٨١	1	١٦١,٨١	٤,٩٢	٠,٠٣
	تفاعل أ X ب	١١٣,٩١	1	١١٣,٩١	٣,٤٦	٠,٠٧
	الخطأ	٤٤٧٣,٧٣	136	٣٢,٨٩		
	المجموع	٦٢١٣٣٦	140			
الحل للمشكلات الإبداعية	عادات العقل (أ)	٣٠٥٨,١٦	1	٣٠٥٨,١٦	١٤,٥١	٠,٠٠١
	التخصص (ب)	٣٢,٠٩	1	٣٢,٠٩	١,٤١	٠,٢٤
	تفاعل أ X ب	٤٣,٨٣	1	٤٣,٨٣	١,٩٣	٠,١٧
	الخطأ	٣٠٩١,٩٦	136	٢٢,٧٤		
	المجموع	٢٣٠٤٣٥	140			
المعرفي التكامل	عادات العقل (أ)	٩٠,٢٠	1	٩٠,٢٠	٤,٧٨	٠,٠٣
	التخصص (ب)	٧,٦٨	1	٧,٦٨	٠,٤١	٠,٥٢
	تفاعل أ X ب	٤٢,٦١	1	٤٢,٦١	٢,٢٦	٠,١٤
	الخطأ	٢٥٦٤,٢٩	136	١٨,٨٦		
	المجموع	١٧١٣٥١	140			
التركيز العقلي	عادات العقل (أ)	٥٣٤,٨٨	1	٥٣٤,٨٨	٣٠,٥٠	٠,٠٠١
	التخصص (ب)	٥,٤٨	1	٥,٤٨	٠,٣١	٠,٥٨
	تفاعل أ X ب	١٩,١٧	1	١٩,١٧	١,٠٩	٠,٢٩
	الخطأ	٢٣٨٤,٨١	136	١٧,٥٤		
	المجموع	١٢٠٤٤٦	140			
الدافعية العقلية	عادات العقل (أ)	٧٦٣٣,٦٣	1	٧٦٣٣,٦٣	٧٣,٨٥	٠,٠٠١
	التخصص (ب)	٣٥٤,٠١	1	٣٥٤,٠١	٣,٤٣	٠,٠٧
	تفاعل أ X ب	٣٧٨,٠٢	1	٣٧٨,٠٢	٣,٦٦	٠,٠٦
	الخطأ	١٤٠٥٨,٨١	136	١٠٣,٣٧		
	المجموع	٤٠٦٠٧٧٤	140			

يتضح من الجدول السابق ما يلي: -

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين الطلاب مرتفعي عادات العقل ومنخفضي عادات العقل في الأداء على التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي، والدرجة الكلية على مقياس الدافعية العقلية. ووجود فروق عند مستوى

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

٠,٠٥ بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي عادات العقل ودرجات الطلاب على بعد التكامل المعرفي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي عادات العقل تعزى إلى التخصص الدراسي في بعد التوجه نحو التعلم حيث بلغت قيمة مربع إيتا ٠,٠٤ وهذا يفسر ٤% فقط من التباين الكلى للدافعية العقلية وهي نسبة منخفضة جدا.

٣- لا يوجد تفاعل دال إحصائي بين متغيري الدراسة عادات العقل والتخصص الدراسي على الأداء في أبعاد الدافعية العقلية أو الدرجة الكلية للدافعية العقلية.

ولتحديد حجم أثر متغير عادات العقل كمغير مستقل على الدافعية العقلية بأبعادها (التوجه نحو الهدف، الحل الإبداعي لحل المشكلات، التكامل المعرفي، والتركيز العقلي والدرجة الكلية) كمغير تابع تم حساب مربع إيتا لاختبار تحليل التباين وقد بلغت مربع إيتا لهذه المتغيرات والدرجة الكلية على التوالي (٠,٤٨، ٠,٥٠، ٠,٣٠، ٠,٢٠، ٠,٣٥)، وهذا يدل على وجود حجم تأثير متوسط ومنخفض والذي يعنى أن (48%، ٥٠%، ٣٠%)، ٢٠%، ٣٥% على الترتيب من التباين الحادث في الدافعية العقلية يرتبط بالتباين الموجود في المتغير المستقل (عادات العقل). ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب متوسطي طلاب التخصصات العلمية والأدبية مرتفعي ومنخفضي عادات العقل في أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية للدافعية العقلية. وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٦) الذي يبين متوسطات مرتفعي ومنخفضي عادات العقل

متوسطات		ابعاد الدافعية العقلية
عادات العقل		
منخفضي	مرتفعي	
٦٠,٦٥	٧١,٥٥	التوجه نحو التعلم
٣٥,٣٤	٤٤,٦٧	الحل الإبداعي للمشكلات
٣٥,٥٧	٣٦,٨٨	التكامل المعرفي
٣١,٠٣	٣٧,٠٣	التركيز العقلي
١٦٢,٦٠	١٧٧,١٥	الدافعية العقلية

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

يتضح من الجدول السابق أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس عادات العقل يتفوقوا على الطلاب منخفضي الدرجات على مقياس عادات العقل في كل من التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التكامل المعرفي، التركيز العقلي، والدرجة الكلية للدافعية العقلية، وهذا يعنى أن الدافعية العقلية تلعب دوراً هاماً في تشكيل الدافعية العقلية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج.

الفرض الخامس

نص الفرض الخامس على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير عادات العقل (مرتفعي الدرجات على مقياس عادات العقل ومنخفضي الدرجات على عادات العقل)، التخصص (علمي - أدبي)، والتفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه، والتأكد من شروط استخدامه لبيان أثر كل من عادات العقل، التخصص والتفاعل بينهما على درجات مقياس كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة. ومن أجل هذا الغرض تم تقسيم عينة الدراسة إلى طلاب مرتفعي (٧٠) ومنخفضي عادات العقل (٧٠) تبعاً للدرجة الكلية على مقياس عادات العقل ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الثنائي:

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية
جدول رقم (١٧) الذي يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لعادات العقل والتخصص والتفاعل بينهما على الدافعية العقلية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
الانفراد	عادات العقل (أ)	٢,٠٧	1	٢,٠٧	0.23	0.63
	التخصص (ب)	١,٤٧	1	١,٤٧	0.16	0.69
	تفاعل أ ب	15.70	1	15.70	0.19	0.19
	الخطأ	124.17	136	9.13		
	المجموع	46945	140			
المشاركة	عادات العقل (أ)	21.49	1	21.49	2.21	0.14
	التخصص (ب)	1.07	1	1.07	0.11	0.74
	تفاعل أ ب	4.97	1	4.97	0.51	0.48
	الخطأ	1320.42	136	9.71		
	المجموع	25268	140			
الاندماج	عادات العقل (أ)	4.43	1	4.43	٠,٦٥	٠,٤٢
	التخصص (ب)	3.08	1	3.08	٠,٤٥	٠,٥٠
	تفاعل أ ب	0.09	1	0.09	٠,٠١	٠,٩١
	الخطأ	931.68	136	٦,٨٥		
	المجموع	٥٢٢٤٢	140			
التعزيز	عادات العقل (أ)	٦,٨١١	1	٦,٨١١	١,٢١	٠,٢٧
	التخصص (ب)	٠,٥٦	1	٠,٥٦	٠,١٠	٠,٧٥
	تفاعل أ ب	٩,٣٥	1	٩,٣٥	١,٧٥	٠,١٩
	الخطأ	٧٦٥,٨٧	136	٥,٦٣		
	المجموع	٢٩١٢٦	140			
الكلية	عادات العقل (أ)	١١٦,٤٤	1	١١٦,٤٤	١,٢١	٠,٢٧
	التخصص (ب)	٥,٤١	1	٥,٤١	٠,١٠	٠,٧٥
	تفاعل أ ب	٩٢,٦٥	1	٩٢,٦٥	١,٧٥	٠,١٩
	الخطأ	٩١١٧,٣٨	136	٦٧,٠٤		
	المجموع	٥٩١٨٩١	140			

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض المقترح بأنه لا يوجد تأثير لعادات العقل أو التخصص أو التفاعل بينهما على أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية أو الدرجة الكلية.

الفرض السادس:

نص الفرض السادس على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير عادات العقل (مرتفعي -منخفضي)، والدافعية العقلية (مرتفعي - منخفضي)، والتفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه، لبيان أثر كل من عادات العقل، الدافعية العقلية والتفاعل بينهما على درجات مقياس كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة. ومن أجل هذا الغرض تم تقسيم عينة الدراسة إلى طلاب مرتفعي (٧٠) ومنخفضي عادات العقل (٧٠) تبعاً للدرجة الكلية على مقياس عادات العقل. ثم تم تقسيم

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

هذه العينة التي بلغت ١٤٠ طالباً وطالبة إلى مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية (٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى) والتي بلغت لكل مجموعة ٣٨ طالب وطالبة للطلاب ذوي الدافعية العقلية المرتفعة، ٣٨ طالب وطالبة لذوي الدافعية العقلية المنخفضة. ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الثنائي:

جدول رقم (١٨) الذي يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لعادات العقل والتخصص والتفاعل بينهما على الدافعية العقلية

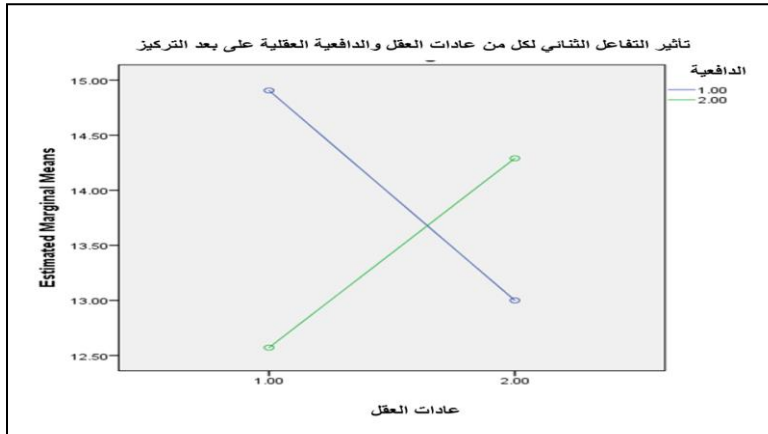
المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
الإصرار	عادات العقل (أ)	2.37	1	2.37	0.025	0.61
	الدافعية (ب)	7.55	1	7.55	0.79	0.43
	تفاعل أ ب	8.04	1	8.04	0.085	0.38
	الخطأ	682.40	٧٢	9.47		
	المجموع	25939	٧٦			
المشاركة	عادات العقل (أ)	8.36	1	8.36		0.35
	الدافعية (ب)	12.82	1	12.82		0.25
	تفاعل أ ب	2.88	1	2.88		0.59
	الخطأ	679.59	٧٢	9.44		
	المجموع	14066	٧٦			
الانتماء	عادات العقل (أ)	0.33	1	0.33		0.83
	الدافعية (ب)	13.25	1	13.25		0.17
	تفاعل أ ب	13.26	1	13.26		0.18
	الخطأ	491.30	٧٢	6.82		
	المجموع	287.65	٧٦			
التركيز	عادات العقل (أ)	0.09	1	0.09		0.91
	الدافعية (ب)	2.93	1	2.93		0.53
	تفاعل أ ب	35.23	1	35.23		0.03
	الخطأ	522.82	٧٢	7.26		
	المجموع	16084	٧٦			
الدرجة الكلية	عادات العقل (أ)	22.03	1	22.03		0.58
	الدافعية (ب)	136.39	1	136.39		0.18
	تفاعل أ ب	199.05	1	199.05		0.10
	الخطأ	5321.34	٧٥	73.91		
	المجموع	327314	٧٦			

يتضح من الجدول السابق ما يلي: -

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمستغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

١- يوجد تفاعل دال إحصائي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متغير ي الدراسة عادات العقل والدافعية العقلية على أداء الطلاب على بعد التركيز كأحد أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية. كما يظهر في شكل رقم (٣).

٢- لا يوجد أي تأثير رئيسي أو تفاعل بين متغيرات الدراسة كل قيم الدلالة ≤ 0.060 .



ولدراسة اتجاه هذا التفاعل تم إجراء المقارنات المرتبطة Pair-wise Comparison بالنسبة لمتغير الدافعية العقلية واسفرت النتائج عما يلي: -

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية
جدول (١٩) الفروق بين مرتفعي ومنخفضي عادات العقل لتفاعل عادات العقل والدافعية

عادات العقل	الدافعية العقلية	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
مرتفعي	مرتفعي	2.34*	0.041
	منخفضي	-2.34*	0.041
منخفضي	مرتفعي	-1.290	0.290
	منخفضي	1.290	0.290

وأُسفرت نتائج تحليل المقارنات المرتبطة عما يلي: -

جدول رقم (٢٠) الذي يبين نتائج تحليل التباين لعادات العقل والدافعية العقلية

عادات العقل	المقارنات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة	مربع إيتا
مرتفعي	التباين	٣١,٣١	١	٣١,٣١	٤,٣١	٠,٠٤	٠,٠٦
	الخطأ	٥٢٢,٨٢	٧٢	٧,٢٦			
منخفضي	التباين	٨,٧٣	١	٨,٣٧	١,١٥	٠,٢٩	٠,٠٢
	الخطأ	٥٢٢,٨٢	٧٢	٧,٢٦			

يتضح من الجدول السابق أن الطلاب مرتفعي عادات العقل ومرتفعي الدافعية العقلية لديهم القدرة على التركيز بصورة أكبر مقارنة بالطلاب ذوي عادات العقل المنخفضة أو دافعية عقلية منخفضة. وهذا يدل على أن كل من الدافعية العقلية وعادات العقل من المتغيرات التي لها تأثير كبير على كفاءة التعلم لدى الطلاب، وبخاصة بعد التركيز.

الفرض السابع

ينص الفرض السابع على أنه "لا يمكن التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية من خلال درجات الطلاب على عادات العقل ودرجات الطلاب على مقياس الدافعية العقلية بأبعاده المختلفة.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوبين للتنبؤ بهذه العلاقة، أولهما تحليل الانحدار المتعدد، وثانيهما تحليل الارتباط القانوني (Canonical Correlation) حيث يوجد أكثر من متغير مستقل في هذه الحالة وهما عادات العقل بأبعاده، والدافعية العقلية بأبعاده وتأثيرها على كفاءة التعلم الإيجابية.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

أولاً تحليل الانحدار المتعدد: تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة التحليل المتتابع أو

المتدرج "Stepwise" وأسفرت نتائج التحليل على ما يلي: -

جدول (٢١) يبين تحليل تباين انحدار عادات العقل والدافعية العقلية على كفاءة التعلم الإيجابية

أبعاد الكفاءة	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	الدلالة
الإصرار	الانحدار	١٤٨,٨١	٢	٧٤,٤١	٨,٦٤	٠,٠٠١
	البواقي	٢٢١٢,٧٩	٢٥٧	٨,٦١		
	الكلية	٢٣٦١,٦١	٢٥٩			
المشاركة	الانحدار	٧٨,٤٤	١	٧٨,٤٤	٩,٠٨	٠,٠٠١
	البواقي	٢٢٢٨,٤٤	٢٥٨	٨,٦٣		
	الكلية	٢٣٠٦,٨٢	٢٥٩			
الاندماج	الانحدار	٣١,٢٥	١	٣١,٢٥	٤,٦٧	٠,٠٠٣
	البواقي	١٧١٩,٨٩	٢٥٨	٦,٦٧		
	الكلية	١٧٥١,١٥	٢٥٩			
التركيز	الانحدار	٤٥,٦٦	٢	٢٢,٨٠	٤,٥٢٢	٠,٠١٢
	البواقي	١٢٩٦,٠١	٢٥٧	٥,٠٤		
	الكلية	١٣٤١,٦١	٢٥٩			
الدرجة الكلية	الانحدار	٤٤٣,٥٥	١	٤٤٣,٥٥	٦,٨٩	٠,٠١
	البواقي	١٦٦١٥,٣١	٢٥٨	٦٤,٤٠		
	الكلية	١٧٠٥٨,٨٦	٢٥٩			

يتضح مما سبق وجود تأثير دال إحصائي لعادات العقل والدافعية العقلية في التنبؤ

بمستوى الكفاءة الإيجابية بأبعادها عند مستوى دلالة (٠,٠١) وللتعرف على أي من أبعاد

الدافعية العقلية وعادات العقل الأكثر تأثيراً في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية أسفرت نتائج

تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (Stepwise) على ما يلي ٣:-

٣ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد لكل بعد من أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية على حدة لحساب انحدار كل من عادات العقل والدافعية العقلية، ولذا تم إجراء ٥ مرات تحليل انحدار متعدد ولكن تم فقط تضمينها في جدول واحد وهذا للإيضاح.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

جدول (٢٢) نتائج تحليل انحدار عادات العقل والدافعية الأكاديمية لكفاءة التعلم الإيجابية

أبعاد الكفاءة	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة "ت"	الدلالة
الإصرار	الثابت	١٦,٢٦	١,١٥		١٤,١٧	٠,٠٠١
	المثابرة	٠,١٥٤	٠,٠٤	٠,٣٤	٤,١٦	٠,٠٠١
	تطبيق المعارف	٠,١٠٨	٠,٠٤	٠,٢٣	٢,٨٣	٠,٠٠٥
المشاركة	الثابت	١٠,٦٨	٠,٨٠		١٣,٣٦	٠,٠٠١
	التفكير المرن	٠,٠٩	٠,٠٣	٠,١٨	٣,٠١	٠,٠٠٣
الاندماج	الثابت	١٧,١٩	٠,٩٢		١٨,٦٥	٠,٠٠١
	المثابرة	٠,٠٥	٠,٠٢	٠,١٣	٢,١٧	٠,٠٣٠
التركيز	الثابت	١٣,٦١	٠,٨٩		١٥,٢٢	٠,٠٠١
	الكفاح للدقة	٠,٠٥	٠,٢١	٠,١٦	٢,٥٦	٠,٠١٠
	الإبداع	-٠,٠٤	٠,٢٠	-٠,١٣	-٢,١١	٠,٠٤٠
الدرجة الكلية	الثابت	٥٧,٠٧	٢,٨٦		١٩,٩٣	٠,٠٠١
	المثابرة	٠,١٩	٠,٠٧٥	٠,١٦	٢,٦٢	٠,٠١٠

يتضح مما سبق وجود تأثير لبعض عادات العقل وليس كلها في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة. في حين أنه لم يوجد أي تأثير للدافعية العقلية بأبعادها على كفاءة التعلم الإيجابية ومن ثم فإن معادلات الانحدار اتخذت الأشكال التالية: -

❖ الإصرار = $١٦,٢٦ + ٠,١٥٤ \times \text{المثابرة} + ٠,١٠٨ \times \text{تطبيق المعارف الماضية على}$

أوضاع جديدة

❖ المشاركة = $١٠,٦٨ + ٠,٠٩ \times \text{التفكير المرن}$

❖ الاندماج = $١٧,١٩ + ٠,٠٥ \times \text{المثابرة}$

❖ التركيز = $١٣,٦١ + ٠,٠٥ \times \text{الكفاح من أجل الدقة} - ٠,٠٤ \times \text{الإبداع}$

❖ كفاءة التعلم الإيجابية = $٥٧,٠٧ + ٠,١٩ \times \text{المثابرة}$

ثانياً تحليل الارتباط القانوني

أ- أسباب ومبررات استخدام تحليل الارتباط القانوني: -

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

١- وجود أكثر من متغير مستقل (عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها) يطلق

عليه لقب المتنبئات ووجود أكثر من بعد لكفاءة التعلم الإيجابية يطلق عليها المحكات.

٢- الكشف عن أعلى درجة من الارتباطات بين المتنبئات والمحكات من خلال قيم

معاملات الارتباط القانوني.

٣- حساب نسب الإسهام المشترك للمتنبئات في تحديد قيم المحكات من خلال حساب قيم

الجزر الكامن.

٤- حساب نسب إسهام كل بعد من المتنبئات بشكل منفرد في تحديد قيم المحكات.

٥- حساب النسبة التي يمكن التنبؤ بها من خلال المتنبئات لكل بعد من ابعاد المحكات.

ب- تحليل الارتباط القانوني: - تم استخدام تحليل الارتباط القانوني باستخدام برنامج

SPSS, Ver.23 وأسفرت نتائج تحليل الارتباط القانوني إلى ما يلي: -

جدول رقم (٢٣) يبين معاملات الارتباط القانوني لقيم اسهامات عادات العقل والدافعية العقلية

الارتباطات القانونية	معامل الارتباط	الجزر الكامن	قيمة ويلكس	قيمة "ف"	الدالة
١	٠,٦٤	٠,٤٢	٠,٥١	١,٣٣	٠,٠١٩
٢	٠,٣٦	٠,١٥	٠,٧٥	٠,٩٥	٠,٦٠١
٣	٠,٣١	٠,١١	٠,٨٦	٠,٧٠	٠,٩٤٦
٤	٠,٢٣	٠,٠٦	٠,٩٥	٠,٣٨	٠,٩٨٧

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط قانوني واحد عند مستوى دلالة (٠,٠٢)،

وهذا يدل على وجود ارتباط قانوني بين كل من كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها كمحكات وكل

من عادات العقل، الدافعية العقلية بأبعادهم كمتنبئات. كما يتضح من قيمة معامل الارتباط

القانوني بالعامل الاول التي بلغت ٠,٦٤ وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٢ وهي تشير

إلى أقصى درجة ارتباط بين مجموعة المتنبئات والمحكات وهذا الارتباط يفسر ٠,٤٢ من

القيم المتنبئ بها لمجموعة المحكات وفقا لقيم الجزر الكامن لهذا العامل. وللتعرف على قيم

الاسهام "التحميل" لذلك الارتباط تم استخلاص عوامل الارتباط القانونية لكل من المتنبئات

والمحكات واسفرت النتائج إلى ما يلي: -

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

جدول رقم (٢٤) قيم إسهام الارتباط القانوني للمتنبئات وأثره على المحكات

الابعاد		العوامل	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
المتنبئات	عادات العقل	المتابعة	.161	-.297	-.416	.121
		التحكم بالتفكير	.059	-.024	-.436	.031
		الإصغاء بفهم	.145	.319	-.167	.007
		التفكير المرن	.280	-.338	-.201	-.210
		ما وراء المعرفة	-.057	.117	-.309	-.043
		التفكير بوضوح	.021	.223	-.272	.027
		الإبداع	.308	-.024	-.006	.377
		التساؤل	.107	.041	-.446	-.104
تابع المتنبئات	تابع عادات العقل	الكفاح للدقة	.161	-.121	-.404	-.166
		الاستعداد الدائم	.026	.345	-.426	-.172
		الاستجابة بدهشة	.050	.200	-.278	-.106
		جمع البيانات	.127	-.100	-.091	.052
		روح الدعابة	.110	.094	-.218	.071
		التفكير التبادلي	.350	-.244	-.105	-.026
	دافعية العقلية	تطبيق المعارف	.157	.138	-.313	-.068
		الأقدام	-.085	.148	.136	-.096
		التوجه للتعلم	.129	.159	-.380	-.161
		الحل الإبداعي للمشكلات	-.007	.300	-.264	-.168
		التكامل المعرفي	.067	-.226	-.096	.063
		التركيز العقلي	.151	-.187	-.183	.377
المحكات	كفاءة التعلم الإيجابية	الإصرار على أداء المهام	.178	-.243	-.188	.039
		المشاركة في أداء المهام	.306	-.146	-.170	-.073
		الاندماج	.142	.047	-.284	.055
		التركيز	.124	-.109	-.175	-.165
		كفاءة التعلم الإيجابية	.034	-.160	-.272	-.041

يتضح من الجدول السابق ما يلي: -

- ١- كل قيم إسهام المتنبئات (عادات العقل، والدافعية العقلية) تسهم إسهاماً إيجابياً في التنبؤ بالمحكات (كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها) ما عدا عاداتي ما وراء المعرفة، والإقدام على مخاطر مسؤولة فإنها تسهم إسهاماً سلبياً بمعنى أنه كلما زادت هذه العادات كلما قلت كفاءة التعلم الإيجابية لدى الطلاب.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

٢- يتضح أن الحل الإبداعي للمشكلات يسهم إسهاما نسبيا في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية، ولكن هذه القيمة هي قيمة ضعيفة جدا حيث بلغت ٠,٠٠٧.

مناقشة نتائج الدراسة

لقد تناولت الدراسة الحالية دراسة تأثير كل من عادات العقل والدافعية العقلية كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة في ضوء متغيرات النوع والتخصص الدراسي. ولقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٦٠ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بسوهاج. ولقد تناولت الدراسة الحالية مجموعة من التساؤلات التي اعتمدت في صياغتها على مسح الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة في كل من البيئة العربية والأجنبية. كما انها اعتمدت على التأكد من عدم وجود دراسات تناولت هذه المتغيرات مجتمعة من قبل.

وأُسفرت نتيجة الفرض الأول على أنه توجد علاقة ارتباطية مختلفة الدلالة ما بين عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها. حيث أسفرت نتيجة الفرض الأول إلى ارتباط جميع عادات العقل والدرجة الكلية لعادات العقل ببعض أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية للدافعية العقلية. وهذا يدل على التداخل ما بين المفهومين حيث أن عادات العقل تتأثر بدرجة كبيرة بالدافعية العقلية. حيث أن الدافعية العقلية تعتبر هي القوة الدافعة والمحرك الرئيسي لتبنى تلك العادات العقلية وتوظيفها بالطريقة المناسبة. وهذا ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الرابغي، ٢٠٠٥؛ أمير نجيب واكد، ٢٠١٤) التي بينت وجود علاقة ما بين عادات العقل والدافعية بشكل عام. وأن الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة تتوافر لديهم القدرة على تبني عادات عقل متنوعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص المميزة للطلاب ذوي الدافعية العقلية المرتفعة حيث أنهم يتمتعون بدرجة عالية من الفضول وحب الاستطلاع والوضوح والاستماع الفعال للأخرين كما أوضحه دراسة كل من (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٤؛ وليد سالم حموك وقيس محمد على، ٢٠١٣؛ إياد سهيل طنوس، ٢٠١٣؛ أحمد على الشريم، ٢٠١٦). وهذا يبين أن الدافعية العقلية هي المحرك الأساسي لعادات العقل حيث يتبين من نتائج البعد الاستكشافي ارتباط جميع عادات العقل

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

بأغلبية ابعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية للدافعية العقلية. وهذا يعنى أن الدافعية العقلية جزء هام وضروري من أجل تبني عادات عقل فعالة.

المدهش أن عادات العقل لم ترتبط بأبعاد كفاءة التعلم الإيجابية أو الدرجة الكلية لكفاءة التعلم الإيجابية في البعد الاستكشافي. ولكن في البعد التحقيقي ارتبطت عادات المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير المرن، الكفاح من أجل الدقة ببعض أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية. حيث ارتبطت عادة المثابرة بكل من الابعاد التالية لكفاءة التعلم الإيجابية مثل الإصرار والاندماج والتركيز. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن عادة المثابرة كأحد عادات العقل ترتبط بمجموعة من الخصائص الوجدانية مثل قدرة المتعلم وبخاصة طلاب كلية التربية بسوهاج على مواجهة المشكلات والعمل على حلها لفترات طويلة، وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة. كما تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين يتميزون بعادة المثابرة تتوافر لديهم القدرة على بذل الجهد من أجل الانتباه في مختلف المواقف التعليمية سواء داخل الجامعة أو خارجها. كما أن الطلاب الذين يتميزون بدرجة مرتفعة من المثابرة لديهم قدرة على التركيز لفترات طويلة من أجل إنجاز المهام المكلفين بها. كما ارتبطت عادة التحكم بالتهور بالاندماج، وهذا يدل على أن الطلاب عندما يستمعون وينصتون بدقة ويبدلون الجهد من أجل الانتباه الإيجابي في مواقف التعلم المختلفة لا يعيرون انتباها للمواقف غير ذات الأهمية وبالتالي فانهم يتفادون المواقف الضاغطة التي قد تكون سبباً في التهور. وبالتالي فإن قدرتهم على التحكم في التهور تكون مرتفعة. وهناك بعض المؤشرات الدالة على ذلك في دراسة صلاح شريف عبد الوهاب وإسماعيل حسن الوليلي (٢٠١١) التي بينت ان الطلاب الذين يتمتعون بعادات عقل منتجة تتوافر لديهم درجة مرتفعة من الذكاء الوجداني والتي تتضمن القدرة على ضبط الانفعالات وضبط الذات. ودراسة رياض فلاح الفسالطة (٢٠١٥) التي تناولت العلاقة ما بين عادات العقل وحل المشكلات والتي بينت أن الطلاب مرتفعي عادات العقل لديهم القدرة على مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة بصورة أكبر من غيرهم من الأفراد. كما بينت نتائج الدراسة ارتباط عادة التفكير المرن ببعد المشاركة. حيث أن

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

الطلاب الذين يتمتعون بالقدرة على التفكير المرن وتغيير وجهة تفكيرهم بما يتناسب مع الموقف الذي يواجهونه تكون لديهم قدرة مرتفعة على مشاركة الآخرين في أداء المهام وتنفيذها. كما أسفرت نتيجة الفرض الأول إلى ارتباط عادة الكفاح من أجل الدقة بكل من أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية التالية: - الإصرار، الاندماج، التركيز، والدرجة الكلية للدافعية العقلية. حيث تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بالقدرة على التدقيق في الأمور العلمية تكون لديهم القدرة على العمل لفترات طويلة لتحقيق أهدافهم، كما أنه تتوافر لديهم القدرة على الإنصات الفعال في المواقف المختلفة، كما تتوافر لديهم القدرة على قضاء فترات طويلة لحل المشكلات التي يواجهونها، وعادة لا يتركونها إلا بإيجاد حلول لها. وهذا يشير إلى أن الطلاب الذين يعمدون إلى توظيف قدراتهم الوجدانية تكون لديهم أهداف محددة يعمدون إلى تحقيقها بصورة متكاملة.

وتشير نتيجة الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق في عادات العقل بأبعادها أو الدافعية العقلية بأبعادها أو كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها تعزى إلى الجنس. حيث بينت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلاب وطالبات كلية التربية بسوهاج في المتغيرات سالفة الذكر. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة كل من (Matthews et al., 1995)؛ سميعة الصباغ و نجاه بنتين، ونورة الجعيد، ٢٠٠٦؛ محمد بكر نوفل، ٢٠٠٦؛ صلاح شريف عبد الوهاب و إسماعيل حسن الوليلي، ٢٠١١؛ ناجي محمود النواب ومحمد إبراهيم حسين، ٢٠١٣؛ هانم سالم ورائيا محمد عطية، ٢٠١٦) التي بينت عدم وجود فروق في عادات العقل بين الطلاب والطالبات. وبالنسبة لبعد الدافعية العقلية فإن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من (إياد سهيل طنوس، ٢٠١٣؛ أحمد على الشريم وزياد كامل اللالا، ٢٠١٥؛ أحمد الشريم، ٢٠١٦) التي بينت أنه لا توجد فروق في الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة تعزى إلى الجنس. وتتعارض نتيجة كفاءة التعلم الإيجابية مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Abedalhafiz, 1969؛ Kaplan & Midgley, 1997؛ محمد على مصطفى، ٢٠٠١) التي بينت وجود اختلاف بين الذكور والإناث في كفاءة التعلم الإيجابية. ويعزى هذا

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

الاختلاف الى عينة الدراسة حيث أن عينة الدراسات سابق الإشارة إليها تناولت المرحلة الإعدادية والثانوية، وهي مراحل تعليمية يحاول كل من الجنسين إثبات ذاته في عملية التعلم، ولكن لم توجد دراسة طبقت على مرحلة الجامعة أظهرت وجود فروق تعزى إلى الجنس في كفاءة التعلم الإيجابية على حد علم الباحث. وهذا يرجع إلى أن الطلاب عندما يلتحقون بالجامعة تنخفض لديهم درجة المنافسة ومن ثم فلا توجد فروق بين الذكور والإناث في كفاءة التعلم. كما أنه عند التحاق الطلاب بالجامعة يتحدد مصيرهم الأكاديمي والمهني ومن ثم فإن الجهود الأكاديمية لديهم تنخفض ومن ثم لم توجد فروق بين الجنسين. ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء أن طلاب كليات التربية بتخصصاتها العلمية والأدبية متقاربي المستويات التحصيلية وأنهم يستخدمون عادات عقلية ودافعية عقلية تتوافق مع نظم الدراسة بكليات التربية بجمهورية مصر العربية. حيث أن المناهج التعليمية الحالية بكليات التربية في حاجة إلى إعادة نظر وإعادة هيكلة بما يتوافق مع عادات العقل، حيث يغلب على مقررات كلية التربية الطابع النظري والذي يعتمد على التذكر والفهم ولا يرقى لمستويات معرفية عليا.

بينما تشير نتيجة الفرض الثالث إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في عادات العقل، الدافعية العقلية، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادهم المختلفة. حيث أسفرت نتيجة الفرض الثالث إلى وجود فروق في عادات العقل، الإصغاء بتفهم ووضوح التفكير المرن، الإبداع لصالح طلاب الشعب العلمية. ويمكن تأويل هذه النتيجة في ضوء طبيعة مقررات التخصصات العلمية والتي يغلب عليها عمق التفكير واستخدام المنهج العلمي، والتجريب، كما أنه يغلب على تلك المقررات الطابع العلمي المدعوم بالأدلة والبراهين التي يتقبلها العقل ويعمد إلى استيعابها بسهولة. ولذا نجد طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداماً للإصغاء في فهم تلك الحقائق واستيعابها من أجل الفهم العميق للعلم. كما أن هؤلاء الطلاب لا يتقبلون النتائج بدون فهم واضح، كما أنهم يحاولون الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة، ولذا نجد أن تفكيرهم تفكيراً مرناً غير متجمد يتقبل الحقائق العلمية المتغيرة، كما أنهم يحاولون إنتاج العديد من الأفكار التي تتوافق مع احتياجاتهم المعرفية، ومن ثم

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية.....

فإنهم يكونوا أكثر إبداعاً من غيرهم من الطلاب. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة شذى سلامة العواودة (٢٠١٦) التي بينت وجود فروق في عادات العقل تعزى إلى التخصص لصالح التخصصات العلمية. كما أن هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة فضيلة الفضلي (٢٠١٣) بأنه توجد فروق في عادات العقل لدى طلاب كلية التربية بالكويت تعزى إلى التخصص الدراسي. كما أسفرت نتائج الفرض الثالث إلى أن طلاب الشعب الأدبية تتوافر لديهم عادات العقل مثل التفكير بدقة ووضوح، الكفاح من أجل الدقة، إيجاد روح الدعاية لصالح طلاب الشعب الأدبية. حيث أن طبيعة مقررات الشعب الأدبية تدعو إلى التفكير والتدبر وبخاصة في بعض التخصصات مثل تخصص اللغة العربية أو التاريخ أو علم النفس والتي تستلزم إلمام بالقواعد اللغوية أو فهم متأنى للأحداث التاريخية وتطورها أو المام بنظريات الحديثة في علم النفس والتي تحتاج منهم إلى التفكير بوضوح، الدقة في اكتساب المعلومات لأنه يغلب عليها الطابع النظري. ونتيجة لجمود بعض مقررات هذه الشعب فإن طلاب الشعب الأدبية يحاولون أن يتغلبوا على تلك المشكلات بالدعاية والمرح كأسلوب من الأساليب النفسية الدفاعية التي يستخدمها الطلاب عند تعرضهم لمواقف أو مقررات غير مرغوبة. كما بينت نتيجة الفرض الثالث أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية تميزوا بدافعية عقلية مرتفعة بالمقارنة بالطلاب ذوي التخصصات الأدبية. ولعل يرجع ذلك إلى أن طلاب التخصصات العلمية مدفوعون لتحقيق هدف معين وهو التعرف على المعرفة من أجل العلم وليس من أجل اكتساب درجة علمية معينة تؤهلهم لوظائف محددة في المستقبل. في حين أن طلاب الشعب الأدبية يكون جل اهتمامهم الانتهاء من دراستهم الجامعية للحصول على وظيفة محددة، والاستقرار. ولعل الدافعية الداخلية تشكل أحد الجوانب الهامة في عملية التعلم. كما أسفرت نتائج الفرض الثالث إلى أن طلاب التخصصات العلمية لديهم قدرة على الاندماج والتركيز بصورة أفضل، وذلك لأن مقرراتهم الأكاديمية تحتاج لدرجة مرتفعة من التركيز لفهمها وفهم العلاقات فيما بينها لاستيعابها بالشكل الصحيح. كما أن هؤلاء الطلاب تتوافر لديهم القدرة على العمل المتواصل لفترات طويلة لحل المشكلات التي تواجههم. بينما أسفرت النتائج إلى

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

أن طلاب الشعب الأدبية يميلون إلى المشاركة في أداء المهام المختلفة وذلك لان مقرراتهم يغلب عليها الطابع الجدلي والذي يدعو لتقبل الآراء المختلفة.

وأُسفرت نتيجة الفرض الرابع على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي عادات العقل في كل من أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية. حيث أن الطلاب الذين يستخدمون عادات العقل بدرجة مرتفعة يكونون مدفوعون بقوة نحو عملية التعلم، كما أنهم يغلب عليهم طابع التنظيم، ووضوح وتحديد الأهداف. ومن ثم فإن توجهاتهم نحو عملية التعلم تتسم بالإيجابية، كما أن هؤلاء الطلاب يعمدون إلى حل المشكلات التي تواجههم بصورة غير تقليدية من أجل التوصل إلى حلول ترضى ما يسمى بالشيق المعرفي، كما أنهم يعمدون إلى ربط المعلومات الماضية بالمعلومات الجديدة من أجل زيادة بنيتهم المعرفية، ومن ثم القدرة على تحقيق أهدافهم بسهولة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٤؛ إياد طنوس، ٢٠١٣؛ أحمد على الشريم، ٢٠١٦) الى أن الطلاب ذوي الدافعية العقلية المرتفعة يستخدمون استراتيجيات عقلية تؤهلهم لتحقيق أهدافهم ومتطلباتهم. كما أشارت نتيجة الفرض الرابع إلى أن وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية للطلاب مرتفعي ومنخفضي عادات العقل في بعد التوجه نحو التعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات الأكاديمية للشعب العلمية التي تتصف بالموضوعية وإيثار التفكير العلمي المنطقي في فهم وإدراك الحقائق، والذي يختلف عن مقررات الشعب الأدبية التي تتصف بهيمنة الأطر النظرية والمعلومات المجردة.

وأُسفرت نتيجة الفرض الخامس إلى أنه لا يوجد تأثير لعادات العقل أو التخصص الدراسي والتفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية. وهذا يرجع إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية لطلاب كليات التربية بصورة عامة. حيث أن أغلب الطلاب وبخاصة في التخصصات العلمية قد كانوا يطمحون للالتحاق بكليات عملية مرموقة مثل الطب، الصيدلة، الهندسة. ولكن لظروف مستوياتهم التحصيلية لم يستطيعوا أن يلتحقوا بهذه الكليات. وعند التحاقهم بكليات التربية انخفضت لديهم مجموعة العوامل الوجدانية التي تؤثر على كفاءة

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

الطلاب في التعلم. ومن ثم فإنه لم توجد تأثير لعادات العقل أو التخصص أو التفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية.

وأُسفرت نتيجة الفرض السادس إلى وجود تفاعل ما بين عادات العقل والدافعية العقلية على أداء الطلاب على بعد التركيز كأحد أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية. حيث أُسفرت النتائج إلى أن الطلاب مرتفعي عادات العقل والدافعية العقلية لديهم القدرة أكبر على التركيز في المهام الموكلة إليهم من غيرهم من الطلاب. وهذا يعود إلى أن الطلاب الذين يستخدمون عادات العقل بصورة إيجابية يكونون مدفوعون بقوة داخلية من أجل تحقيق أهدافهم، وآمالهم وتطلعاتهم. كما أنه يحدث تغيير في الأهداف لدى هؤلاء الطلاب ويطمحون إلى التميز والتفوق في كليات التربية من أجل الالتحاق بالسلك الجامعي من أجل تحقيق جزء من طموحاتهم المهدرة. كما أن توجهاتهم نحو التعلم تبدأ تتشكل بنحو إيجابي من أجل تحقيق الأهداف الجديدة والطموحات التي تلائم وضعهم الحالي.

وأُسفرت نتيجة الفرض السابع إلى أن عادات العقل التالية المثابرة، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير المرن، الإبداع، والكفاح من أجل الدقة دوراً هاماً في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة كما أُسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد. كما أُسفرت نتائج تحليل الارتباط القانوني إلى أن عادات العقل تسهم بنسب متباينة بالإيجاب على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها بمعنى أنه كلما زادت عادات العقل زادت كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية ما عدا بعدى ما وراء المعرفة، الإقدام على مخاطر مسنولة. كما بين تحليل الارتباط القانوني أن أبعاد الدافعية العقلية مثل التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفي والتركيز العقلي تسهم بالإيجاب بنسب إسهام متباينة على كفاءة التعلم الإيجابية ما عدا بعد الحل الإبداعي للمشكلات والذي أسهم بصورة سلبية. يتضح من نتيجة هذا الفرض إلى أن كل من عادات العقل والدافعية العقلية تؤثر على كفاءة التعلم الإيجابية. ومن ثم يمكن القول إن عادات العقل والدافعية العقلية متغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

أوجه الاستفادة من الدراسة الحالية والبحوث المقترحة: -

أ- أوجه الاستفادة من الدراسة الحالية: -

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الاستفادة من البحث في الجوانب التالية: -

١- تطوير المناهج التعليمية بكليات التربية بجمهورية مصر العربية بما يتوافق مع التوجهات العالمية، وزيادة الاهتمام بقدرات الطلاب المعرفية والوجدانية التي لها تأثير مباشر على القدرات الأكاديمية وكفاءة التعلم الإيجابية.

٢- الاهتمام بعادات العقل حيث أنها المحرك الرئيسي لقدرات الطلاب المعرفية- الوجدانية كما أنها تسهم في تطوير المهارات الذاتية للمتعلمين على نحو يتوافق مع مبادئ التعلم المستمر والذي يعد ضرورة من أجل التطور المهني للطلاب في المستقبل، وبخاصة عندما يلتحقون بوظائف تعليمية داخل المؤسسات التعليمية المختلفة، والتي تتطلب منهم باستمرار تطورا في مهاراتهم وقدراتهم حتى يستطيعوا أن ينجزوا مهامهم بالنحو الاكمل.

٣- المراجعة الحالية والفورية لجميع المقررات الأكاديمية والتربوية المقدمة لطلاب كليات التربية، ومراجعة لأساليب التدريس المتبعة من أعضاء هيئة التدريس، ومحاولة تطوير المقررات في ضوء عادات العقل، والدافعية العقلية، وذلك من أجل تطوير المنظومة التربوية والتعليمية.

٤- لابد من تقنين أعداد الطلاب الملحقين بكليات التربية والاقتصار على مجموعة من الأفراد الذين تتوافر لديهم القدرة على التطوير المستمر للذات وتتوافر مجموعة من السمات الشخصية والأكاديمية لديهم من أجل توفير معلمين للمستقبل قادرين على تقبل المتغيرات وعمل إضافة للعملية التعليمية. ومن أهم المتغيرات التي لابد ان تتوافر لدى هؤلاء الطلاب عادات العقل والدافعية العقلية.

٥- تغيير توجهات الدولة ونظرة المجتمع لخريجي كليات التربية. ولابد أن يكون خريجي هذه الكليات أهم لدى الدولة من خريجي الطب والصيدلة والهندسة، من أجل زرع ثقة النفس

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

في الطلاب الملتحقين بكليات التربية والفخر بالتحاقهم بهذه الكليات لأنهم هم المسئولين عن إعداد النشء وتقديم الأمم.

٦- اهتمام كليات التربية بوضع برامج تكاملية تعتمد على تطوير أساليب التدريس لتتوافق مع عادات العقل والدافعية العقلية. وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لتنمية تلك العادات لديهم ومن ثم تعليمها بصورة غير مباشرة للطلاب.

ب - البحوث المقترحة

على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت عادات العقل إلا أنه بالرغم من ذلك فلا زالت هناك العديد من النقاط البحثية التي لم تدرس، وذلك من خلال استعراض الباحث لأدبيات البحث في كل من البيئة العربية والأجنبية على حد سواء ومن هذه الدراسات ما يلي: -

- ١- الفروق في عادات العقل بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في ضوء السيطرة المعرفية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.
- ٢- عادات العقل في علاقتها بالتفكير المرن والمنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٣- الدافعية العقلية والتفكير القائم على الحكمة كمتغيرات تنبؤية للمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً المراجع باللغة العربية

- إبراهيم الحارثي (٢٠٠٢). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. السعودية: الرياض، مكتبة الشقيري.
- أحمد على الشريم (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. الدراسات النفسية والتربوية بسلطنة عمان. المجلد (١٠)، العدد (٢)، ٣٧٦ - ٣٨٩.
- أحمد على الشريم، زياد كامل اللالا (٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم. مجلة كلية التربية بجامعة الازهر، العدد (١٦٤)، الجزء (١)، ١٧٧ - ٢٠٦.
- إدوارد دي بونو (٢٠٠١). تعليم التفكير. ترجمة: عادل عبد الكريم وآخرون. دمشق: دار الصفا للنشر.
- السعيد دردة (٢٠٠٨). تنظيم الذات كعامل عام أو كمعامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية. مجلة دراسات نفسية- مصر. المجلد (١٨)، العدد (٣)، ٥٢٥ - ٥٦١.
- السيد عبد العزيز الشخص، ظافر مشيب الشمراني، محمود الطنطاوي (٢٠١٥). مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، الجزء (٤)، العدد (٣٩)، ٤٥٥ - ٤٩٠.
- السيد عبد الحليم محمود (١٩٧١). الإبداع والشخصية: دراسة سيكولوجية. مصر: دار المعارف.
- إمام مصطفى سيد، منتصر صلاح عمر (٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين - العاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد (١١)، ٣٩٥ - ٤٧٢.
- أمير نجيب واكد (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية في عكا. رسالة ماجستير، بكلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان الأردن.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

- أميمة عمور (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- أيمن عامر (٢٠٠٣). الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب. مصر: - الدار العربية للكتاب.
- إياد سهيل طنوس (٢٠١٣). أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى الطلبة. رسالة ماجستير. الأردن: كلية العلوم التربوية والنفسية بجامعة عمان العربية.
- تغريد الرفاعي (٢٠١٥). العلاقة ما بين عادات العقل وقلق الاختبار عند طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت ضمن متغيرات مختارة. مجلة دراسات الطفولة - مصر. مجلد (١٨)، العدد (٦٩)، ٨ - ١١.
- توفيق أحمد مرعي، محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). الصورة الأردنية لمقياس الدافعية العقلية: دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الاونروا في الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٤، العدد الثاني، ٢٥٧-٢٩٤.
- تيسير صبحي (١٩٩٢). الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وادواته المحوسبة. عمان: دار التنوير العلمي.
- جعفر الكندي (١٩٨٢). الانضباط المدرسي في المرحلة الثانوية (وسائله وأجهزة متابعة تحقيقه)، رسالة ماجستير جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حازم عنقرة، زياد الجراح (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات بالأردن. المجلد (٢١)، العدد (٤)، ٢٩ - ٧٥.
- حسام مازن (٢٠١١). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها. المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج، العدد (٢٩)، ٣٥٤ - ٣٣١.
- حسن علام (٢٠٠٨). دراسة لبعض المتغيرات المحددة لمستوى الكفاءة الأكاديمية في ضوء نظرية عادات العقل. مجلة كلية التربية بأسوان، العدد (٢٢)، ٥٢٣ - ٥٦٧.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغريات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

- حسن حسين زيتون (٢٠١٠). تنمية مهارات التفكير: رؤية إشراقية في تطوير الذات. السعودية: الرياض، الدار الأصولية للتربية.
- حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق (٢٠٠٧). علم النفس التربوي: للطلاب الجامعي والمعلم الممارس. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر.
- خالد الرايعي (٢٠٠٥). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في التفكير على دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- رياض فلاح السفاطلة (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بالمملكة الأردنية الهاشمية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتمشع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٩٤). ١١٢-٣٢.
- ستيفن كوفي (٢٠٠٠). العادات السبع للناس الأكثر فاعلية: دروس فعالة حول تغيير الشخصية. الرياض: مكتبة جرير.
- سلوى عبد العزيز (١٩٩١). دراسة مقارنة بين الكفاءة في العمل لدى خريجات كليات الخدمة الاجتماعية والكليات الأخرى. مجلة الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر. العدد (٩)، ٩٢-٥٥.
- سميلة الصباغ، نجات بنتن، نورة الجعيد (٢٠٠٦). دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن. منشورات مركز النافع للبحوث والاستشارات التربوية، الأردن.
- شاكر عبد الحميد (٢٠٠٨). الفنون البصرية وعبقورية الإدراك. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- شذى سلامة العوادة (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والالتزان الانفعالي لدى طلاب جامعة مؤتة. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.
- شبيحة السكار (٢٠٠٤). الموهوبون والتميزون. مجلة واحات تربوية. العدد (٢٣)، ٨٥-٢٣.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية

- صفاء الأعسر؛ علاء كفاى (٢٠٠١). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- صلاح شريف عبد الوهاب، إسماعيل الوليلي (٢٠١١). العلاقة ما بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، الجزء الأول، العدد (٧٦)، ٢٣٠ - ٢٩٥.
- طارق محمد (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني في علاقته بالكفاءة في التعلم والتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٢). الإبداع قضاياها وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الفتاح أحمد الرئيس (٢٠٠٢). الانضباط الذاتي لطلاب المدارس ودور المدرسة والأسرة في تحقيقه. المملكة العربية السعودية: جدة: كنوز المعرفة.
- عبد الكريم فرج الله، محمد نعيم سكران (٢٠١٣). مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى. مجلة كربلاء، المجلد (١١)، العدد (٤)، ١١٥ - ١٣٠.
- عبد الواحد الكبسي (٢٠٠٨). طرائق تدريس الرياضيات. الأردن: عمان مكتبة المجتمع العربي.
- فضيلة الفضلى (٢٠١٣). عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية - جامعة الكويت. مجلة الطفولة والتربية، الصادرة عن كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية. المجلد (٥)، العدد (١٥)، ٤٣٧ - ٤٨٧.
- فتحي جروان (٢٠٠٢). الإبداع: مفهومه، معايير، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحل، وقياسه. الأردن: عمان: دار الفكر.
- كوستا، كاليك (٢٠٠٣). استكشاف وتقصى عادات العقل. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، السعودية: الظهران - الدمام.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. الأردن: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٦). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية الاونروا في الأردن. مجلة المعلم والطالب (الاونروا - اليونسكو)، العدد الأول والثاني.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية.....

- محمد بكر نوفل (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى. رسالة ماجستير، الأردن: كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- محمد علي مصطفى (٢٠٠١). دراسة لأثر الجنس والكفاءة في التعلم على الانفعال اتجاه العملية التعليمية لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية العامة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، العدد الأول، ١٩٥-٢٢٧.
- محمد كامل عمران (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين" بجامعة الأزهر - غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين: غزة.
- محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠١٦). عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٧٧)، ٥٢١-٥٧٥.
- محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس. الجزء (٣)، العدد (٣٩)، ٤٧٥-٥٧٦.
- محمد خميس أبو نمره (٢٠٠٦). إدارة الصفوف وتنظيمها. الطبعة الثانية. الأردن: عمان، دار يافا للنشر.
- محمد الترتوري، محمد القضاة (٢٠٠٧). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- محمد المري محمد، محمد عيسى عبد الله (١٩٩٥). الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت: دراسة عبر ثقافية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. المجلد (٩)، العدد (٣٤)، ٥٥-٩٨.
- مشعل الشمري (٢٠١٣). عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي في ضوء النوع والتخصص لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدراسي بدولة الكويت. رسالة ماجستير، بكلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- مصري حنورة (٢٠٠٠). علم نفس الفن وتربية الموهوبين. القاهرة: دار غريب للنشر والطباعة

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

- مراد سعد (٢٠١٦). فعالية برنامج فعالية برنامج إثرائي قائم على التعليم المتميز في ضوء استراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، المجلد (٣)، العدد (١١)، ٨٠ - ١٣٨.
- مروان الحربي (٢٠١٥). بعض عوامل الذاكرة وقدرات الاستدلال العام ومكونات ما وراء الذاكرة والمرونة العقلية كمتغيرات تنبؤية بكفاءة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية بعمان. المجلد (٩)، العدد (٣)، ٤٥٢ - ٤٧١.
- مندور عبد السلام (٢٠٠٧). فاعلية نموذج ابعاد التعلم لمارازانو في تنمية الاستيعاب المفاهيم في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١ - ٣٤.
- منى حسن السيد (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد (٢٩)، ١٥١ - ١٩٩.
- يوسف حسن حجيرات (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة الموهوبين. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- يوسف قطامي (٢٠٠٧). ٣٠ عادة عقل. الأردن: عمان، دار دي بونو للنشر.
- يوسف قطامي (٢٠٠٥). ثلاثون عادة للعقل. الأردن: عمان، دار دي بونو للنشر.
- يوسف قطامي، أميمة عمور (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق. الأردن: عمان، دار الفكر للنشر.
- يوسف قطامي، تيسير صبحي (١٩٩٢). مقدمة في الموهبة والابداع. الأردن: عمان، دار الفارس للنشر والتوزيع.
- ناجي النواب، محمد حسين (٢٠١٣). عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية. مجلة العلوم الإنسانية، العراق. العدد (١٩)، ١٤٩ - ١٧٢.
- نايفة قطامي (٢٠٠٤). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير كفاءة التعلم والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية. مجلة مستقبل التربية العربية- مصر. المجلد (١٠)، العدد (٣٢)، ٣٠٩ - ٣٤٠.

عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية

- نايفة قطامي (٢٠٠٢). تعليم التفكير: المرحلة الأساسية. الأردن: عمان، دار الفكر للطباعة والتوزيع.

- هارون الاغا (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة- فلسطين.

- هانم سالم، رانيا محمد عطية (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. مجلة التربية الخاصة، الصادرة من مركز المعلومات التربوية والنفسية بجامعة الزقازيق. العدد (١٤)، ٥٠ - ١١٣.

- وليد سالم حموك؛ قيس محمد علي (٢٠١٣). قياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة كلية التربية الأساسية. عدد خاص بالأبحاث المشتقة من رسائل الماجستير لطلبة الدراسات العليا.

Reference List

- Abedalhafiz, A. (1969). The relationship between physical activity and self-esteem in Arab-American students. Available on:- WWW.Googlescholar.com/edu1425351/aER125825.
- Ausubel, D. P. (1963). A Teaching Strategy for Culturally Deprived Pupils - Cognitive and Motivational Considerations. *School Review*, 71, 454-463.
- Azlina, A. M. & Jamaluddin, S. (2010). Assessing reliability of Resiliency Belief Scale (RBS) in the Malaysian context. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1, 3-8.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy - Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive-Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139.
- Berrett, D. (2012). Habits of mind: Lessons for the long term. *Chronicle of Higher Education A*, 1, A4.

- Blau, S. (2003). Performative literacy: The habits of mind of highly literate readers. *Voices from the Middle*, 10, 18-22.
- Bressel, E. (1999). A neuromechanical analysis of a novel leg movement trajectory.
- Browne, M., Pennycook, G., Goodwin, B., & McHenry, M. (2017). Reflective minds and open hearts: Cognitive style and personality predict religiosity and spiritual thinking in a community sample (vol 44, pg 736, 2014). *European Journal of Social Psychology*, 47, 113.
- Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 47-63.
- Carver, C. S. & Baird, E. (1998). The American dream revisited: Is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science*, 9, 289-292.
- Coombs, C. P. (2003). Developing reflective habits of mind. *Values and ethics in Educational Administration*, 1, 1-8.
- Costa, A. L. & Garmston, R. (1985). Supervision for Intelligent Teaching. *Educational Leadership*, 42, 70-80.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2000a). Assessing the habits of mind. *Assessing and reporting on habits of mind*, 29-53.
- Costa, A. & Kallick, B. (2005). *Habits of mind*. Hawker Brownlow.
- Costa, A. L. (2007). *The school as a home for the mind: Creating mindful curriculum, instruction, and dialogue*. Corwin Press.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2000b). Describing 16 habits of mind.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2000c). *Activating & Engaging Habits of Mind. A Developmental Series, Book 2*. ERIC.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2000a). *Discovering & Exploring Habits of Mind. A Developmental Series, Book 1*. ERIC.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. ASCD.

- Costa, A. L. & Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers*. ASCD.
- Daniels, R. (1994). Motivational Mediators of Cooperative Learning. *Psychological Reports*, 74, 1011-10.٢٢
- Darch, C. & Eaves, R. C. (1986). Visual-Displays to Increase Comprehension of High-School Learning-Disabled Students. *Journal of Special Education*, 20, 309-318.
- Darch, C. B., Carnine, D. W., & Kameenui, E. J. (1986). The Role of Graphic Organizers and Social-Structure in Content Area Instruction. *Journal of Reading Behavior*, 18, 275-295.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self-Determination Theory - the Iteration of Psychophysiology and Motivation. *Psychophysiology*, 17, 321.
- Dibbets, P. & Jolles, J. (2٠٠٦). The Switch Task for Children: Measuring mental flexibility in young children. *Cognitive Development*, 21, 60-71.
- Dillon, R. F. & Vineyard, G. M. (1999). Cognitive Flexibility: Further Validation of Flexible Combination.
- Epstein, R. M. (2003). Mindful practice in action (II): Cultivating habits of mind. *Families, Systems, & Health*, 21, 11.
- Giancarlo, C. A. F. (2006). California Measure of Mental Motivation (CM3), A Inventory of Critical Thinking Dispositions, User Manual. CA: The California Academic Press LLC. Ref Type: Generic
- Giancarlo, C. A. (1998). *The California Measure of Mental Motivation*. California Academic Press.
- Goldenberg, E. P. (1996). " HABITS OF MIND" ASAN ORGANIZER FOR THE CURRICULUM. *Journal of Education*, 13-34.
- Goldenberg, E. P ،Shteingold, N., & Feurzeig, N. (2003). Mathematical habits of mind for young children. *Teaching mathematics through problem solving: Prekindergarten-Grade*, 6, 51-61.
- Goodell, K. H. (2004). Habits of mind. *Current surgery*, 61, 101-103.

- Greeno, J. G. (1989). (On The Nature of Competence: Principles for Understanding in a Domain .) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 125.
- Haran, U., Ritov, I., & Mellers, B. A. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and Decision Making*, 8, 188-201.
- Hassin, R. R., Bargh, J. A., & Zimerman, S. (2009). Automatic and flexible: The case of nonconscious goal pursuit. *Social cognition*, 27, 20-36.
- Hyerle, D. (2008). Thinking maps: Visual tools for activating habits of mind. *Learning and Leading with Habits of Mind*. ASCD.
- Jagacinski, C. M. & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of educational psychology*, 79, 107.
- Jensen, G. M. (2000). Habits of mind: student transition toward virtuous practice. *Journal of Physical Therapy Education*, 14, 42.
- Johnson, K. (2013). Beyond standards: Disciplinary and national perspectives on habits of mind. *College Composition and Communication*, 517-541.
- Kaland, N., Smith, L., & Mortensen, E. L. (2008). Brief report: cognitive flexibility and focused attention in children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism as measured on the computerized version of the Wisconsin Card Sorting Test. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 1161-1165.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary educational psychology*, 22, 415-435.
- Kasl, E. & Elias, D. (2000). Creating new habits of mind in small groups. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 229-252.
- Keating, D. P. & Miller, F. K. (1999). Individual pathways in competence and coping: From regulatory systems to habits of mind. *Developmental*

health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics, 220-233.

- Keating, D. P. (1996). Habits of mind for a learning society: Educating for human development. *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*, 461-481.
- Kennedy, E. (1995). Emotional Intelligence - Goleman, D. *New York Times Book Review*, 23.
- Leikin, R. (2007). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical tasks. In (pp. 2330-2339.)
- Lindsey, K. (2001). Open minds - Thinking outside the box... of slides. *Journal of Wildlife Rehabilitation*, 24, 28.
- Louis, M. R. & Sutton, R. I. (1991). (Switching cognitive gears: From habits of mind to active thinking. *Human relations*, 44, 55-76.
- Margolis, H. & Finocchiaro, M. A. (1994). Paradigms and barriers: How habits of mind govern scientific beliefs. *ISIS-International Review Devoted to the History of Science and its Cultural Influence*, 85, 553.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. ERIC.
- Marzano, R. J., Pickering, D., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C. A. (1992). *Dimensions of learning*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, VA.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. ERIC.
- Marzano, R. J. & Toth, M. D. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. ASCD.
- Masten, A. S. (2009). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49, 28-32.

- Matthews, D. J. & Keating, D. P. (1995). Domain specificity and habits of mind: An investigation of patterns of high-level development. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 319-343.
- Mayer, R. E. (1984). Learning and Teaching with Computer - Artificial-Intelligence in Education - O Shea,T, Self,J. *Instructional Science*, 13, 95-97.
- McCombs, B. L. & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational psychologist*, 25, 51-69.
- McCrone, J. (1999). States of mind - Learning a task takes far more brain power than repeating it once it's become a habit. Could the difference show us where consciousness lies. *New Scientist*, 161, 30-33.
- McNulty, J. A., Gruener, G., Chandrasekhar, A., Espiritu, B., Hoyt, A., & Ensminger, D. (2010). Are online student evaluations of faculty influenced by the timing of evaluations? *Advances in Physiology Education*, 34, 213-216.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology*, 88, 203.
- Moon, S. M. & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Morris, C. G. & Maisto, A. A. (2005). *Understanding psychology*. Prentice Hall.
- Newman, R. (2002). The road to resilience. *Monitor on Psychology*, 33, 62.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Bosch, J. D. (2004). (Emotion understanding in children with frequent somatic complaints. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 31-47.
- Schunk, D. H. (1990). Perceptions of Efficacy and Classroom Motivation.
- Snow, J. H. (1992). Mental flexibility and planning skills in children and adolescents with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 25, 265-270.

- Stanovich, K. E. & West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of educational psychology*, 89, 342-357.
- Tan, M. (2005). Examining the impact of an Outward Bound Singapore program on the life effectiveness of adolescents.
- Tishman, S. (2000). Why teach habits of mind. *Habits of mind: A developmental series*, 41-52.
- Torry, M .R. (1998). Comparison of center of pressure and center of gravity path variability between younger and older adult men during single support gait.
- Uekermann, J. & Daum, I. (2008). Social cognition in alcoholism: a link to prefrontal cortex dysfunction 'Addiction, 103, 726-735.
- Vermeer, H. J., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology*, 92, 308-315.
- Wecker, N. S., Kramer, J. H., Hallam, B. J., & Delis, D. C. (2005). Mental flexibility: age effects on switching. *Neuropsychology*, 19, 345.
- Weirich, R. (1995). Out of the Woods + Emotional Intelligence. *Clavier*, 34, 46-47.
- Wittrock, M. C. (1992). An Empowering Conception of Educational-Psychology. *Educational psychologist*, 27, 129-141.



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال

إعداد

د. ياسمين محمد محمد يونس

المدرس بقسم رياض الأطفال
كلية التربية - جامعة المنوفية

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5026

المجلة التربوية - العدد الثاني والخمسون - أبريل ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى فحص نوع العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال كلية التربية - جامعة المنوفية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة من طالبات الفرقة (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة) شعبة رياض الأطفال تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وتم استخدام عدد من أدوات القياس النفسى وهى : مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المعد من قبل (علوان ، ٢٠١٢) ، ومقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة) ، تبعا لكل من متغير (المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة - التقدم في السنوات الدراسية) ، وقامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفى التحليلى واستخدام الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج SPSS : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ، وأفكارومباخ ، واختبار T.test ، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة ، ومستوى مرتفع من المرونة النفسية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة لصالح المستوى الاقتصادى والاجتماعى المرتفع ، وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التقدم في السنوات الدراسية لصالح طالبات الفرقة الرابعة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر متغير المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، التقدم في السنوات الدراسية ، والتفاعل بينهما ، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال . ومن هذه النتائج ظهرت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات. (الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية المدركة ، المرونة النفسية)

The relationship between Recognized Self-efficiency and psychological flexibility for kindergarten pre-service teachers.

Abstract:

This study aimed at investigating the connecting relationship kind between the recognized self-efficiency and psychological flexibility for kindergarten pre-service teachers, faculty of Education – Menoufia University. The sample of the study consisted of 150 (1st – 2nd – 3rd – 4th) kindergarten students who are chosen randomly. The researcher used some psychological tools according to each variable (the social and economic level for the family – the progress of years of the study) such as: the recognized self-efficiency tool which is prepared by (Sally Elwan, 2012), the psychological flexibility tool which is prepared by (Prepared by the researcher).

The results of the study showed middle level of self-recognized efficiency, higher level of psychological flexibility, statistical differences in self-recognized efficiency according to the social and economic level for the family for the increasing of the social and economic level. No statistical differences for the psychological flexibility according to the effect of the social and economic variable, and the progress of years of study and the relationship between them. The results showed also a positive connection relationship between the recognized self-efficiency and psychological flexibility for kindergarten pre-service teachers.

(key words: self-recognized efficiency, psychological flexibility.)

• مقدمة الدراسة :

تعد ظاهرة المرونة النفسية من المجالات الرئيسية للبحوث في أدبيات علم النفس المعاصر . (Hart&Sasso,2011:82) وخاصة في علم النفس التطبيقي . (Seligman,2011:17) والمرونة النفسية ظاهرة نفسية تعود على الفرد بنتائج جيدة وإيجابية ، رغم مختلف عوامل التهديد للتكيف أو النمو التي يمكن أن يمر بها الفرد خلال حياته ، كما تعكس الفروق الفردية بين الأفراد في الاستجابة لعوامل التهديد والتوتر ، فهناك من يستجيب بطريقة إيجابية لظروفه القاسية وهناك من تؤثر عليه هذه الظروف وتنعكس بشكل سلبي .(Masten,2001:227-238) فالمرونة النفسية هي القدرة على التكيف الناجح رغم التحديات أو الظروف المهددة .(Masten&Garmezy,1990:2) . فهي عملية دينامية يظهر الفرد من خلالها السلوك الإيجابي التكيفي في الوقت الذي يجابه فيه مصاعب جمة أو صدمات ، وهي تعتبر من الخصائص الإيجابية في الشخصية التي تعكس قدرة الفرد على التعامل مع الصدمات والأزمات بطريقة إيجابية . (Juntunen & Atkinson.2002:11)

ويضيف " لازر وآخرون (Luthar & etal ,2000:27) إلى أن المرونة النفسية تمكن الأفراد من إظهار تكيف سلوكي عندما يواجهون مواقف عصبية أو صادمة أو مأساوية أو تهديد أو حتى مواقف ضاغطة ، فهي القدرة على التأقلم ، وبهذا المعنى يشبه هذا المفهوم مفهوم الصحة النفسية الإيجابية . كما أنها تمثل قدرة الفرد على مقاومة الضغوطات وعدم اظهار الخلل الوظيفي النفسى مثل المرض العقلى أو المزاج السلبي الدائم النظرة السائدة للمرونة النفسية من حيث قدرة الشخص على تجنب الأمراض النفسية على الرغم من الظروف الصعبة .(Neill,2006:1)

إذا المرونة النفسية عنصر أساسى في قدرة الأفراد على التواصل مع الحياة ومواجهة الشدائد .(Grotberg,2003:1) . وبذلك تظهر المرونة النفسية كأحد المتغيرات الهامة في الشخصية من خلال القدرة العالية في التعامل مع المواقف الصعبة والمشكلات والضغوطات والصدمات التي يواجهها الفرد بطريقة ناجحة ، والقدرة على التعافى واستعادة الحيوية النفسية ، والاحتفاظ بالسعادة ، والالتزان النفسى ، كل ذلك يهدف تحقيق عملية التكيف في الحياة المهنية والاسرية والاجتماعية .(Werner,1989:72)

كما تعد صفة شخصية تسمح للأفراد بتعديل الطريقة التي يعبرون بها عن سيطرتهم على الأنا لأجل تشكيل مناخ بينتهم التي يعيشون فيها وترتبط المرونة النفسية بمجموعة من المخرجات الإيجابية والسلبية إذ تم دراستها على مجموعات مختلفة من السكان حيث وجد أنها مرتبطة بالتوافق الاجتماعي والمهني ، كما ترتبط المرونة النفسية بالقناعة في إقامة العلاقات وبنوعية العلاقات وترتبط أيضا بمظهر الشخص وصورته هذا من الناحية الإيجابية ، أما من الناحية السلبية فهي مرتبطة بالصعوبات النفسية والصراعات وأيضا بالمشاكل الصحية. (Klofhen&etal,1996:204)

لذا أشار رولف وجونسون (Rolf & Johnson) إلى ضرورة العمل على تعزيز المرونة النفسية لأنها تساهم في الوقاية من النتائج السلبية للطلبة الذين يتعرضون للضغوطات.(Rolf & Johnson,1999:231) وأوصت دراسة (ال غزال ، ٢٠٠٨ : ١) على ضرورة التركيز على الدراسات والبحوث التي تعمل على تعزيز المرونة النفسية. كما أشارت دراسة كاشدن وروتنبيرغ Kashdan & Rottenberg إلى الحاجة لإجراء البحوث والدراسات لتوضيح الحالات السببية من عدم المرونة والتي تشير إلى الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب. (Kashdan & Rottenberg,2010:865)

كما يمثل مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة (Self Efficacy) أهمية كبيرة لدى المربين على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية وبكفاءة مدركة عالية ، يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين ، ولقد أضحت أمرا جليا أن الكفاءة المدركة المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفاعلية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة ، مما دفع علماء النفس إلى الاهتمام بهذا المفهوم كونه يسهم في تعديل السلوك ويؤثر إلى توقعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام المختلفة وبمستوى متميز. (Weiten & Lioyd,1997:55)

ويعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة Self-Efficacy من المفاهيم الهامة لحياة الفرد وسلامته النفسية. حيث يعد هذا المفهوم من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" Bandura محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية وما يحدث بينها من تفاعل ، وعرفها بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها.(Bandura,1995:15-27) . وأشار إلى تلك الكفاءة

شفارتر (Schwarzer, 1996: 124) على أنها بعد من أبعاد الشخصية متمثلة في قناعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال توجيه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له ، وخصوصا من خلال المهام التربوية لكونها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الأفراد عند أدائهم لمهامهم.

ويضيف "باندورا" Bandura إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانيات تمكنه من ممارسة ضبط قياسي أو معيارى لقدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله ، وهذا الضبط القياسي أو المعيارى لهذه المحددات ، يمثل الاطار المرجعى للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية والمادية. (Bandura, 1986: 126) . بالإضافة إلى أن ادراك الفرد لكفاءته الذاتية تتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز ، وبقدرته على التحكم بالاحداث ، ويؤثر ذلك الحكم في مستوى الكفاءة الذاتية وطبيعة العمل أو الهدف الذى سيبدله ، وعلى مدى مثابرته في التصدي للمعوقات التي تعترضه وفى أسلوبه في التفكير. (Bandura, 1986: 53)

فهى ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما ، أو معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد. (Bandura, 1997: 5-8) . ويشير "باندورا Bandura " في كتابه أسس التفكير والأداء إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته ، فالكفاءة الذاتية المدركة لاتهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد ، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما بما يستطيع عمله بالمهارات التي يمتلكها (Bandura, 1997: 25). حيث يرى أن معتقدات الفرد الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد لأن السلوك الانسانى يعتمد على ما يعتقد الفرد عن فاعليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح والكفو مع أحداث. (Bandura, 1997: 22-37)

وانطلاقا من الواقع العملى الذى تعيشه الباحثة كأحد أعضاء هيئة التدريس في جامعة المنوفية ، وملاحظتها للطالبات ومعانتهم من ما يتعرضن له من ضغوط حياتية ، وما قد تتركه هذه الضغوط من الاثار الجسدية والعقلية والنفسية ، توصلت الباحثة لفكرة دراسة

هذين المتغيرين (الكفاءة الذاتية المدركة - المرونة النفسية) باعتبارهما الحصن المنيع الذى يمكن الطالبات من زيادة قدرتهن على مواجهة التحديات التي تواجههم في الحياة واجتيازها من خلال القدرة على إحداث التكيف اللازم لمواجهتها ، وإلى المقاومة والصمود النفسى أمام الضغوط والأتزان الذاتى حال التعرض لأحداث ضاغطة ، وقدرتهن على التوافق الإيجابى مع الذات والآخرين والبيئة المحيطة من أجل تحقيق الصحة النفسية ، مما يؤهلهن للقيام بأدوارهن المتوقعة الدراسية ، الاجتماعية ، والأسرية بشكل أفضل.

• مشكلة الدراسة وأهميتها :

تتركز مشكلة الدراسة الحالية حول مفاهيم أساسية تعكس مكان القوة والضعف في الشخصية الإنسانية ، ومالها من دور مؤثر على الواقع النفسى والمادى للفرد وهذه المفاهيم هي المرونة النفسية وفاعلية الذات المدركة. حيث تعد المرونة عنصراً حاسماً في تحديد الطريقة التي يتفاعل بها الأفراد ، فهناك مدى واسع من الصفات متصلة مع المرونة هذه الصفات تتصل بالمظاهر والقوى الإيجابية للحالة العقلية للفرد.(Connor,2006:64-47) لذلك ازدادت أهمية المرونة بشكل كبير خلال السنوات الماضية حيث أنها تعد حاجة ملحة تقود إلى نتائج صحية أكثر ، فكل الشباب يواجهون الضغط والاجهاد القاس في بيئتهم.(Goldstein,2008:1)

ويرى "بينارد" Benard أن الطلبة المرنين يمتلكون توقعات عالية ومعنى للحياة ، ولهم أهداف وقوة شخصية ومهارات حل المشكلات ، كل هذه الصفات تعمل معا لمنع السلوك الضعيف debilitating behaviors الذى يتوافق مع العجز المتعلم؟ helplessness learned فالانتقال إلى الجامعة بعد المرحلة الثانوية هو وسيلة لممارسة الأبعاد التكيفية adaptive distancing ، والفصل الدراسى يعطى للطلاب فرصة للاستجابة والمشاركة في تحديد الأهداف ، هذه الخصائص تساعد الطالب على تطوير الإحساس بالانتماء belonging والمشاركة والحد من مشاعر النفور وعدم الانتماء في مثل هذا النوع من الارتباط في الجامعة سيحصل الطالب على درع واقى أكبر ضد الظروف غير المواتية التي ترميهم فيها ضغوطات الحياة.(Bernard,1991:1)

لذا أشار رولف وجونسون (Rolf&Johnson,1999:231) إلى ضرورة تعزيز المرونة النفسية لأنها تساهم في الوقاية من النتائج السلبية للطلبة الذين يتعرضون

للضغوطات الكبيرة.وأشارت دراسة كاشدن وروتنبرغ (Kashdan & Rotnberg,2010:866) إلى الحاجة لإجراء البحوث والدراسات لتوضيح الحالات السيئة من عدم المرونة التي تشير إلى الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب.

وعلى جانب آخر فقد أظهرت بعض الدراسات النفسية التي أجريت حول الكفاءة الذاتية المدركة بأنه كلما ارتفعت الكفاءة المدركة لدى الفرد زادت دافعيته لأن ذلك يدفعه لأن يكون مثابرا على القيام بمحاولات أخرى للتفوق. (Schunk,1986:230) وكلما زادت ثقة الطلاب في كفاءتهم الذاتية كلما زادت جهودهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات ، وزادت اعتقاداتهم بقدراتهم على إحراز النجاح والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الإنجاز ، وبالتالي يتكون لديهم نظام ذاتي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم ، ومشاعرهم ، وانفعالاتهم. (Evers & etal , 2002:230)

فقد تبين أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية مدركة اكاديميا أثبتوا قدرة تلقائية في أداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهدا إضافيا عند أداء وظائف معينة ، وأن هؤلاء الطلاب يتعرضون للاضطرابات أقل من غيرهم وأنهم قادرون على تنظيم أنفسهم. (Bong , 1997 :24)

وقد أضاف شوارتزر Schwarzer بأن من أسباب ضعف التحصيل هو التدنى في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة . (Schwarzer,1995:285-289)

وتشير البحوث والدراسات إلى أن المرونة النفسية يمكن تعزيزها وتطويرها لدى الأفراد ، فهي ليست سمة خاصة لدى أفراد دون الآخرين ، وقد يكون التطوير والتعزيز من خلال التعزيز المباشر للمرونة النفسية أو من خلال تطوير أو تعزيز أو تقوية العوامل الوقائية المرتبطة بها. ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Reivich & Shatte (2002 ودراسة Hamill (2003) وتشير البحوث إلى أن الكفاءة الذاتية واليقظة العقلية عامل وقائي مهم في تعزيز المرونة النفسية.

كما تشير دراسة (Chemers & Garcia (2001 إلى أن الكفاءة ترتبط بزيادة المرونة ، ويرى (Rutter(1987 أن الكفاءة الذاتية باعتبارها أحد مفاهيم الذات تستخدم كعملية في تعزيز وتطوير المرونة. ويمكن تحسين الكفاءة الذاتية لدى الأطفال والمراهقين

باستخدام التدخلات المناسبة والتي تعتمد على زيادة المعرفة وممارسة المهارة. (Grey&etal 2000:107-113)

ولهذا يمكن ملاحظة الدور الذى تلعبه الكفاءة الذاتية المدركة في حياة الفرد وفى تحسين فرصه في تحقيق النجاح في المهمات التي يواجهها ، ودور المرونة النفسية في مقاومة ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة ، وهكذا يتبين أن الفاعلية الذاتية المدركة متغير يستوجب المزيد من الدراسات لما له من أثر في الصحة العامة للفرد ، والمرونة النفسية لما لها من الأهمية أيضا فهي واحدة من أبرز المواضيع التي تلعب دورا في تحديد مدى قدرة الفرد على التكيف مع الصعوبات والمواقف التي تواجهه في حياته ، ومن هنا نشأت فكرة هذه الدراسة لبحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة النفسية لمعرفة مدى تأثير ما تعانيه الطالبات من جملة الصعوبات الحياتية ، وذلك لتوفير أقصى درجات الراحة النفسية والجسدية للطالبات من أجل توظيف طاقتهن النفسية والجسدية للقيام بواجباتهن في كافة مرافق الحياة الاجتماعية والاقتصادية والصحية والساسية والعلمية ، وهذا لا يتأتى الا عندما تكون الطالبة متمتعة بأنا قوية متمثلة في احتفاظها بشخصية قادرة على التعامل مع متطلبات الواقع الذى يعيشونه في خضم صعوبات الحياة التي تواجههن. وانطلاقا من هذه الأهمية دفعت الباحثة إلى دراسة هذا الموضوع بعمق وتفصيل ، وكذلك محاولة لفهم أكثر لطبيعة العلاقة بين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة ومفهوم المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال باعتبارها مشكلة تستحق الدراسة ، وفى ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية :

- ١- ما مستوى المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال؟
- ٢- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى الطالبات المعلمات تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المرونة النفسية لدى الطالبات المعلمات تبعا للتقدم في السنوات الدراسية (الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة)؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات المعلمات تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات المعلمات تبعا للتقدم في السنوات الدراسية (الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة)؟

• أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية:

١- القاء الضوء على أهمية العلاقة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة ، والتي ستمخض عنها نتائج مختلفة تتناول الظاهرة النفسية والاجتماعية الواحدة من جوانب متعددة لتساهم في طرح فروض ودراسات جديدة.

٢- توفير اطار نظري يجمع بين المتغيرين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة باعتبارها من المتغيرات الحديثة.

٣- يتناول البحث الحالي موضوعا من الموضوعات المهمة نفسيا وتربويا واجتماعيا لأهم مقومات الشخصية الإنسانية التي تتركز خصائصها الإيجابية في مستوى المرونة النفسية ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

٤- تناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع ، وهم طلبة الجامعة كونهم الجيل الذى سيتحمل مسؤولية قيادة المجتمع والنهوض والمحافظة عليه.

الأهمية التطبيقية:

١- ما تتوصل إليه الدراسة من مقترحات وتوصيات يمكن أن يثير بحثا نظرية وميدانية تكشف أخرى لموضوع البحث ، وتعزز أسس المعرفة في هذا الميدان.

٢- للدراسة الحالي أهمية وقائية ، لأنه قد ينبه المسؤولين في الجامعة إلى ضرورة الاهتمام بالطلبة ، من خلال تعزيز المرونة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لديهم ،

وهذا يتطلب حث الجهود وتعاون جميع المؤسسات الاجتماعية والتربوية في المجتمع.

• أهداف الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية التعرف على:

- ١- التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.
- ٢- التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.
- ٣- التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في مستويات المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال تبعا لمتغيرات (المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة - المستوى الدراسي) والتفاعل بينهما.
- ٤- التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال تبعا لمتغيرات (المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة - المستوى الدراسي) والتفاعل بينهما.
- ٥- التعرف على العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

• حدود الدراسة :

- تم تطبيق الدراسة ، واستخراج نتائجها وتفسيرها ضمن الحدود الآتية :
- الحدود البشرية : تحددت الدراسة بعينة من طالبات الفرقة (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة) شعبة رياض الأطفال.
 - الحدود الزمنية : تحددت الدراسة بالعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧)
 - الحدود المكانية : تحددت الدراسة بكلية التربية - جامعة المنوفية.
 - الحدود الموضوعية : تناولت الدراسة الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية ، وتم قياسها من خلال الأدوات انفة الذكر.

• تحديد المصطلحات :

- المرونة النفسية Psychological flexibility : تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس المرونة النفسية بأنها "عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية تجاه الشدائد ، الصدمات

، النكبات ، أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر ، كالمشكلات الاسرية ومشكلات العلاقات مع الآخرين ، المشكلات الصحية الخطيرة وضغوط العمل والمشكلات المالية".(APA,2002)

- وتعرف الباحثة المرونة النفسية " بأنها خاصية نفسية أو قدرة إنسانية تمكن الفرد من التكيف الناجح والمثابرة والوقاية والصمود أمام الصدمات والضغوط." وتعرفه إجرائيا : بأنها مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس المرونة النفسية.

- الكفاءة الذاتية المدركة **Perceived self - Efficacy** : عرفها " باندورا Bandura" بأنها " الاحكام التي يصدرها الأفراد على قدراتهم ، لتنظيم إنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء."(Bandura,1997:123)

- وتعرف الباحثة الكفاءة الذاتية المدركة بأنها " قناعة الفرد الذاتية بقدرته على أداء المهمة التي توكل إليه ، واستشعاره بقدرته على التغلب على المشكلات التي قد تواجهه بقدرته على ضبط سلوكه والتخطيط السليم للتعامل مع المشكلة. وتعرفه إجرائيا " بأنها مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة بعد الإجابة على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولا: المرونة النفسية Psychological flexibility

نمت في العقود الثلاثة الماضية بحوث المرونة النفسية ، وظهرت الكثير من النماذج والبيانات وكذلك الانتقادات حول فائدة المرونة النفسية كبناء في مجال على النفس. (Masten,2001:235) وتم وصف مصطلح المرونة النفسية بعدة تسميات منها التكيف الناجح **Successful adaptation** ، الأداء الإيجابي **Positive functioning** ، الكفاءة **Competence**.(Egeland&etal,1993:715-728) ولقد برز مفهوم المرونة أثناء إجراء الباحثين لبحوث ودراسات تضمنت عوامل الخطر المعرفية والنفسية والبيئية والبيولوجية التي تعوق النمو الطبيعي أو العوامل التي تكون مرتبطة بشكل أكبر بنتائج الحياة السلبية ، وقد وجد أنه في ظل أسوأ الظروف هناك عوامل وقائية تحمي استجابة الفرد للضغوط ، ينتج عنها مما يسمى التكيف الإيجابي أو المرونة. (Masten(2001)

Werner & Smith(2001), Dole(2000). وبناء على ذلك يمكن اعتبار المرونة النفسية مظهراً من مظاهر الكفاءة والتكيف.

والمرونة النفسية هي " القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية للشدائد أو النكبات أو الأحداث الضاغطة والقدرة على تخطيها أو تجاوزها بشكل إيجابي ومواصلة الحياة بفاعلية واقتدار (APA,2002) . ولهذا يمكن القول ان المرونة النفسية هي الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تمكن الإنسان من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة سواء كان هذا التكيف بالتوسط أو القابلية للتغير أو الاخذ بأيسر الحلول ، كما تتضمن القدرة على التوافق والتعديل لمواجهة الصراع والإحباط ، وذلك لحل المشكلات بدلا من تجميدها على النظم القديمة ، والرغبة في التعليم وفي التغير والتجريب. فهي التركيز على التكيف والعودة في النتائج إلى مستويات أداء خط الأساس ، بالإضافة إلى التأكيد على النمو الإيجابي. (Lisa.K.Meredith & etal,2011:2)

ويعرفها "هايز وآخرون"(Hayes & etal,2006:28) بأنها اتصال الانسان في اللحظة الراهنة بدرجة من الوعي وبناء على ما يتوفر في تلك الحالة وفقا لقيمه. ويشير "بيرزاك وجونسون"(Birzak & Johnson,2009:15) إلى أنها قدرة الفرد على التكيف بنجاح أو التغير في مواجهة الشدائد ومن جوانبها المشاعر الإيجابية والمرونة الإدراكية ، والمواجهة الفعالة حماية أيضا ضد الآثار الضارة للاكتئاب. كما يعرف "ميشال " (Michel,2010:9) المرونة النفسية " القدرة على الاستمرار في التركيز على لحظة الحاضر دون استعراض الأفكار السلبية أو تشتيت وعدم المحاولة للتجنب.

كما يرى "كاشدان وآخرون"(Kashdan & etal,2006:4) بأنها القدرة على الاستمرار في مواجهة التحديات والشدائد وهناك عدد من المرتكزات أو العوامل التي تساهم في المرونة مثل : التفاؤل ، وحل المشكلات ، والكفاءة الذاتية ، التنظيم الذاتي ، والوعي العاطفي. وفي هذا السياق يقدم " ريتشاردسون"(Richardson,2002:307-321) وصفا للمرونة النفسية بالتأكيد على انها مكونا يتضمن ثلاثة جوانب :

١- الصفات الخاصة بالمرونة resilient qualities : وهي مجموعة الخصائص النفسية التي تميز الأفراد المتمتعين بالمرونة النفسية.

٢- العمليات الخاصة بالمرونة **The resiliency process** : وتصف كيف يواجه الأفراد الأحداث الصادمة وظروف الحياة العصبية.

٣- المرونة الفطرية: وتتكون من العوامل الدافعية التي ربما تؤثر على استجابة الأفراد لضغوط الحياة وظروفها العصبية وأحداثها الصادمة.

ويتفق معظم الباحثين على أن المرونة تستند على قدرة الفرد على الحفاظ أو استعادة المستوى المعيارى للأداء وتجنب المشكلات الكبيرة عند مواجهة المحن **adversity** ، بدلا من عرض الأفراد للسلوكيات الاستثنائية أو الإنجازات الرائعة عند مواجهة المحن. (Masten & Reed, 2002: 74-88) فقد يرى بعض الباحثين على أن المرونة سمة شخصية ثابتة نسبيا ، ويرى البعض الآخر المرونة على أنها عملية أكثر ديناميكية ، ويمكن تطويرها خلال مراحل الحياة. (Atkinson & etal, 2009: 137-145)

في حين يشير "راتر" (Rutter, 2008: 45) إلى أن المرونة النفسية تختلف عما يعرف بمكامن القوة أو القدرات النمائية التي تعتبر خصائص عامة ، ربما توجد لدى البشر بغض النظر عن مستوى المتاعب التي يواجهها ، والمرونة النفسية تكوين ثنائى البعد يتضمن : التعرض للمتاعب والمصاعب أو حتى الازمات والتوافق والصدمات ، والتوافق الإيجابي معها مما يترتب عليه نواتج إيجابية.

كما يتضمن هذا المفهوم ثنائى البعد نوعين من الأحكام:

- الأول : التكيف والتعديل الإيجابى **Positive adaptation** .
- الثانى : دلالة ومعنى الخطر (الصعوبات والحدث الصادم) . (Ungar, 2004: 38-39)

ويجدر التنويه إلى أن مصطلح المرونة النفسية يتضمن ثلاثة مكونات أساسية تنظم تكوينه العام ، وتظهر هذه المكونات في سياقات مختلفة ، وكلها تشتمل على مؤشرات المرونة النفسية ويمكن أن تعزى الفروق الفردية في هذه المرونة إلى التفاعلات بين الشخص والسياق أكثر من عزوها إلى الفروق الفردية بين الأفراد أنفسهم وهى :

- ١- التعافى **Recovery**: تجاوز الأزمة والعودة إلى مستوى الأداء الوظيفى العادى .
- ٢- المناعة النفسية (التحصين والمقاومة) **Invulne rability**: مواجهة الحدث الضاغط أو الظروف العصبية بصورة إيجابية دون التأثير السلبي بها .

٣- التطور العادي التالى للتعرض للحدث الصادم Post traumatic growth :

التعافى وتجاوز الأثر السلبي وازدياد معدل الصلابة النفسية.

ويؤكد "بونانو" (Bonanno, 2004: 20-28) على المكونات المتعددة للمرونة النفسية مثل الصلابة النفسية *hardiness* ، كما تناولها "كوبازا" (Kobasa, 1982) ، وتحسين الذات *Self – enhancement* ، والوجدان الموجب *Positive emotion*. وبناء عليه فإن المرونة النفسية لدى الأفراد دالة في جزء كبير منها للتفاعل بين التكوين الوراثي والخبرات السابقة في هذه المكونات. (Wong & fry, 1998: 32) وبناء عليه فالمرونة النفسية هي الحفاظ على الاستقرار النفسى في مواجهة المواقف الضاغطة

ويبدو أن التعريفات التي تناولت مصطلح المرونة في التراث النفسى كانت في اتجاهين ، الاتجاه الأول ينظر إلى المرونة على أنها عملية *Process* ، والاتجاه الثانى ينظر للمرونة على انها بناء *Construct* ، فالدراسات التي نظرت إلى المرونة النفسية على أنها عملية تستند ل على المرونة من خلال النتائج السلوكية الإيجابية بالرغم من وجود الحدث السلبي ، أما الدراسات التي نظرت للمرونة على انها بناء نفسى يعكس اطاراً فكرياً يساعد الفرد على تجنب او سرعة التعافى من النتائج السلبية ، وقد تم فحص كيف أن هذا الإطار يؤثر في نتائج السلوك المتعددة ، والأفراد ذو الإطار الفكرى يؤثر في نتائج السلوك المتعددة ، والأفراد ذو الإطار الفكرى الموجب يمتلكون خصائص شخصية مثل المستويات المرتفعة من الكفاءة الشخصية والتفاؤل والاستقرار الذاتى وتقرير المصير. (Zautra & etal, 2010: 3-20)

العوامل المتصلة بالمرونة النفسية Factors related to psychological resilience :

تشير إحدى الدراسات أنه لامتلاك علاقة توفر الرعاية والمساندة وخلق الحب والثقة وتقديم التشجيع هي عوامل داخل العائلة وخارجها ، والعوامل الإضافية المرتبطة أيضاً مع المرونة مثل القدرة على عمل خطط واقعية ، الثقة بالنفس ، صورة الذات الإيجابية ، تطوير مهارات التواصل ، القدرة على إدارة الاحاسيس والاندفاعات القوية. (Memphis & etal, 2010: 264) أما العامل الوقائى الآخر الذى يتعلق بتخفيف التأثيرات السلبية للمخاطر البيئية أو المواقف الضاغطة من أجل توجيه الأفراد سريعى التأثير *Vulnerable* إلى المساوات التفاؤلية مثل المساندة الخارجية الاجتماعية ، "ويرنر" Werner ميزت ثلاثة

سياقات للعوامل الوقائية (١) الصفات الشخصية مثل المفاهيم الإيجابية عن الذات والانبساط. (٢) العائلة مثل امتلاك روابط قوية مع أحد على الأقل من أفراد العائلة أو مع أحد الوالدين المستقر انفعاليا. (٣) المجتمع مثل تلقى المساندة أو الاستشارة من الزملاء. (Werner,1995:81)

إضافة إلى هذه العوامل ، تم التوصل إلى عوامل مرونة أخرى والتي هي ذات قيمة مثل الفاعلية ، والسببية الشخصية:

• الفاعلية Potency :

تعرف الفاعلية على أنها الثقة الدائمة للشخص في قدراته الخاصة بالإضافة إلى الثقة والالتزام في بيئته الاجتماعية التي يدرك بأنها متصفة من قبل حالة ذات معنى ويمكن التنبؤ بها ، فهي كآلية تمنع التوتر الذى يتبع التعامل غير الملائم للحالات الطارئة من أن يتحول إلى ضغط دائم ، فهي حصيلة خبرات الماضى الناجحة في التعامل ومن ثم يشمل التفوق وتقييم الذات ، من ناحية أخرى الفاعلية الضعيفة تنتج عن تاريخ من خبرات التعامل غير الناجحة وتلك البدائل نفسها تساهم أما برؤية المجتمع على انه ذو معنى ومنظم أو توجه للانحلال والتي هي بالمقابل تتعلق بالالتزامات الأخرى للمجتمع أو الاغتراب.

السببية الشخصية Personal Causation :

إن الميل الدافعى الأساس للانسان هو أن يكون فعالا في انتاج التغيرات في بيئته ، الانسان يكافح لكى يكون عاملا للتغيير في البيئة ، فعملية انجاز الهدف هو الاسمى ، الوصول إلى الهدف من خلال الحظ أو الفرصة أو من خلال مؤسسة للمساعدة ليس نفسه الذى أقوم به بنفسى ، وجوهر السببية الشخصية كالاتى : الانسان مصدر للطاقة ، وهو ليس له لتوجيه السلوك الناتج من الطاقة الاتية كليا من داخله ، الإنسان هو أصل سلوكه. (Vanbreda,2001:50) وهناك عاملان ضروريان لتحديد وتميز الأفراد من حيث المرونة ، أولهما يجب أن يؤدي الشخص عمله أو مهمته بطريقة مناسبة أو على أكمل وجه ، وثانيهما أن الشخص يجب أن يكون على خبرة بالظروف المتوقعة التي تشكل خطرا على النتائج الإيجابية. (Masten & Reed,2002:74-80)

• مظاهر المرونة Aspects of resilience :

١ - مفهوم السكون مقابل الدينامية Static versus dynamic concept :

مفهوم المرونة معقد ويتطلب عمليات ديناميكية وآليات متنوعة ضمن البيئات ونماذج التفاعل الشخصي ، المرونة كعملية ديناميكية تنتج من التفاعل بين الفرد والحدث والبيئة. (Johnson & etal,2004:659)

٢- المرونة ونمو ما بعد الصدمة Resilience and post – traumatic : growth

النمو ما بعد الصدمة هو النمو الذي يخضع لها الناس بعد ان يواجهوا حدثا صادما ، فالمرونة تشمل النمو والتغير الايجابي والتغير في الأداء بشكل أفضل كنتيجة للحدث المقابل. (Linley & Joseph,2005:262)

٣- مرونة – الأنا Ego – Rrsiliency :

وصف "بلوك" (Block,1996:350) بناء مرونة الأنا هذا البناء يشير إلى قدرة الفرد العامة على التكيف الملائم للضغوط الداخلية والخارجية ، مرونة الأنا صفة شخصية تعطى للأفراد الفرصة للتكيف وظهور السلوك المألوف في المسار نفسه مع الطلبات المفروضة عليهم من قبل البيئة.

٤- آليات النفس الإحيائية Psychobiological Mechanisms :

وصف "تشارني" (Charney) الآليات النفس الإحيائية ويذكر أن السنوات الأخيرة قد شهدت زيادة في معرفتنا كيف يضبط الدماغ المكافئة والدافعية والتعلم والتفاعل مع الخوف ونمو السلوك الاجتماعي التكيفي ، الآليات العصبية التي تحدث حول تلك الوظائف المتصلة بالطريقة التي يتفاعل الأفراد مع الضغط الحاد ، أنهم يوضحون في جزء صفات الشخصية المرتبطة مع المرونة والشجاعة Courage ، ولقد برز من هذا أن الآليات العصبية التالية كانت تتصل بخصائص شخصية مترادفة مع المرونة:

١- المكافئة والدافعية (التفاولية) (equivalent and motivation (optimism).

٢- الاستجابة للقلق (التصرف بفعالية بالرغم من القلق) Responding to concern (acting effectively despite anxiety).

٣- السلوك الاجتماعي التكيفي (الايثار ، الولاء ، العمل الجماعي) Adaptive social behavior (altruism, allegiance, collective action) (Charney,2004:19)

ثانياً: الكفاءة الذاتية المدركة Cognitive self-efficacy :

يشكل مفهوم الكفاءة الذاتية (Self – Efficacy) محورا رئيسيا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية Social cognitive theory التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية ، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية (Self – Beliefs) يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم. (Bandura,1986:45) ووفقا لذلك فإن الكمية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها ، إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيسى للقوى المحركة لسلوك الفرد ، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد انه يمتلكها ، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح. (Bandura,1997:43-49)

ويؤكد شنك (Schunk,2003:19) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح ، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المتدنية عند مواجهة أو مهام معينة إلى الاستسلام بسهولة والاصابة بالكسل وبالتالي أداء هذه المهمات بأداء ضعيف وأحيانا تركها بدون أداء.وتؤدى الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى نتائج سلبية ، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة (Chung & Elias (1996 إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بالكفاءة الاجتماعية المنخفضة وأكثر بأحداث الحياة السلبية. وتم اجراء الكثير من البحوث في مجال علم النفس وتم التوصل إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة منبئ قوى بالتحصيل فقد توصل (Graham & Weiner (1996 إلى أن الكفاءة الذاتية منبئ بالنتائج السلوكية بما فيها الاداءات الأكاديمية المتنوعة أكثر من المحفزات الأخرى. وفى دراسة (Peetsma & etal (2005 كانت الكفاءة الذاتية منبئ قوى بالإنجاز ومرتبطة ارتباطاً موجباً بالإنجاز الأكاديمي، فأداء الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي مرتبط بوضوح الأهداف والتوقعات المتوافقة مع المفاهيم التحفيزية للكفاءة الذاتية.

ويضيف شنك (Schunk,1995:281-303) أن الكفاءة الذاتية وحدها لاتحدد التحصيل الأكاديمي للطالب ، فالطالب يجب أن يدرك قيمة المهمة لكى يبذل الجهد اللازم لإنجازها ، كما يجب أن يكون لديه بعض المعرفة حول المهمة والمهارة لإنجازها .والفاعلية الذاتية تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات ، فالفرد الذى لديه إحساس قوى بفاعليته الذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بغية

الوصول إلى حلول مناسبة لها، أما إذا تولد لديه الشك بفاعليته الذاتية فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيدا عن مواجهة المشكلة ، فيركز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل. (Bandura,2000:212)

وتعتمد معتقدات الكفاءة الذاتية **Self-efficacy beliefs** على أربعة مصادر رئيسية هي :

١- الإنجازات الأدائية **Persormance Accmplish-ment**: تعد خبرات الفرد السابقة أهم مصادر كفاءة الذات ، لأنها تنبع من خبرات الفرد الحقيقية وأكثر هذه المصادر تأثيرا في الكفاءة الذاتية المدركة ما يحققه الفرد من إنجازات ذلك أن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الكفاءة بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها بمعنى أن النجاح في الأداء يرفع الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل ، والأعمال التي تنجز بنجاح من قبل الأفراد أكثر كفاءة من تلك الاعمال التي تنجز بمساعدة الآخرين.

٢- الخبرات البديلة **Vicarions Experience**: وهي إحدى مصادر الكفاءة الذاتية المدركة التي توفرها النماذج الاجتماعية (الاقتداء بالنموذج) ويطلق عليه (التعلم بالملاحظة)، فملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من الكفاءة الذاتية للفرد وملاحظة فرد آخر بنفس امكانياتك يخفق في عمل ما يميل إلى خفض كفاءة الذات ، ويقنع الفرد نفسه بإمكانية القيام بعمل وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ ان من يشبهونه قادرون على القيام بها والعكس صحيح ، مثل اعتقاد الطالب أن بإمكانه حل مسائل رياضية صعبة عندما يرى زميله يحلها بسهولة ، ومن ثم نستطيع القول ان الكفاءة الذاتية تتأثر بالخبرات البديلة التي يشاهدها الفرد لدى النماذج.

٣- الإقناع اللفظي **Verbal Persuasion** : يتوقف الإقناع اللفظي على الفرد الذي يتبنى دور المقتنع بوصفه مصدرا للثقة ، وأن يكون موضوع الإقناع متوافر في خبرات الفرد المشاهد (النموذج) إذ يزيد ذلك من احتمال بذلهم جهدا أكبر لتحقيق الإنجاز مقارنة بما لو كانوا يحملون شكاً ذاتيا في قدراتهم وإن التشجيع والتدعيم من الآخرين للأفراد بالكفاءة الذاتية لديهم يقودهم إلى المحاولة الشديدة بدرجة كافية لتحقيق النجاح ، وهو ما يزيد بدروه من قوة معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية ، والإقناع يكون أكثر فاعلية مع الأفراد الذين لديهم بالفعل ثقة في قدراتهم ، ويكون الإقناع اللفظي أكثر فاعلية حين

يرتبط بالأداء الناجح فعن طريق الاقتناع قد تستطيع أن تحمل شخصاً على القيام بنشاط معين فإذا نجح الأداء فإن هذا الإنجاز يكون مقروناً بمكافآت لفظية تالية تصدر عن المقنع تزيد من الكفاءة الذاتية في المستقبل.

٤- الاستثارة الانفعالية **Emotional Arousal** : والمصدر الأخير للكفاءة الذاتية هو الاستثارة الانفعالية فالانفعال الشديد يخفق الأداء عادة ، وتعلم معظم الناس أن يتحكموا في قدرتهم على تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية ، إذ يعتمد الأفراد جزئياً على الاستثارة الانفعالية في تقييم كفايتهم ، فالضغط والقلق يؤثران على كفاءة الذات حيث يفسرون ردود أفعالهم المتوترة على أنها علامات للضعف وسوء الأداء ، وقد لاحظ المعالجون النفسيون منذ زمن طويل أن خفض القلق والتوتر وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن أن ييسر الأداء الفعلي للفرد. (Bandura,1994:56-65)

• آثار الكفاءة الذاتية في السلوك **Effects of self – efficacy in behavior** :
تؤثر الكفاءة الذاتية المدركة بحسب رأي أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية من خلال شعور الفرد بالكفاءة الذاتية المدركة في مظاهر متعددة من سلوكه والتي تتضمن اختيارهم للأنشطة والأهداف وإنجازهم للمهام:

١- اختيار النشاطات **Choice of activities** : يختار الأفراد المهمات والنشاطات التي يعتقدون أنهم سوف ينجحون بها ويتجنبون المهمات والنشاطات التي تزداد احتمالية فشلهم بها ، مثال ذلك الطلبة الذين يثقون بكفاءتهم في مادة الرياضيات تزداد احتمالية تسجيلهم في مسابقات الرياضيات في الجامعة مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة المتدنية في مادة الرياضيات.

٢- التعلم والإنجاز **Learning and achievement** : إن الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يميلون للتعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض من الكفاءة الذاتية ، بمعنى آخر إذا كان لدينا مجموعة من الطلبة يتشابهون في مستوى قدرتهم؟ أن الطلبة الذين يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز مهمة ما هم أكثر احتمالاً لإنجازها بنجاح مقارنة بالطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم إنجازها.

٣- الجهد المبذول والإصرار **Effort and persistence** : يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية إلى بذل جهود أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة ، وهم

أكثر إصرارا عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم ، أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية فيبدلون جهدا أقل في أداء المهام ، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة.(Bandura,2000:277)

وهناك العديد من الافتراضات والمسلمات ونتائج البحوث التي تدعم العلاقة الموجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية ، فهناك نظرية **Lightseys theory** والتي تفترض أن الكفاءة الذاتية عامل مركزي في المرونة النفسية. وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تحققت من ذلك الافتراض ، فعلى سبيل المثال دراسة (Speight 2009) والتي أجراها على طلاب المرحلة الثانوية للتحقق من العلاقة بين كفاءة الذات والمرونة وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. وأشارت البحوث إلى أن الكفاءة الذاتية من المحتمل أن تؤثر على قدرة الشخص على التكيف والتعامل مع المواقف الصعبة والمثابرة عند مواجهة الشدائد. (Bandura & etal,1999:258-269) وتشير البحوث والدراسات إلى أن البحث في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة في العقود السابقة كان محدودا مقارنة بالبحوث التي تمت حديثا في المجال ، ومع ذلك أشارت الدراسات والبحوث السابقة والحديثة عن وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة . وهذا تؤكد كثر من البحوث والدراسات مثل دراسة (Richardson 2002) ، ودراسة (Jalili 2010) التي توصلت إلى أن الكفاءة منبئ قوى موجب بالمرونة.

وبالتالي تؤثر الكفاءة الذاتية على المرونة، وهذا يتضح من خلال نتائج البحوث التي تشير إلى أن الكفاءة ترتبط إيجابيا بالمرونة، وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر وبشكل دال على المرونة. وأنها من الخصائص المرتبطة بالمرونة.

ثالثا: الدراسات السابقة:

• الدراسات التي تناولت المرونة النفسية:

أجرى الناصر وساندمان (AL-Naser&Sandman,2000) بدراسة هدفت الى تقييم عوامل المرونة الشخصية في مواجهة الاحداث الصدمية في دولة الكويت ، والى التعرف على سمات الشخصية المرنة في المجتمع الكويتي الحالي نتيجة لاثار الاجتياح العراقي لدولة الكويت سنة ١٩٩٠ ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٩٥ من الذكور والاناث بلغت أعمارهم ١٧ سنة فأكثر، وطبق مقياس المرونة الذاتية (ER89) ، وبينت نتائج الدراسة ان أكثر من

الثالث ٣٧% من أفراد العينة صنفوا بأنهم ذوو مرونة عالية وقد حصل الذكور على نقاط أعلى من الاناث وقد حصل الطلاب من أسر ممتدة على نقاط أعلى ممن حصل عليه من أسر نووية ، كما أن طلاب الكليات العلمية حصلوا على نقاط أعلى من طلاب كليات الاداب ، كما أظهرت فروقا ذات فروقا ذات دلالة إحصائية في المرونة بين الطلاب الكويتيين الذكور والاناث ، كما حصل الذكور على إمكانية أكبر للشفاء من الاناث.

كما قام تاك هوكيم وآخرون (Tack-Ho Kim & etal, 2005) بدراسة سعت إلى التعرف على العوامل الواقعية التي تساعد على تكوين المرونة النفسية لدى البالغين في كوريا ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٧٧ طالبا كوريا منهم ٤٤٢ كانوا يتلقون المساعدة من مؤسسة الرخاء الاجتماعي، تراوحت أعمارهم بين ١٣ - ١٩ سنة ، واستخدم الباحثون الأدوات التالية: مقياس عوامل الخطر ، مقياس عوامل الوقاية ، ومقياس التكيف المدرسي Adjustment scale school من إعداد الباحثين ، وبينت نتائج الدراسة أن التباين في التكيف المدرسي كان يعتمد على عوامل الوقاية وليس على عوامل الخطر ، كما بينت وجود فروق في المرونة النفسية بين الطلبة (مجموعة تميزت بالمرونة ومجموعة تميزت بسوء التكيف)، واعتمد ذلك على عوامل عدة منها: الامل، دعم المدرسين ومعنى الحياة، كما بينت وجود علاقة سلبية بين عوامل الخطر والتكيف المدرسي ، ووجود علاقة موجبة بين عوامل الوقاية والتكيف المدرسي.

أيضا تناول جراسي (Grace, 2010) في دراسته والتي هدفت إلى التعرف إلى الخصائص الخمس الكبرى للشخصية والمرونة النفسية لدى البالغين في جزر الكاريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٧) فردا من طلبة المدارس الثانوية في جزر الكاريبي (١٩٢ ذكور و ٢٠٥ إناث) ولجمع البيانات استخدم الباحث مقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى من إعداد Goldberg & etal 2006 ، ومقياس المرونة النفسية من إعداد الباحث ، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع عوامل الشخصية (يقظة الضمير ، المقبولية ، الانفتاح على الخبرات ، والانبساطية) والمرونة النفسية ، بينما كانت العلاقة سلبية مع خاصية العصابية ، كما بينت نتائج الدراسة أن خصائص الشخصية ساهمت بنسبة ٣٢% من التباين في المرونة النفسية ، وقد كانت خاصية يقظة الضمير الأعلى في الدلالة الإحصائية يليها المقبولية ، العصابية ثم الانفتاح على الخبرات.

كما قام باتسيكا (Bitsika & etal , 2010) بدراسة هدفت إلى اكتشاف الطرق التي ترتبط من خلالها المرونة مع القلق والاكتئاب ضمن عينة متجانسة ، تألفت العينة من (٤١٠) طالب وطالبة من جامعة استراليا ، وطبق عليهم مقياس المرونة لكونور - دايفدسون ومقياس التقرير الذاتي للقلق (Self - Rating Anxiety scale Zung,1071) ومقياس التقرير الذاتي للاكتئاب (Self - Rating Deepression Scale (Zung , 1973) ، وقد أظهرت النتائج أن الثقة بالنفس والتفاؤل كانت مرتبطة سلبيا بشكل كبير مع الاكتئاب والقلق.

• الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية :

أجرى رواند (Raowand 1990) دراسة هدفت الى الكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوى التحصيل المرتفع وذوى التحصيل المتدنى في فعالية الذات وإدراك الأداء ، وأثر متغير الجنس (ذكرا أنثى) في الكفاءة ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبا وطالبة من احدى مدارس الولايات المتحدة الامريكية واستخدم الباحث مقياس هارتز لفاعلية الذات وأشارت نتائج الدراسة الى أن المراهقين الموهوبين ذوى التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية ذات أدنى أكاديميا للأداء ، وأن الذكور قد حصلوا على فاعلية ذات أعلى مقارنة بالاناث.

وقام جون وهارولد ودينيس (John , Harold & Dennis,1997) بدراسة هدفت إلى فحص تأثير عدد من المتغيرات في التحصيل في الرياضيات كان من بينها فاعلية الذات ، تكونت عينة الدراسة من ١٤٤ طالبا ، منهم ٧٨ طالبا و ٦٦ طالبا من ست مدارس في جنوب كاليفورنيا ، وتم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل.

وقد قام ديان (Diane 2003) بدراسة هدفت الى تقصى العلاقة بين فاعلية الذات وفقا لمتغير الجنس والعمر والانجاز الاكاديمي في كلية العلوم بايطاليا ذات نظام عامين دراسيين ، في تخصصى علمى التشريح والفسولوجى ، وتألفت العينة من ٢١٦ طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٤ سنة ، تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية ودرجات الامتحان النصفى والنهائى كمقياس للانجاز الأكاديمي ، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود علاقة

ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقا لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والانجاز الاكاديمي.

وتناول سوليفان واخرون (2007) Sullivan & etal دراسة هدفت الى فحص التفاعل بين توجهات الطلاب الهدفية وفاعلية الذات لديهم ، وقد أجريت على عينة بلغت (١١٢) طالبا من طلاب معهد الخدمة الاسباني المدنى ، وقد قيست فاعلية الذات من خلال إجابة الطلبة على محور من استبيان مسح أنماط التعلم التكيفي ، وبيان توجهات التحصيل الهدفية لايوت وتشترش ، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات والتوجه نحو هدف التفوق ، وارتباط سالب مع اهداف الأداء.

• الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية :

وعن الكفاءة الذاتية كمنبئ بالمرونة النفسية درس (2003) Hamill&etal العلاقة بين الكفاءة والمرونة النفسية لدى المراهقين المرنين ، وتكونت العينة من ٤٣ مراهقا ، في المدى العمرى ١٦ - ١٩ سنة ، وتم استخدام مقياس الاحداث الضاغطة ، ومقياس الكفاءة الذاتية ، واستفتاء الاستجابة للضغوط ، ومقياس استراتيجيات المواجهة ، ومقياس المرونة ، وتم التوصل إلى أن الكفاءة الذاتية منبئ بالمرونة النفسية ، حيث ميزت الكفاءة الذاتية بين الأفراد المرنين والأفراد غير المرنين ، كما أن الأشخاص المرنين أكثر قدرة على مواجهة الضغوط.

كما قام (2009) Speight دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية وكل من الكفاءة الذاتية والانجاز الاكاديمي ، وتكونت العينة من ١٢١ مراهقا (٤٢ ذكور - ٧٩ إناث) تم اختيارهم من طلاب الصف التاسع والعاشر والحادى عشر ، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ، ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الإنجاز الاكاديمي ، وقائمة المعاملة الوالدية ، وتم التوصل إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين المرونة النفسية وكل من الكفاءة الذاتية والانجاز الاكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية الجيدة.

واستكمالا في البحث عن العلاقة بين الكفاءة الالذاتية والمرونة أجرى كل من Keye (2013) & Pidgoen دراسة هدفت إلى التعرف على دور اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الاكاديمية في التنبؤ بالمرونة النفسية ، وتكونت عينة الدراسة من ١٤١ مشاركا من طلاب الجامعة (٣٩ ذكور - ١٠٢ إناث) بمتوسط عمرى ١٨ سنة ، وتم استخدام قائمة فروبيرج

لليقظة العقلية ، واختبار معتقدات النجاح الأكاديمي ، ومقياس المرونة النفسية دافيدسون Davidedson Connor ، وتم التوصل إلى أن اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية منبئان بالمرونة النفسية ، وهذا يعني أن اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية ذات تأثير دال على المرونة النفسية.

كما قام Fields (2013) بدراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية والأوضاع الاقتصادية الاجتماعية ، وتكونت العينة من ٢٤ ولداً - ٥٨ بنتاً في الصف ١٢ ، وتم استخدام مقياس الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، ومقياس المرونة النفسية الذي أعده ويقتلديونق ، ومقياس الكفاءة الذاتية ، وتم التوصل إلى أن المرونة النفسية والأوضاع الاقتصادية منبئات بالكفاءة الذاتية.

أيضاً تناول كل من Celikkaleli & Kaya (2016) دراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية وكل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية ، وتكونت العينة من ٣٤٦ طالبا من طلاب الجامعة بتركيا (١٥٠ ذكور - ١٩٦ إناث) بمتوسط عمر ٢٠ سنة، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية الشخصية ، ومقياس المرونة الثالث المعدل إعداد كل من Maddi & Khoshba تعديل Durak ، ومقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية وبطارية الدور الجنسي ، وتم التوصل إلى وجود علاقة سالبة بين التشوهات المعرفية وكل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية ، ووجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية ، ولا توجد علاقة بين الدور الجنسي والمرونة النفسية.

وأجرى كل من Kapoor & Tomar (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية والإحساس بعضوية المدرسة والقيادة ، وتكونت العينة من ٢٠٠ طالب بالمرحلة المتوسطة (١٠٩ ذكور - ٩١ إناث) ، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للأطفال ومقياس المرونة النفسية للأطفال والشباب The Child and Youth Resilience Measure ، واختبار القيادة ، ومقياس الإحساس بعضوية المدرسة ، وتم التوصل إلى وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية (الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية) والقيادة والإحساس بعضوية المدرسة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

وبمراجعة الدراسات التي سبق عرضها يتضح اجماعها على أهمية فاعلية الذات المدركة في تحسين دافعية الفرد ، وصحته النفسية ، وتوافقه بشكل عام وزياده إنجازاه ، كما يتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات المدركة والمرونة النفسية ، وقد اختلفت نتائج الدراسات السابقة حول تأثير بعض المتغيرات كسنوات العمر ، والجنس والتخصص على كل من فاعلية الذات والمرونة النفسية ، وعلاوة على ما سبق تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة المحلية الوحيدة التي بحثت في موضوع الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية (في حدود علم الباحثة) ، ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئا من النقص في هذا الموضوع ، مما يشير إلى ضرورة اجراء المزيد من الدراسات ، وهذه احدى المبررات التي دفعت الباحثة لاجراء هذه الدراسة ، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اثراء الادب النظرى للدراسة ، وفي تصميم منهجها البحثى ومناقشة نتائجها.

• منهجية الدراسة واجراءاتها :

منهج الدراسة: وتأسيسا على ما سبق وفي ضوء متغيرات الدراسة وفرضياته اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى والذى يعنى بوصف ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره، وهذا المنهج أفاد الدراسة من تحليل أهم النتائج المتحصل عليها من خلال توزيع أدوات البحث.

• حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة ، واستخراج نتائجها وتفسيرها ضمن الحدود الآتية :

- الحدود البشرية : تحددت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة من طالبات الفرقة (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة) شعبة رياض الأطفال ، وقد تم اختيارهن بالطريقة العشوائية.
- الحدود الزمنية : تحددت الدراسة بالعام الدراسى (٢٠١٦ - ٢٠١٧)
- الحدود المكانية : تحددت الدراسة بكلية التربية - جامعة المنوفية.
- الحدود الموضوعية : تناولت الدراسة الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية ، وتم قياسها من خلال الأدوات انفة الذكر.

أدوات الدراسة: تم استخدام أداتين في الدراسة الحالية:

١ - مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. إعداد (علوان ، ٢٠١٢)

٢ - مقياس المرونة النفسية. إعداد الباحثة.

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: ولتحقيق هدف البحث الحالي في التعرف على مستوى المرونة النفسية لأفراد العينة وجدت الباحثة أن مقياس (علوان ، ٢٠١٢) يتلائم وطبيعة مجتمع البحث الحالي إذ تميز بوجود فقرات من واقع حال طلاب الجامعة ، وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية كالصدق والثبات والقدرة على التميز ، فضلا عن أنه حديث البناء (٢٠١٢)

• صدق الفقرات:

لاستخراج الصدق الظاهري المتضمن وضوح الفقرات ومدى صلاحيتها لقياس الكفاءة الذاتية المدركة حلت إجابات الخبراء وأعدت كل فقرة صالحة وصادقة إذ اتفق على صلاحيتها (٨٠%) من الخبراء أو أكثر ، وفي ضوء هذا المحك تم حذف (٤) فقرات وبهذا أصبح المقياس مكونا من (٣٩) (ملحق ١) فقرة موزعة على المجالات الأربعة ، كما اتفق الخبراء على اعتماد الميزان الخماسي لأنه يعطى حرية أكثر للمستجيب في التعبير عن كفاءته الذاتية المدركة ولسهولته في البناء والتصحيح وتمتعه بدرجة ثبات عالية وذلك من خلال وجود عدة بدائل أمام الفقرة الواحدة وتسمح بأكبر تباين بين الأفراد. (زهران ، ١٩٨٤ : ١٤٩)

- التجربة الاستطلاعية:

لغرض معرفة وضوح الفقرات والتعليمات لقياس الكفاءة الذاتية المدركة طبق المقياس على عينة من مجتمع البحث اختيرت عشوائيا تتألف من (٥٠) طالبا وطالبة بواقع (٢٥) ذكور و(٢٥) إناث ، وبعد إجراء التجربة الاستطلاعية ومراجعة استجابات الطلبة اتضح أن جميع الفقرات واضحة عند الطلبة ، وأصبح المقياس جاهزا للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي والبالغ (٢٠٠) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من مجتمع البحث بواقع (١٠٠) ذكور و(١٠٠) إناث.

- القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة :

١- أسلوب العينتين المتطرفتين Exterenc group :

تحتاج عملية الفقرات إلى عينة يتناسب حجمها وعدد الفقرات المراد تحليلها ، اذ يشير Nunnally إلى أن نسبة أعداد أفراد العينة إلى عدد الفقرات يجب أن لا يقل عن (١-٥) وذلك لتقليل فرص المصادفة في عملية التحليل (Nunnally,1987:p.262) لذلك تم اختيار (٢٠٠) طالب وطالبة من (١٠) كليات من مجتمع البحث وبالطريقة العشوائية البسيطة وبواقع (١٠٠) من الذكور (١٠٠) من الإناث ، ولمعرفة القوة التمييزية للفقرات استعمل أسلوب المجموعتين المتطرفين ، اذ رتببت الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة تنازليا (بعد التصحيح وإيجاد الدرجة الكلية لكل مستجيب) على المقياس من خلال اختيار أعلى (٢٧%) من الدرجات وسميت بالمجموعة العليا وأدنى (٢٧%) منها وسميت بالمجموعة الدنيا. وتم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا تبين أن جميع فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مميزة عند مستوى دلالة (05,0) ودرجة حرية (١٠٦) وبقي المقياس يتكون من (٣٩) فقرة وجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١)

يبين القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

النتيجة	القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	٣,٦٠٢	١,٤٤٧٤٠	٢,٣٨٠٥	١,٦١٣٢٩	٣,١١٥٠	١.
دالة	٢,٨٦٦	١,٤٧٦٨٥	٣,٠٧٩٦	١,٣٥١٧١	٣,٦١٩٥	٢.
دالة	٦,٤٩٧	١,٤٤٩٣٧	٣,٥٩٢٩	٠,٨٤٨٥١	٤,٦١٩٥	٣.
دالة	٤,٢٥٣	١,١٤٢٣٦	٤,٣٠٩٧	٠,٤٧٩١٨	٤,٨٠٥٣	٤.
دالة	٤,٦٨٤	٠,٧١٥١١	١,٤٠٧١	١,٤١٦٥٠	٢,١٠٦٢	٥.
دالة	٥,٧٢٦	١,٢٤٠٨٣	٢,١٥٠٤	١,٥٣٢١٠	٣,٢١٢٤	٦.
دالة	٥,٨٤٨	١,٠٥٩٦٢	١,٥٦٦٤	١,٥٩٤١٨	٢,٦١٩٥	٧.
دالة	٥,٠٧٢	١,٢٢٥٢٠	١,٦٣٧٢	١,٥٨٤٧٣	٢,٥٩٢٩	٨.
دالة	٨,٠٣٩	١,١٩١٥٢	١,٨٦٧٣	١,٥٦٣٦٥	٣,٣٥٤٠	٩.
دالة	٨,٩٢٤	١,٢٨٧٨٩	٢,٣٠٠٩	١,٣٣٥٤٢	٣,٨٥٨٤	١٠.
دالة	٥,٧٣٥	١,٦٦٢٩٣	٣,١٩٤٧	١,٣٣٤٧٧	٤,٣٤٥١	١١.
دالة	٦,٢٨٨	١,٧٠٨٥٣	٢,٦١٠٦	١,٤٠٨٧٨	٣,٩٢٠٤	١٢.
دالة	٦,٧٠١	١,٧١٠٢٩	٢,٤٢٤٨	١,٤٩٩٢١	٣,٨٥٨٤	١٣.
دالة	٣,٩٠٧	١,٣٥١٢٤	٣,٧٢٥٧	١,٠٨٦١٣	٤,٣٢٥١	١٤.
دالة	٦,٤٦٤	١,٤٢٩٦٦	٣,٠٢٦٥	١,٢١٦٧٢	٣,١٦٨١	١٥.
دالة	٢,٧٠٦	١,٣٣٥٢٤	٢,٩٤٦٩	١,٤٦٣٨٠	٣,٤٥١٣	١٦.

دالة	٨,٦٧٦	١,٠٥٨٨٠	١,٧٤٣٤	١,٤٩٥٦٧	٣,٢٣٨٩	١٧.
دالة	٨,٤٦٩	١,٢٢٥٧١	١,٨٧٦١	١,٤٧٩٨٥	٣,٤٠٧١	١٨.
دالة	٩,٨٩٢	٠,٩٢٩٩٩	١,٣٨٩٤	١,٦٨٠٩٣	٣,١٧٧٠	١٩.
دالة	١٠,٥٧٦	١,٣٦٨٤٤	٢,١٤١٦	١,٣٤٨٥٥	٤,٠٥٣١	٢٠.
دالة	٤,٤٥٨	١,١١٥٩١	١,٧٧٨٨	١,٥٦٢٥٤	٢,٥٨٤١	٢١.
دالة	١٢,٦٥٩	١,٢٩٣٧٧	٢,٠٢٢١٢	١,٢٠٥٩٦	٤,٤٢٧٤	٢٢.
دالة	٨,١٤٥	١,٤٨٠٤٣	٢,٧٧٨٨	١,١٦٢٩٣	٤,٢٢١٢	٢٣.
دالة	١١,٦٧٠	١,٣٨٣٥٤	٢,٣٧١٧	١,١٤٧٧٥	٤,٣٤٥١	٢٤.
دالة	١١,١٩١	١,٢٨٢٥٤	٢,٥١٣٣	١,٠٦٠٨١	٤,٢٦٥٥	٢٥.
دالة	٧,٤٣٨	١,٣١٥٢١	٢,٨٥٨٤	١,٢٢٢٩٤	٤,١١٥٠	٢٦.
دالة	٩,٣٧٩	١,٠١٣٦٦	١,٦٠١٨	١,٥٥٤٢٢	٣,٢٣٨٩	٢٧.
دالة	٧,٢٣٦	١,٤٤٧٦٨	٢,٨٩٣٨	١,١٨٧٠٠	٤,١٦٨١	٢٨.
دالة	٣,٨١٩	١,٤٠٥٥٨	٢,٥٩٢٩	١,٤٨٤٧٠	٣,٣٢٧٤	٢٩.
دالة	٥,٥٢٨	١,٣٧٥٧٥	٣,٤٥١٣	١,٠٨٦١٣	٤,٣٦٢٨	٣٠.
دالة	٩,٣٠٢	٠,٩٩٨٨١	١,٨٥٨٤	١,٤٤٨٧٧	٣,٣٩٨٢	٣١.
دالة	٧,٣٠٦	١,٣٨٥٠٨	٢,٣٨٩٤	١,٣٢٧٤٧	٣,٧٠٨٠	٣٢.
دالة	٩,٨٩١	١,١٣٢٩٢	٢,٥٦٦٤	١,١١٣١٥	٤,٠٤٤٢	٣٣.
دالة	٩,٢١١	١,٣٦٧٥٧	٢,٧٧٨٨	٠,٩٨٤٤٧	٤,٢٣٨٩	٣٤.
دالة	٦,٨٩٠	١,٥١٤١٦	٢,٩٥٥٨	١,١٨٨٩٣	٤,٢٠٣٥	٣٥.
دالة	٥,٥٤١	١,٢٠٩٢٣	٣,٦٩٩١	٠,٨٧٧٢٧	٤,٤٧٧٩	٣٦.
دالة	٧,٩٤٦	١,١٨٩٨٦	١,٩٣٨١	١,٣٨١٥٤	٣,٣٠٠٩	٣٧.
دالة	٥,١٨٨	١,٤١٩٦٨	٢,١٤١٦	١,٥٥٢٠٩	٣,١٦٨١	٣٨.
دالة	٧,٨٣٥	١,٢١٢٩٥	١,٩٥٥٨	١,٣٤٧٤٩	٣,٢٩٢٠	٣٩.

ب- أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

لمعرفة القوة التمييزية لل فقرات تم استعمال أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ، اذ تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ، اذ كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل الاحصائي (٢٠٠) استمارة نفسها التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفي ، وقد استبعدت الفقرات التي حصلت على معامل ارتباط أقل من (٠,١٩) وفق معيار (Ebel) في حين تقبل الفقرات التي تحصل على معيار ارتباط (٠,١٩) وأكثر وفق هذا المعيار.(Eble,1972:p.406) وبعد معالجة البيانات إحصائيا تبين أن جميع الفقرات مميزة وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

يبين معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٥٢٠	٢٧	٠,٥٦١	١٤	٠,٢٢٦	١
٠,٢٧٢	٢٨	٠,٤٨٦	١٥	٠,٤١٨	٢
٠,٢٥٨	٢٩	٠,٣٨١	١٦	٠,٣٥٠	٣
٠,٤٥٥	٣٠	٠,٣٩٨	١٧	٠,٣٩٥	٤
٠,٤٢٨	٣١	٠,٢٩٥	١٨	٠,٢٠٤	٥
٠,٢٢٠	٣٢	٠,٢١٤	١٩	٠,٢٢٠	٦
٠,٢٣٥	٣٣	٠,٤٠٧	٢٠	٠,٢٤٣	٧
٠,٢٤٦	٣٤	٠,٢٧١	٢١	٠,٣٦٣	٨
٠,٢٩٠	٣٥	٠,٤٦٠	٢٢	٠,٢٨٧	٩
٠,٤١٥	٣٦	٠,٣٥٧	٢٣	٠,٢١٤	١٠
٠,٣٢٧	٣٧	٠,٣٨٢	٢٤	٠,٤٥٥	١١
٠,٢٩٧	٣٨	٠,٤٨٦	٢٥	٠,٥٢٨	١٢
٠,٣٠٥	٣٩	٠,٣٤٤	٢٦	٠,٤١٣	١٣

- الثبات Reliability :

تم استعمال طريقتين في إيجاد الثبات:

١- طريقة الفاكرونباخ Granbach Alpha :

تستند هذه الطريقة على الانحراف المعياري للمقياس والانحراف المعياري للفقرة المفردة ، ولتحقيق هذا الاجراء استعملت (١٠٠) استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي اختيرت عشوائيا طبقت معادلة ألفا اذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه.

٢- طريقة التجزئة النصفية Split half method :

لإيجاد الثبات بهذه الطريقة استعملت الاستمارات ذاتها التي استعملت في استخراج الثبات بطريقة ألفا تم فرز الفقرات الفردية عن الزوجية وأصبح المقياس يتكون من نصفين ، وتم احتساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون لكل من نصفى المقياس ، اذ بلغ (٠,٧٢) وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان بلغ (٠,٨٣) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه.

- المقياس بصورته النهائية:

أصبح مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بصورته النهائية مؤلفاً من (٣٩) فقرة وأمام كل فقرة خمسة بدائل (تنطبق تماماً ، تنطبق كثيراً ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق قليلاً ، لا تنطبق) وتحصل البدائل على القيم (١،٢،٣،٤،٥) في الفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (٣٩ - ١٩٥) وبمتوسط فرضى (١١٧) درجة.

٢- مقياس المرونة النفسية : إعداد الباحثة

ملاحظة: انظر ملحق الدراسة (مقياس المرونة النفسية)

وتم تطبيق أداة البحث (مقياس المرونة النفسية) على عينة استطلاعية عددها ١٥٠ طالبة ، وذلك بهدف التحقق من ضبط أداة البحث وتقنيتهما للتحقق من صلاحيتهما للتطبيق ، وذلك وفقاً لما يلي:

• أولاً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين وهما :

أ - صدق المحكمين :

عرض المقياس بصورته المبدئية على بعض أساتذة علم النفس وطلب اليهم ابداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لعينة الدراسة ، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على العبارات التي حازت نسبة الاتفاق (بلغت ٨٥% فأكثر) فضلاً عن حذف بعض العبارات وتغيير صياغة بعضها الآخر ، وقد تم تعديل العبارات في ضوء اراء المحكمين ، المقياس في صورته الأولية. (ملحق رقم ١)

ب - الصدق العاملي :

استخدمت الباحثة هذا الأسلوب وفقاً لطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling وتم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس وفقاً لمحك كايزر Kaiser Normalization.

ومحك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يوقف استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح (١) حيث يقبل العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل، بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠,٣٠). وبالتالي لا يتم النظر الي المفردات التي تكون درجة تشبعها بالعوامل المستخلصة أقل من ٠,٣٠.

تم تطبيق المقياس في صورته الأولى مكون من ٤٨ مفردة لقياس المرونة النفسية، هذا ونتيجة للتحليل العاملي تم حذف العبارات عددها (٧) وأرقامها (٢ ، ٧ ، ٨ ، ٢٠ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٨) والاحتفاظ بعدد ٤١ مفردة أخرى تمثل عبارات مقياس المرونة النفسية ومقسمة في (٣ عوامل) (الأول مكون من ١٧ مفردة ، الثاني مكون من ١٢ مفردة ، الثالث مكون من ١٢ مفردات) ، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من ٤١ فقرة. (ملحق رقم ٢)

وقد تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط وحذف المفردات التي تكون معاملات ارتباطها بكل المفردات أو معظمها أكبر من ٠,٩٠ أو أقل من ٠,٢٥ وبحساب قيمة محدد مصفوفة الارتباط وجد أن قيمته أكبر من ٠,٠٠٠٠١ وهذا يعني عدم وجود مشكلة الازدواج الخطي بين المتغيرات.

والجدول التالي يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس المرونة النفسية بعد تدوير المحاور.

جدول (٣) التباين الكلي المفسر للعوامل الثلاثة المستخلصة

لمقياس المرونة النفسية (قبل وبعد التدوير)

العامل	مجموع مربعات قبل التدوير			مجموع مربعات بعد التدوير		
	الجذر الكامن لكل عامل	نسبة التباين الذي يفسره كل عامل	نسبة التباين التراكمي أو التجمعي	الجذر الكامن لكل عامل	نسبة التباين الذي يفسره كل عامل	نسبة التباين التراكمي أو التجمعي
١	١٨,٧٥	٤٥,٧٢	٤٥,٧٢	١٤,١٩	٣٤,٦١	٣٤,٦١
٢	٩,٦٣	٢٣,٤٩	٦٩,٢١	١٠,١٠	٢٤,٦٤	٥٩,٢٤
٣	٥,٨٠	١٤,١٤	٨٣,٣٦	٩,٨٧	٢٤,٠٨	٨٣,٣٣

وجميع هذه العوامل يكون الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح

جدول (٤) مصفوفة العوامل وتشعباتها بعد تدوير المحاور

(تم حذف معاملات التشعب الأقل من ٠,٣٠)

رقم البند	العوامل الثلاثة			رقم البند	العوامل الثلاثة			رقم البند
	١	٢	٣		١	٢	٣	
١	٠,٧٧			٢٥	٠,٩٣			
٢				٢٦			٠,٩٠	
٣		٠,٩١		٢٧		٠,٨٦		
٤		٠,٩٢		٢٨		٠,٩٠		
٥			٠,٩٠	٢٩			٠,٨٧	
٦	٠,٩٣			٣٠	٠,٩١			
٧				٣١		٠,٩٠		
٨				٣٢			٠,٨٧	
٩	٠,٩٣			٣٣	٠,٨٩			

١٠	٠,٨٧		٣٤	٠,٩٠	
١١	٠,٨٩		٣٥	٠,٩٠	
١٢	٠,٩٢		٣٦	٠,٩٠	
١٣	٠,٩٢		٣٧	٠,٩١	
١٤	٠,٨٩		٣٨	٠,٩٢	
١٥	٠,٨٤		٣٩	٠,٩٣	
١٦	٠,٨٩		٤٠	٠,٩٠	
١٧	٠,٩٠		٤١	٠,٨٣	
١٨	٠,٩٠		٤٢		
١٩	٠,٩١		٤٣		
٢٠			٤٤	٠,٨٣	
٢١	٠,٩٢		٤٥	٠,٨٩	
٢٢	٠,٨٨		٤٦	٠,٧٦	
٢٣	٠,٨٧		٤٧	٠,٩٠	
٢٤	٠,٩٢		٤٨		
عدد مفردات العامل					١٧
				١٢	١٢

وقد حذفت جميع العبارات ذات التشبعات التي تقل عن ٠,٣٠ مع أي من العوامل الأربعة التي أسفر عنها التحليل العاملي لمفردات المقياس.

وطبقاً لما جاء في نتائج التحليل العاملي تم استخلاص مجموعة (٣ عوامل) من العوامل التي يتكون منها مقياس المرونة النفسية، وهي كالاتي:

جدول (٥) يوضح البنود ذات التشبعات الدالة مع العوامل المستخلصة

العامل	أرقام البنود	العدد
١	١-٦-٩-١٢-١٧-١٨-٢١-٢٤-٢٥-٣٠-٣٣-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩	١٧
٢	٣-٤-١٠-١٣-١٥-١٩-٢٢-٢٧-٢٨-٣١-٣٤-٤٥	١٢
٣	٥-١١-١٤-١٦-٢٣-٢٦-٢٩-٣٢-٣٥-٤٤-٤٦-٤٧	١٢

يتضح من الجدول وجود ١٧ عبارة ذات تشبعات دالة عند مستوى (٠,٠١) على العامل الأول، وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات يتضح أنها تدور حول المكونات الاجتماعية للمرونة النفسية لذا أطلق علي هذا العامل (العامل الاجتماعي للمرونة النفسية) ، كما يتضح من الجدول وجود ١٢ عبارة ذات تشبعات دالة عند مستوى (٠,٠١) على العامل الثاني ، وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات يتضح أنها تدور حول المكونات الانفعالية للمرونة النفسية لذا أطلق علي هذا العامل (العامل الانفعالي للمرونة النفسية) ، كما يتضح

من الجدول وجود ١٢ عبارات ذات تشبعات دالة عند مستوى (٠,٠١) على العامل الثالث وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات يتضح أنها تدور حول المكونات العقلية للمرونة النفسية لذا أطلق علي هذا العامل (العامل العقلي للمرونة النفسية).

- ثم تم إعادة ترتيب العبارات بحيث يتضمن البعد الأول العقلي العبارات (١ : ١٢) ، البعد الانفعالي العبارات (١٣ : ٢٤) ، البعد الاجتماعي العبارات (٢٥ : ٤١) .
- ثانياً: الثبات:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين :

أ- الأولى : طريقة ألفا كرونباخ للثبات.

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات أبعاد المقياس الفرعية وحساب ثبات المقياس ككل؛ ويوضح جدول رقم (٦) ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول رقم (٦) ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ

البعد الاجتماعي		البعد الانفعالي		البعد العقلي	
المفردة	ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	المفردة	ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	المفردة	ألفا كرونباخ عند حذف المفردة
١	٠,٨٩٤	١	٠,٩٥١	١	٠,٩٥١
٢	٠,٨٩٣	٢	٠,٩٥٢	٢	٠,٩٥١
٣	٠,٨٨	٣	٠,٩٥٤	٣	٠,٩٥١
٤	٠,٨٨٦	٤	٠,٩٥٢	٤	٠,٩٥٢
٥	٠,٩٠٥	٥	٠,٩٥٣	٥	٠,٩٥
٦	٠,٨٨٥	٦	٠,٩٥٣	٦	٠,٩٥١
٧	٠,٨٨٨	٧	٠,٩٥٢	٧	٠,٩٥١
٨	٠,٩٥١	٨	٠,٩٥٢	٨	٠,٩٥١
٩	٠,٩٥٢	٩	٠,٩٥٢	٩	٠,٩٥١
١٠	٠,٩٥	١٠	٠,٩٥٢	١٠	٠,٩٥
١١	٠,٩٥١	١١	٠,٩٥٣	١١	٠,٩٥٣
١٢	٠,٩٥١	١٢	٠,٩٥٢	١٢	٠,٩٥
١٣	٠,٩٥٣				
١٤	٠,٩٥٢				
١٥	٠,٩٥٤				
١٦	٠,٩٥٢				
١٧	٠,٩٥٤				
١٨	٠,٩٥٢				
٠,٩٥٥	الفا للبعد ككل	٠,٩٠٥	الفا للبعد ككل	٠,٩٥٣	الفا للبعد ككل

وجميع القيم تشير الي أن ثبات كل بعد ينخفض عند حذف المفردة وهذا ما يعني ثبات الأبعاد الفرعية للاختبار وأن حذف أي من المفردات يؤثر سلبا علي درجة ثبات المقياس

جدول (٧) معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ عند حذف البعد
العقلي	٠,٩٩٨
الانفعالي	٠,٩٩٦
الاجتماعي	٠,٩٩٦
ألفا كرونباخ للمقياس ككل = ٠,٩٩٨	

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

• نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية التي أسفر عنها تطبيق أدوات البحث (مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، مقياس المرونة النفسية) وتفسير هذه النتائج وذلك بهدف دراسة) مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ، ومستوى المرونة النفسية (ودراسة الفروق في متغيري البحث التي تعزي الي متغيري الفرقة الدراسية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ، وكذلك دراسة العلاقة بين متغيري البحث لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال . ثم تعرض الباحثة لمقترحات البحث وتوصياته.

وللتحليل الاحصائي لبيانات الدراسة استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.18

• الإجابة علي سؤال الدراسة الأول :

ينص السؤال الأول "ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال؟"

وللإجابة علي السؤال الأول للدراسة تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة علي عينة الدراسة ، وحساب متوسط درجات استجابات عينة الدراسة من الطالبات المعلمات رياض الأطفال علي المقياس، وحيث أن المقياس يتضمن 37 مفردة يتطلب الإجابة عليها اختيار الطالبة أحد ثلاثة بدائل متدرجة (1- منخفضة ، 2- متوسطة ، 3 - مرتفعة) ويتضمن المقياس خمسة مجالات (المجال الانفعالي، المجال الاجتماعي ، مجال الاصرار والمثابرة، المجال المعرفي ، المجال الأكاديمي). وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل وذلك بحساب المتوسط الحسابي (المتوسط الحسابي = مجموع حاصل ضرب كل تكرار في الدرجة المقابلة ÷ عدد العينة) (وليد عبدالرحمن خالد الفراء ، 1430 هـ ، 78) .

وتم تفسير مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لكل مجال وللمقياس ككل بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسر للمتوسط الحسابي الذي يبينه الجدول التالي :

جدول (٨) مقياس ليكرت لتفسير المتوسط الحسابي للدرجات

المستوى	المتوسط الحسابي	
	إلى	من
ضعيف	1.66	1
متوسط	2.33	1.67
مرتفع	3	2.34

ويوضح الجدول (٩) التالي الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة البحث وتصنيف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة البحث بالنسبة لكل مجال من مجالات الكفاءة الذاتية المدركة وللمقياس ككل.

جدول (٩) وصف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة

الترتيب	المستوى لدى العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد المفردات	المجال
5	متوسط	0,52	2,22	9	المجال الانفعالي
4	متوسط	0,50	2,23	7	المجال الاجتماعي
3	متوسط	0,53	2,25	8	مجال الإصرار والمثابرة
1	متوسط	0,46	2,33	8	المجال المعرفي
2	متوسط	0,38	2,32	5	المجال الأكاديمي
	متوسط	0,40	2,27	37	الكفاءة الذاتية المدركة ككل

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجات استجابات العينة علي مجالات الكفاءة الذاتية المدركة تقع في المدي (1,67 - 2.33) بالنسبة لمجالات الكفاءة الذاتية المدركة وكذلك بالنسبة للمقياس ككل وهو ما يشير الي أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بمجالاتها متوسطة لدى عينة الدراسة من الطالبات المعلمات رياض الأطفال. ويتضح من الجدول أن ترتيب مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى العينة من حيث المستوى (المجال المعرفي - الأكاديمي - الإصرار والمثابرة - الاجتماعي - الانفعالي).

وبذلك يمكن الإجابة علي سؤال الدراسة الأول بأن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال هو متوسط. ويمكن تفسير ذلك إلى طبيعة التنشئة

الاجتماعية في المجتمع التي تعزز لدى الأناث ثقافة التبعية والخضوع والإحساس بالضعف ، وضرورة اللجوء إلى الرجل عند مواجهة المواقف الصعبة مما خلق لديهن معتقدات وأحكاما حول ذواتهن بأنهن غير قادرات على التحدى ولا سيما في المواقف الصعبة ، والشعور بالعجز والاستسلام في حال الفشل ، ناهيك عن الابتعاد عن ثقافة المبادرة والإصرار والمثابرة ، وضرورة بذل الجهد بقدر الإمكان . فطبيعة التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها الأناث من شأنها أن تحد من قدراتهن وطموحاتهن ودافعيتهن ، وتخلق لديهن شعورا بفقدان الثقة بالنفس في مواجهة التحديات ، مما يؤدي إلى خلق معتقدات وأحكام حول شخصياتهن تؤدي إلى مستوى منخفض أو متوسط من الكفاءة الذاتية لديهن. ولكي نخرج فتاة على مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة ذات شخصية قوية ولكن دون الخروج عن قواعد الأدب والاحترام تشدد الباحثة على ضرورة تعليم الفتاة ثقافة اتخاذ القرار وتحمل مسؤوليته وتنمية القدرة على التراجع عن الخطأ والاعتذار عنه ، وثقافة قبول الآخر ، واحترام النفس وعدم التراجع تحت أي ضغط من أي شخص فيما يخص القرارات المصيرية ، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن ما يطرأ من تغيير من الناحية النفسية لدى الطالبات نتيجة الظروف الراهنة التي تمر بها مجتمعاتنا كزيادة القلق والخاوف من مستقبل غير واضح المعالم، والضغط النفسي والإجهاد، انعكس سلبا على معتقدات فعالية الذات لديهن . ويمكن ارجاع ذلك أيضا إلى عدم تلقي الطالبات خدمات ارشادية وتوجيهية مما يرفع من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهن ، أو عدم تزودهن بالمعرفة والمهارات للدراسة النجاح في مهامهن، فالطلاب يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف عما ألفوه في مدارسهم، مما قد يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل التي تؤثر في مستوى كفاءتهم الذاتية المدركة، والمستوى المتوسط من الكفاءة الذاتية يشير إلى مستوى التحصيل المتوقع لدى الطالبات مما يتطلب من الجامعات أن تسعى إلى العمل على رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالباتها من خلال إعداد البرامج المساعدة على ذلك.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة فيران (٢٠١٦) ، ودراسة الزق (٢٠٠٠) ، ودراسة صقر (٢٠٠٥) ، ودراسة الخالدي (٢٠٠٧) ، ودراسة علاونة وأبو غزال (٢٠١٠)، ودراسة يعقوب (٢٠١٢) ، ودراسة جديد (٢٠١٥) ، دراسة المحسن (٢٠٠٦). التي جاء معظم أفراد العينة فيها في المستوى المتوسط من الكفاءة الذاتية المدركة ، ويفسر ذلك أن

البيئات العربية متقاربة في برامجها وعاداتها وثقافتها ، وأن وقوع معظم أفراد عينة الدراسة الحالية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة في بعد الإصرار والمثابرة والبعد الأكاديمي والبعد الأخلاقي ثم البعد الاجتماعي ، يشير إلى أن هذه الأبعاد تعتمد على البناء المعرفي لدى الفرد ثم مدى اكتسابه للخبرات المباشرة وغير المباشرة ، ومدى تعرض الفرد إلى المواقف التي تتطلب القيام بهذه السلوكيات ، وكل ذلك يعتمد بشكل كبير على كفاءة الفرد الذاتية ، ثم قدرته على الأداء السوي في مهمات حياته المختلفة ، وهذا ما أشار إليه Lynch (2006) من أن درجات الطلبة ترتبط ارتفاعاً أو انخفاضاً بالكفاءة الذاتية والدافعية الخارجية ، والجهد المبذول. مما سبق يمكن أن نستنتج أن الكفاءة الذاتية المدركة بحاجة إلى التطوير لدى الطلبة الجامعيين إذا رغبنا في خلق جيل منتج ، يتمتع بدرجة عالية من الشعور بالكفاءة ، والقدرة على التكيف ، وهذا يلزم الجامعات أن تعمل على رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلابها من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية . وهذا ما أشار إليه "باندورا Bandura " (1997) من أن الإدراكات الذاتية واليات التنظيم الذاتي يعدان مهمين في فهم اليات العلاقة بين المتغيرات البيئية والسلوك الناجح تجاهها ، لأن عملية تنظيم الذات ورفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يحتاجان إلى خبرات ومعارف وممارسات تساعد على ادراك الذات ، ثم تشكل منظومة الذات بجميع جوانبها.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة "جرين Green" (2000) ، ودراسة "بونج Bong" (1998) ، ودراسة "ليمونز Lemons" (2006) الذين أظهروا أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الجامعيين مرتفعة ، وقد يعود هذا الاختلاف إلى الفروق الثقافية بين البيئتين أو أنه راجع إلى الفرق في العينة من حيث العدد والتخصص. كما اختلفت مع دراسة سالم (٢٠٠٨) ، الياس (٢٠١٠) ، الجبوري (٢٠١٣) ، أبو تينة والخليلة (٢٠١١) .

• الإجابة علي سؤال الدراسة الثاني:

ينص السؤال الثاني "ما مستوى المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال؟

وللإجابة علي السؤال الثاني للدراسة تم تطبيق مقياس المرونة النفسية علي عينة الدراسة ، وحساب متوسط درجات استجابات عينة الدراسة من الطالبات المعلمات رياض

الأطفال على المقياس، وحيث إن المقياس يتضمن 41 مفردة تمثل عبارات مقياس المرونة النفسية وموزعة على ثلاثة عوامل (العقلي، الانفعالي، الاجتماعي) ويتطلب الإستجابة لكل مفردة اختيار الطالبة أحد ثلاثة بدائل متدرجة (1- منخفضة، 2- متوسطة، 3 - مرتفعة). وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل وذلك بحساب المتوسط الحسابي (المتوسط الحسابي = مجموع حاصل ضرب كل تكرار في الدرجة المقابلة ÷ عدد العينة) (وليد عبدالرحمن خالد الفرا، 1430 هـ، 78). وتم تفسير مستوى المرونة النفسية لكل بعد بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسر للمتوسط الحسابي الذي يبينه الجدول التالي :

جدول (١٠) مقياس ليكرت لتفسير المتوسط الحسابي لدرجات المرونة النفسية

مستوى المرونة النفسية	المتوسط الحسابي	
	من	إلى
ضعيف	1	1.66
متوسط	1.67	2.33
مرتفع	2.34	3

ويوضح الجدول (١١) التالي الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة وصف مستوى المرونة النفسية لدى عينة البحث بالنسبة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وكذلك بالنسبة للمرونة النفسية ككل.

جدول (١١) مستوى المرونة النفسية لدى عينة الدراسة

الترتيب	المستوى لدى العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد المفردات	البعد
1	مرتفع	0,23	2,51	12	العقلي
2	مرتفع	0,25	2,45	12	الانفعالي
3	مرتفع	0,21	2,44	17	الاجتماعي
	مرتفع	0,13	2,46	41	المرونة النفسية ككل

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجات استجابات العينة على أبعاد المرونة النفسية تقع في المدى (2,34 - 3) بالنسبة لأبعاد المرونة النفسية وكذلك بالنسبة للمرونة النفسية ككل وهو ما يشير إلى أن مستوى المرونة النفسية لدى العينة مرتفع لدى عينة البحث من الطالبات الملمات رياض الأطفال. ويتضح من الجدول أن ترتيب أبعاد المرونة النفسية لدى العينة من حيث المستوى (العقلي - الانفعالي - الاجتماعي).

وبذلك يمكن الإجابة علي سؤال الدراسة الثاني بأن مستوى المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال هو مستوى مرتفع. وهذا مؤشر جيد يدعونا للتفاؤل كونه يساعد على التنبؤ بسلامة الجانب النفسي والاجتماعي في حياة أفراد شريحة مهمة من شرائح مجتمعنا وهم طلبة الجامعة الذين تقع على عاتقهم مسؤولية حياة المجتمع في المستقبل القريب ، وتفسر الباحثة هذه النتيجة مستندة إلى تعريف "نيومان" Newman للمرونة النفسية بأنها " القدرة على التكيف مع الاحداث الصادمة والمحن والمواقف الضاغطة المتواصلة " وهى " عملية مستمرة يظهر من خلالها الفرد سلوكا تكيفيا في مواجهة المحن ، والصدمات ومصادر الضغط النفسى " (Newman,2000:p.62) حيث تفسر هذه النتيجة إلى تمتع أفراد العينة من عوامل الوقاية التي تمكنهم من مواجهة الاثار المترتبة على عوامل الضغط والخطر، فالمرونة تشمل التعرض لعوامل الضغط ووجود عوامل وقاية ، وهذه العوامل تكون بمثابة عامل محفز عن طريق تعديل الاستجابة للمخاطر والضغط لتقليل احتمالية النتائج السلبية ، وهذا ما يؤكد نموذج "بينار" (Pienar,2007:p.246) . وقد أشار "جروتبيرج Grotberg" إلى أن المرونة لا تعنى حياة الفرد بدون ضغوط أو ظروف غير ملائمة ، لكنها تعنى كيفية التعامل بفاعلية مع ضغوط الحياة التي لا مفر منها. (Grotberg,2003: p.1) حيث أن تكرار الظروف الضاغطة التي يعيشها الطلبة كالظروف الاسرية والاقتصادية والاجتماعية تساعد على القدرة على التكيف مع تلك الظروف ، وبالتالي رفع مستوى المرونة النفسية التي تمكنهم من الاستمرار والنجاح في الحياة واجتياز الصعاب التي تواجههم ، كما ان الطلبة يتميزون بقدرتهم على التفاعل مع الأنشطة الطلابية كالانشطة الفنية والترفيهية وامتلاكهم قدر كافي من المعلومات المتعلقة بدراساتهم والمعارف والخبرات العامة . كما أنهم كما يرى (شقورة ، ٢٠١٢ : ٢٤) أكثر قدرة على مسايرة أفراد المجتمع من خلال تقبلهم لهم واحترامهم وإقامة علاقات اجتماعية سليمة إيجابية معهم .

كما أن ارتفاع مستوى المرونة الذى أظهرته نتائج الدراسة الحالية لدى أفراد عينة الدراسة وتشير إلى أن الطلبة يتصفون بصفات الأفراد المرنين التي أشارت اليها "كوبازا" (Kobasa,1979,p.1-11) ، "روتر" (Rutter,1985,p.598) ، "لونيس" (Lyons,1991,p.93) ، "كونور وآخرون" (Connor & Davidson ,2003:p.76)

بأن الطلبة المرنين اتصفوا بالقدرة على رؤية التغيير كتحد وبكفاح تجاه الأهداف الشخصية والجماعية ويؤمنون أن للضغوط تأثيراً قوياً وهم أكثر قدرة على التكيف للتغيير ، ويتسمون بالصبر والتفاؤل والايمان. وتعتقد الباحثة أن الضغوط النفسية الهائلة التي تتعرض لها الفتاة داخل المجتمع قد منحتهم قدرة عالية من المرونة النفسية تؤهلهم بالاستمرار في الحياة ، وهذا يدل أن الطالبات يملن إلى الإيجابية وغير سلبيين في تعاملهم مع الآخرين في المواقف والخبرات. وهذا يتفق مع ما ذهب اليه "سيلى" في نظريته (نظرية هانس سيلى) والذي أكد أن الشخص الذى يتمتع بالمرونة النفسية يمتلك قدرات مواجهة ضغوط الحياة النفسية و الاجتماعية والاقتصادية وحتى السياسية ، ويمتلك قدرة على التوافق الايجابى النفسى والاجتماعى مع ذاته ومع البيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية.(Selye,1965,p.27). وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة "وينر Werner" (1982) ، ودراسة الناصر وساندمان (Anaser & Sandman,2000) ، ودراسة صحبه (٢٠١٦) ودراسة ال غزال (٢٠٠٨) ، ودراسة الخطيب (٢٠٠٧) ، ودراسة الزهيرى (٢٠١٢) في أن الطلبة يتسمون بمرونة نفسية عالية ، كما اختلفت مع دراسة "كامبل Campbell" (2009) ، شقورة (٢٠١٢).

• الإجابة علي السؤال الثالث للدراسة:

ينص السؤال الثالث للدراسة علي : "هل توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال تعزي الي متغيري (المستوى الاقتصادي للأسرة - الفرقة الدراسية)؟"

وللإجابة علي هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضين التاليين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (وفق المستوى الاقتصادي للأسرة : منخفض - متوسط - مرتفع) علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (وفق الفرقة الدراسية : الاولى - الثانية - الثالثة - الرابعة) علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

• اختبار صحة الفرض الفرعي الأول:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (وفق المستوى الاقتصادي للأسرة : منخفض - متوسط - مرتفع) علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات مجموعات الدراسة وفق متغير المستوى الاقتصادي للأسرة (منخفض - متوسط - مرتفع) علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ويوضح ذلك الجدول (١٢) التالي :

جدول (١٢) الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة علي متغير الكفاءة الذاتية المدركة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى الاقتصادي للأسرة	مجالات الكفاءة الذاتية المدركة
0,69	1,75	26	منخفض	الانفعالي
0,49	2,27	77	متوسط	
0,25	2,41	47	مرتفع	
0,52	2,22	150	إجمالي	
0,55	1,75	26	منخفض	الاجتماعي
0,48	2,22	77	متوسط	
0,29	2,50	47	مرتفع	
0,50	2,23	150	إجمالي	
0,67	1,88	26	منخفض	
0,51	2,26	77	متوسط	
0,35	2,45	47	مرتفع	
0,53	2,25	150	إجمالي	
0,64	2,11	26	منخفض	المعرفي
0,44	2,27	77	متوسط	
0,23	2,55	47	مرتفع	
0,46	2,33	150	إجمالي	
0,45	2,21	26	منخفض	الاكاديمي
0,41	2,25	77	متوسط	
0,20	2,50	47	مرتفع	
0,38	2,32	150	إجمالي	
0,49	1,94	26	منخفض	
0,40	2,25	77	متوسط	
0,15	2,48	47	مرتفع	
0,40	2,27	150	إجمالي	

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات استجابات العينة يرتفع بارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة بمعنى أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي للأسرة ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة البحث من الطالبات الملمات رياض أطفال. وحيث يتضمن متغير المستوى الاقتصادي ثلاثة مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع) فللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك جدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) تحليل التباين أحادي الاتجاه

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
انفعالي	بين المجموعات	7,54	2	3,77	16,79	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	33,00	147	0,23		
	المجموع	40,54	149			
اجتماعي	بين المجموعات	9,31	2	4,66	24,10	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	28,41	147	0,19		
	المجموع	37,72	149			
إصرار ومثابرة	بين المجموعات	5,48	2	2,74	11,01	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	36,55	147	0,25		
	المجموع	42,03	149			
معرفي	بين المجموعات	3,82	2	1,91	10,22	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	27,48	147	0,19		
	المجموع	31,30	149			
اكاديمي	بين المجموعات	2,27	2	1,14	8,46	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	19,72	147	0,13		
	المجموع	21,99	149			
الكفاءة الذاتية المدركة ككل	بين المجموعات	4,96	2	2,48	19,15	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	19,05	147	0,13		
	المجموع	24,01	149			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى 01,0 مما يعني وجود فروق بين مجموعات البحث في الكفاءة الذاتية المدركة وللتعرف علي مصدر الفروق واتجاهها تم استخدام اختبار التحليل التالي الفروق الأقل معنوية (LSD) ويوضح ذلك الجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) نتائج التحليل التالي (LSD) للنتائج ذات الدلالة الإحصائية

المجال	الفروق بين المجموعات	فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائية	اتجاه الفرق
انفعالي	متوسط - منخفض	0,514	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,657	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	متوسط - منخفض	0,47	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,746	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,276	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
اجتماعي	متوسط - منخفض	0,383	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,571	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,188	0,05	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,44	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,278	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
إصرار ومثابرة	مرتفع - منخفض	0,294	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,253	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,315	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,542	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,227	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
معرفي	متوسط - منخفض	0,315	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,542	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,227	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,315	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,227	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
أكاديمي	متوسط - منخفض	0,315	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,542	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,227	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,315	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,227	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
الكفاءة الذاتية ككل	متوسط - منخفض	0,315	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,542	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,227	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - منخفض	0,315	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع
	مرتفع - متوسط	0,227	0,01	لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الفروق لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع علي حساب المستوى المتوسط والمنخفض، وكذلك لصالح المستوى المتوسط علي حساب المستوى المنخفض مما يعني أن المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات المعلمات رياض أطفال ، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزي الي متغير المستوى الاقتصادي وأن تلك الفروق لصالح المستوى المرتفع. وقد يرجع ذلك إلى أن توفر مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع لأسرة الطلبة يزيد من فرصتهم في التعرض لخبرات جديدة ، وبالتالي فإن ثقتهم بأنفسهم تزداد بحث يزداد لديهم الاعتقاد بالقدرة على النجاح في العديد من المهمات التي يكلفون بها.(اليوسف، ٢٠١٣ : ٣٥٣) فالمجال الذى ينشأ فيه الفرد يؤثر في نموه تأثيرا كبيرا فاذا ساعد هذا المجال على اشباع الحاجات الأساسية للفرد بيولوجية كانت أم نفسية أثر ذلك إيجابيا في أساليب توافقه ، أما اذا تعددت مواقف الحرمان وزادت ، فان التوتر يبقى ملازما للفرد وسوف تعاني الشخصية من الاضطراب.(دمنهورى ، ١٩٩٥ : ١٠٣) والفرد إذا عاش داخل اسرة ذات مستوى اقتصادى واجتماعى مرتفع هذا يجعله راضيا عن حياته الأسرية ، محققا

لحاجاته وطموحاته ، وثاقا في نفسه ومقدرا لذاته بما يجعله يعيش شعور السعادة ،
وبما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلا لحاضره ، وذا كفاءة ذاتية عالية.(العمروسي ،
٢٠١٢ : ٥١) وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة اليوسف (٢٠١٣) ، ودراسة
"جودبالدي ونيري" (Godbaldy & Nery (1984)، ودراسة "ريتشمان وآخرون
" Richman & etal " (1995) ، ودراسة " جونز وجولي Johnes & Jolly " (2003)
حيث أشاروا إلى أثر المناخ الاسرى والمستوى الاقتصادي والاجتماعى على
كفاءة الفرد الذاتية.

• اختبار صحة الفرض الفرعي الثاني:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (وفق
الفرقة الدراسية : الاولى - الثانية - الثالثة - الرابعة) علي مقياس الكفاءة الذاتية
المدركة لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
لدرجات استجابات مجموعات الدراسة وفق متغير الفرقة الدراسية علي مقياس الكفاءة
الذاتية المدركة ويوضح ذلك الجدول (١٥) التالي :

جدول (١٥) الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة
علي متغير الكفاءة الذاتية المدركة

مجلات الكفاءة الذاتية المدركة	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانفعالي	اولي	23	1.55	0.66
	ثانية	40	2.31	0.57
	ثالثة	57	2.38	0.26
الاجتماعي	رابعة	30	2.32	0.26
	إجمالي	150	2.22	0.52
	اولي	23	1.72	0.68
	ثانية	40	2.19	0.42
	ثالثة	57	2.34	0.40
	رابعة	30	2.46	0.35
الإصرار والمثابرة	إجمالي	150	2.23	0.50
	أولى	23	1.51	0.51
	ثانية	40	2.35	0.54
	ثالثة	57	2.38	0.32

0.38	2.45	30	رابعة	المعرفي
0.53	2.25	150	إجمالي	
0.65	1.87	23	أولي	
0.44	2.33	40	ثانية	
0.29	2.45	57	ثالثة	
0.35	2.45	30	رابعة	الأكاديمي
0.46	2.33	150	إجمالي	
0.51	1.97	23	أولي	
0.35	2.32	40	ثانية	
0.27	2.43	57	ثالثة	
0.36	2.39	30	رابعة	الكفاءة الذاتية المدركة ككل
0.38	2.32	150	إجمالي	
0.51	1.73	23	أولي	
0.34	2.30	40	ثانية	
0.22	2.39	57	ثالثة	
0.29	2.41	30	رابعة	
0.40	2.27	150	إجمالي	

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات استجابات العينة يرتفع بالتقدم في الفرقة الدراسية بمعنى أنه كلما ازداد العمر (الفرقة الدراسية) ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة البحث من الطالبات الملمات رياض أطفال.

وحيث يتضمن متغير الفرقة الدراسية أربعة مستويات (أولي - ثانية - ثالثة - رابعة) فللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك جدول (١٦) التالي:

جدول (١٦) تحليل التباين أحادي الاتجاه

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الاحصائية
انفعالي	بين المجموعات	12.36	3	4.12	21.34	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	28.18	146	0.19		
اجتماعي	المجموع	40.54	149			
	بين المجموعات	8.30	3	2.77	13.72	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	29.42	146	0.20		
	المجموع	37.72	149			
	بين المجموعات	15.04	3	5.01	27.12	دالة عند مستوى 0,01
اصرار ومتابعة	داخل المجموعات	26.99	146	0.19		
	المجموع	42.03	149			
معرفي	بين المجموعات	6.06	3	2.02	11.70	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	25.23	146	0.17		
	المجموع	31.30	149			
اكاديمي	بين المجموعات	3.58	3	1.19	9.47	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	18.41	146	0.13		
	المجموع	21.99	149			
الكفاءة الذاتية المدركة ككل	بين المجموعات	8.36	3	2.79	25.98	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	15.65	146	0.11		
	المجموع	24.01	149			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 مما

يعني وجود فروق بين مجموعات الدراسة في الكفاءة الذاتية المدركة وللتعرف علي مصدر

الفروق واتجاهها تم استخدام اختبار التحليل التالي الفروق الأقل معنوية (LSD) ويوضح

ذلك الجدول (١٧) التالي:

جدول (١٧) نتائج التحليل التالي (LSD) للنتائج ذات الدلالة الإحصائية			
المجال	الفروق بين المجموعات	فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائية
انفعالي	الثانية – الأولى	0,763	0,01
	الثالثة – الأولى	0,825	0,01
اجتماعي	الرابعة – الأولى	0,772	0,01
	الثانية – الأولى	0,465	0,01
	الثالثة – الأولى	0,620	0,01
	الرابعة – الأولى	0,737	0,01
اصرار ومثابرة	الثانية – الأولى	0,271	0,05
	الثانية – الأولى	0,836	0,01
	الثالثة – الأولى	0,868	0,01
	الرابعة – الأولى	0,934	0,01
معرفي	الثانية – الأولى	0,465	0,01
	الثالثة – الأولى	0,576	0,01
	الرابعة – الأولى	0,58	0,01
	الرابعة – الأولى	0,58	0,01
أكاديمي	الثانية – الأولى	0,341	0,01
	الثالثة – الأولى	0,454	0,01
	الرابعة – الأولى	0,419	0,01
	الثانية – الأولى	0,574	0,01
	الثالثة – الأولى	0,669	0,01
	الرابعة – الأولى	0,688	0,01

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الفروق لصالح الفرق الدراسية الاعلى علي حساب الفرقه الدراسية الأولى مما يعني أن الفرقه الدراسية تؤثر في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات المعلمات رياض أطفال ، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزي الي متغير الفرقه الدراسية وأن تلك الفروق لصالح الفرق الدراسية الأعلى.

لقد توصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الأولى من الدراسة الجامعية ، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة ،وتشير هذه النتيجة إلى أن فاعلية الذات المدركة تنمو متأثرة بالخبرات الاكاديمية والتربوية والاجتماعية التي يتلقاها الطالبات في الجامعة وأنهم بمرور السنوات الدراسية قد أصبحوا أكثر تكيفا مع متطلباتها وأكثر إيجابية في نظرتهم لقدرتهم وامكانياتهن ، كما يعطى مؤشر إيجابيا عن دور الجامعة في تطوير نظرة الطالبات إلى كفاءتهن الذاتية ، الا أنه يلقي مزيدا من المسؤولية على عاتق الكادر التعليمي في الجامعة لرفع مستوى هذه

الخاصية الدافعية لدى الطالبات لتكون معينا لهم في أداء ما يؤهلون للقيام به لاحقا. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزق (٢٠٠٠) ، ودراسة المساعيد (٢٠١١) ، ودراسة جديد (٢٠١٥) ، ودراسة كرماش (٢٠١٦) ، ودراسة أبو عليا و الوهر (٢٠٠١) ، ودراسة شل Shell (1995) ، ودراسة بارجاس وفاليانت Pajares & Valiant (1999) (في أن الكفاءة الذاتية المدركة تتطور عموما مع تطور المستوى الدراسي. ولعل سبب تدنى شعور الطالبات بكفائتهن الذاتية راجع إلى بعض خبرات الفشل التي يمرون بها في السنوات الدراسية الأولى أو إلى ضعف استراتيجيات التعلم لدى هؤلاء الطالبات في بداية حياتهن الجامعية ، أما في السنوات الدراسية العليا فيصبح لديهم قدر أكبر من الوعي بالاستراتيجيات فوق المعرفية ، مقارنة بالطالبات في السنوات والمستويات الدراسية الأدنى ، فالكفاءة الذاتية المدركة تتطور عموما مع تطور المستوى الدراسي ومع توالى الخبرات ، واكتساب الطالبات لاستراتيجيات المذاكرة والدراسة الجامعية. وكما أشارت دراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١) بتطور إحساس الطالب بالكفاءة الذاتية يأخذ بتطوير توقعات أكثر واقعية حول أدائه الأكاديمي. فالادب النظرى في سياق الكفاءة الذاتية المدركة يؤكد أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تتأثر بخبرات الفرد أكثر من غيرها من المفاهيم . Schunk& Pajares(2002) وعموما فان ادراك الأناث لكفائتهن الذاتية تزداد في السنة الدراسية الثالثة والرابعة .(أبو عليا و الوهر، ٢٠٠١).وهذا يبرر حاجة الطالبات إلى لقاءات ومحاضرات تزيد معرفتهن بطبيعة الحياة ، والمناهج ، وطرق التدريس والتقويم ، والمهارات والاستراتيجيات الدراسية في المرحلة الجامعية.واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كيرك وكواى (1994) Kirk & Kuway ، ودراسة تلز Tellez (1997) ، ودراسة هيلات وآخرون (٢٠١٠) ، دراسة حسيب (٢٠٠١) ، ودراسة النصاصرة (٢٠٠٩) ، ودراسة اليوسف (٢٠١٣) حيث اخصوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية المدركة بين الطلاب الأكبر سنا والاصغر سنا.

• الإجابة علي السؤال الرابع للدراسة:

ينص السؤال الرابع للدراسة علي : "هل توجد فروق دالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال تعزي إلى متغيري (المستوى الاقتصادي للأسرة - الفرقة الدراسية)؟"

وللإجابة علي هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضين التاليين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (وفق المستوى الاقتصادي للأسرة : منخفض - متوسط - مرتفع) علي مقياس المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (وفق الفرقة الدراسية : الاولى - الثانية - الثالثة - الرابعة) علي مقياس المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

• اختبار صحة الفرض الفرعي الأول:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (وفق المستوى الاقتصادي للأسرة : منخفض - متوسط - مرتفع) علي مقياس المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات مجموعات الدراسة وفق متغير المستوى الاقتصادي للأسرة (منخفض - متوسط - مرتفع) علي مقياس المرونة النفسية ويوضح ذلك الجدول (١٨) التالي :

جدول (١٨) الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة علي متغير المرونة النفسية

أبعاد المرونة النفسية	المستوى الاقتصادي للأسرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العقلي	منخفض	26	2.54	0.20
	متوسط	77	2.49	0.24
الانفعالي	مرتفع	47	2.51	0.22
	إجمالي	150	2.51	0.23
	منخفض	26	2.47	0.23
	متوسط	77	2.42	0.26
الاجتماعي	مرتفع	47	2.50	0.25
	إجمالي	150	2.45	0.25
	منخفض	26	2.45	0.25
	متوسط	77	2.42	0.22
المرونة النفسية ككل	مرتفع	47	2.47	0.17
	إجمالي	150	2.44	0.21
	منخفض	26	2.48	0.14
	متوسط	77	2.44	0.13
	مرتفع	47	2.49	0.12
	إجمالي	150	2.46	0.13

ويتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجات استجابات العينة متقاربة وأن الفروق بينها غير كبيرة. وحيث يتضمن متغير المستوى الاقتصادي ثلاث مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع) فللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك جدول (١٩) التالي:

جدول (١٩) تحليل التباين أحادي الاتجاه

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عقلي	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.35	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7.63	147	0.05		
	المجموع	7.67	149			
انفعالي	بين المجموعات	0.20	2	0.10	1.60	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	9.28	147	0.06		
	المجموع	9.48	149			
اجتماعي	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.67	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6.44	147	0.04		
	المجموع	6.50	149			
المرونة النفسية ككل	بين المجموعات	0.07	2	0.04	2.25	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2.41	147	0.02		
	المجموع	2.48	149			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 مما يعني عدم وجود فروق بين مجموعات البحث في المرونة النفسية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية تعزي الي متغير المستوى الاقتصادي.

فلم تظهر فروقات مع اختلاف مستوياتهن الاقتصادية والاجتماعية ، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المستوى الاقتصادي والاجتماعي بوجه عام لا يؤثر على مستوى المرونة النفسية لأن القدرة على مواجهة التحديات والصعاب ترتبط بالخبرات الصادمة التي يمر بها الانسان بغض النظر عن دخل الاسرة أو مستواها الاجتماعي ، حيث أن استخدام المرونة في المواقف الحياتية تحتاج إلى قدرات عقلية في التعامل مع الازمات وليس إلى مستوى اقتصادي واجتماعي معين ، وهذا مايشير إلى أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي ليس له تأثير واضح في مستوى المرونة النفسية ، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة فحجان (٢٠١٠) ، ودراسة شقورة (٢٠١٢) ، ودراسة ماكميلان وآخرون Mcmillan & etal (1992) ، ودراسة بوني Bonnie (1997) ، ودراسة كاثلين وجيم Kathleen & Jim (1997) ، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الخطيب (٢٠١٠) ودراسة المحتسب

وآخرون (٢٠١٧) التي أسفرت عن وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي لصالح المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع.

• اختبار صحة الفرض الفرعي الثاني:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (وفق الفرقة الدراسية : الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة) علي مقياس المرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات مجموعات الدراسة وفق متغير الفرقة الدراسية علي مقياس المرونة النفسية ويوضح ذلك الجدول (٢٠) التالي :

جدول (٢٠) الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة علي متغير المرونة النفسية

أبعاد المرونة النفسية	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العقلي	أولى	23	2.50	0.25
	ثانية	40	2.55	0.20
	ثالثة	57	2.52	0.23
	رابعة	30	2.41	0.22
	إجمالي	150	2.51	0.23
انفعالي	أولى	23	2.49	0.19
	ثانية	40	2.39	0.21
	ثالثة	57	2.44	0.30
	رابعة	30	2.55	0.20
	إجمالي	150	2.45	0.25
اجتماعي	أولى	23	2.47	0.25
	ثانية	40	2.48	0.16
	ثالثة	57	2.41	0.23
	رابعة	30	2.44	0.20
	إجمالي	150	2.44	0.21
المرونة النفسية ككل	أولى	23	2.48	0.15
	ثانية	40	2.47	0.10
	ثالثة	57	2.45	0.14
	رابعة	30	2.46	0.13
	إجمالي	150	2.46	0.13

ويتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجات استجابات العينة متقاربة، وحيث يتضمن متغير الفرقة الدراسية أربعة مستويات (أولى - ثانية - ثالثة - رابعة) فللتحقق من

الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك جدول (٢١) التالي:

جدول (٢١) تحليل التباين أحادي الاتجاه

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العقلي	بين المجموعات	0.364	3	0.121	2.423	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7.306	146	0.05		
	المجموع	7.67	149			
الانفعالي	بين المجموعات	0.5	3	0.167	2.708	دالة عند مستوى 0,05
	داخل المجموعات	8.98	146	0.062		
	المجموع	9.48	149			
الاجتماعي	بين المجموعات	0.132	3	0.044	1.01	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6.364	146	0.044		
	المجموع	6.496	149			
المرونة النفسية ككل	بين المجموعات	0.023	3	0.008	0.451	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2.458	146	0.017		
	المجموع	2.481	149			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 علي أبعاد المرونة النفسية العقلي والاجتماعي والمرونة النفسية ككل بينما كانت الفروق دالة عند مستوى 0,05 بالنسبة للبعد الانفعالي. مما يعني عدم وجود فروق بين مجموعات البحث في المرونة النفسية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية تعزي إلى متغير الفرقة الدراسية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الفرق الدراسية الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة في مستوى المرونة النفسية لديهن ، وهذا يعني توافر عوامل الوقاية لديهن بشكل عام والتي ساهمت في تحقيق النتائج الإيجابية ، وهذا ما جعل الطالبات في الصفوف الدراسية الأربعة يتمتعون بالمرونة النفسية، أي أن لديهن القدرة

على الاستفادة من عوامل الوقاية ضمن بيئتهن الداخلية والخارجية للتكيف والتعلم من أحداث وظروف الحياة التي تحقق نتائج إيجابية ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرحلة الجامعية هي مرحلة تقارب بشئ من خصائص المرحلة العمرية والتي تمثل نهاية المراهقة وبداية مرحلة الشباب ، كما تغزو الباحثة عدم وجود فروق في المرونة النفسية إلى أن البيئة والجو العام الذي تعيشه الطالبات في المرحلة الجامعية حيث أنهن في هذه المرحلة يواجهن تحديات ومشكلات تكاد تكون متشابهة وفقا للمرحلة العمرية والدراسية (الأكاديمية) التي يمرون بها ، وهذا الأمر يقلل الفروق بينهن في المرونة النفسية التي تكاد تكون متشابهة ، لذلك يتميز الطالبات في الفرق الدراسية الأربع بالمرونة العالية ، وذلك كما أظهرت نتائج السؤال الثاني ، فهؤلاء الطالبات يتسمون بحسب المرحلة العمرية بالمرونة الانفعالية والصلابة النفسية والقوة العقلية التي تجعلهم واثقين في أنفسهم في مواجهة صعوبات الحياة مهما بدت صعبة ، ويضيف (الطحان ، ١٩٩٢ : ١٧٦) ان من عوامل التكيف السوى ، هو أن يكون الفرد على درجة من المرونة النفسية وهى قدرة الفرد على التصرف في المواقف الجديدة ، في حين أن التصلب والجمود على أنواع محددة من السلوك تجعل الفرد غير قادر على التكيف في المواقف المستجدة ، فيجب أن يكون على درجة من المرونة في السلوك تساعده على فهم الواقع الجديد ومحاولة التكيف معه ، وتحقيق أهدافه وطموحاته واشباع حاجاته وفق شروط البيئة التي يعيش فيها ، لأن عملية التكيف السوى هي إقامة علاقات ناجحة مع البيئة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزهيرى (٢٠١٢) ، واختلفت مع دراسة صاحبه (٢٠١٦) ، ودراسة كجلستارلى Kjelstadli (2006) حيث أسفرت إلى وجود فروق في مستوى المرونة النفسية لصالح الفرق الأولى.

• الإجابة علي سؤال الدراسة الخامس :

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة النفسية ؟ .

وللإجابة علي هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات أفراد العينة علي متغيري الدراسة (المرونة النفسية ، الكفاءة الذاتية المدركة) ويوضح ذلك الجدول (٢٢) التالي:

البعد	انفعالي	اجتماعي	اصرار ومثابرة	معرفي	اكاديمي	الكفاءة الذاتية المدركة ككل
العقلي	**0,62	*0,38	**0,51	**0,64	**0,64	**0,61
الانفعالي	**0,79	**0,54	**0,63	*0,41	**0,43	**0,63
الاجتماعي	**0,65	**0,83	**0,59	**0,71	*0,40	**0,67
المرونة النفسية ككل	**0,64	**0,72	**0,58	**0,65	**0,51	**0,64

** دالة عند 0,01 * دالة عند 0,05

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين درجات أفراد العينة من الطالبات المعلمات رياض الأطفال علي مقياس المرونة النفسية بأبعاده ودرجاتهن علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بمجالاتها، أي أن هناك علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية المدركة من جهة ومستوى المرونة النفسية في الجهة الأخرى بمعنى أن الطالبات ذوات الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة لديهن مستوى مرونة نفسية مرتفع ، وأن الطالبات من ذوات الكفاءة الذاتية المدركة المنخفض لديهن مستوى مرونة نفسية منخفض، وبحساب الأهمية التربوية وهو مقياس معامل التحديد r^2 الذي يبين الأهمية التربوية للعلاقة الموجودة بين متغيري البحث يتضح أن $r^2 = 41\%$ وهي قيمة مرتفعة مهمة تربوياً تدل علي أن 41% من التباين في درجات العينة في مستوى المرونة النفسية يمكن تفسيره بسبب اختلاف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهن.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات المدركة والمرونة النفسية ، وقد يعود وجود هذه العلاقة إلى أن امتلاك الفرد لمدرجات فاعلية الذات ولو بدرجة متوسطة يعزز دافع الفرد ويزيد ثقته بنفسه ويزيد من اندفاعه لتجاوز الصعاب وإنهاء المهمات بنجاح ، وهذا الامر تؤكد أدبيات فاعلية الذات التي تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المدركة يجدون في أنفسهم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم و يقيمون أحداث الحياة الضاغطة أو المهددة بصورة إيجابية وينظرون لها كمعامل تحدى أكثر منها عوامل احباط وقلق ، حيث أن مدرجات الكفاءة الموجبة تحدث خبرات وجدانية إيجابية تعزز الدافعية ، فالكفاءة الذاتية تجعل حياة الفرد خالية من التوترات والصراعات المستمرة وتجعله أكثر حيوية ومثابرة ، واقبالاً على الحياة وتساعد على الاختيار واتخاذ القرار ، وتجعله بعيداً

عن التناقض في سلوكه وفي تعامله مع الغير وتساوده على فهم نفسه والآخرين. كما يمكن تفسير هذه النتيجة من أن هذين المفهومين يرتبطان ارتباطاً وثيقاً ببعضهما البعض ، ويحددان درجة تمتع الطالبات بالصحة النفسية السوية ، ويهدفان إلى زيادة قدرة الفرد على مواجهة التحديات التي تواجهه في الحياة واجتيازها من خلال القدرة على أحداث التكيف اللازم لمواجهتها بنجاح. فالكفاءة الذاتية تلعب دوراً كبيراً في تطوير المرونة النفسية ، حيث أشار (Saarni, 1999) إلى أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً رئيسياً في القدرة على مواجهة المواقف الصعبة لدى الأشخاص المرنين. ويرى باندورا وآخرين (Bandura & etal, 2003) إلى أن الكفاءة تحدد مرونة الفرد في الشدائد عند التعرض للضغوط والاكنتاب. وبالتالي تؤثر الكفاءة الذاتية على المرونة ، وهذا يتضح من خلال نتائج البحوث التي تشير إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط إيجابياً بالمرونة ، وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر وبشكل دال على المرونة ، وأنها من الخصائص المرتبطة بالمرونة وبالتالي يمكن استخدام الكفاءة الذاتية المدركة كميكانيزم وقائي في مواقف التعلم على سبيل المثال والذي يترتب عليه تعزيز المرونة ، والتأثير المتبادل للكفاءة الذاتية والمرونة يمكن أن ينتج تأثيرات إيجابية على حياة الفرد النفسية واتخاذ قراراته واختياراته وعلى التعلم والتحصيل وحيويته وإقباله على الحياة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شيرميرز و جارسيا (Chermers & Garcia, 2001) ، ودراسة ريتشاردسون (Richardson, 2002) ، ودراسة جاليلي (Jalili, 2010) ، ودراسة باندورا وآخرون (Bandura & etal, 1999) ، ودراسة دول وليون (Doll & Lyon, 1998) ، ودراسة سبيجت (Speight, 2009) ، ودراسة فيلدس (Fields, 2013) ، ودراسة سيليكاليلى و كايا (Celikkaleli & kaya, 2016) ، ودراسة كابور و تومار (Kapoor & Tomar, 2016) ، ودراسة كايى و بيدجون (Keye & Pidgeon, 2013) ، ودراسة كيرنى (Kearney, 2010) ، ودراسة رودس و كورنيا (Rhodes & Courneya, 2007) ، ودراسة هاميل (Hamill & etal, 2003) حيث توصلوا إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط بزيادة المرونة ، وأن الكفاءة الذاتية ذات تأثير دال على المرونة النفسية.

المراجع

١. ال غزال ، ياسمين سامى حسب الله (٢٠٠٨) : التشاؤم الدفاعى وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة ، ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد.
٢. أبو تينة ، عبد الله محمد ؛ الخلايلة ، هدى أحمد (٢٠١١) : الفاعلية الذاتية لمعلمى محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديرهم ، دراسات العلوم التربوية ، المجلد ٣٨ ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الهامشية ، الزرقاء ، الأردن ، ص ص ٢٢٢ - ٢٣٧.
٣. أبوعليا ، محمد ؛ والوهر ، محمود (٢٠٠١) : درجة وعى طلبة الجامعة الهامشية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسى ومعدلهم التراكمى والكلية التي ينتمون اليها ، دراسات العلوم التربوية ، المجلد ٢٨ ، العدد ١ ، ص ص ١ - ١٤.
٤. الجبورى ، حسين عبيد (٢٠١٣) : قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الاكاديمى والانجاز والاندماج الاجتماعى لطلبة التعليم المفتوح - الاكاديمية بالدنمارك نموذجيا ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الازهر ، غزة ، فلسطين.
٥. جديد ، ليلى (٢٠١٥) : فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها بأنماط التوجهات الهدفية لدى الطلبة المعلمين "دراسة ميدانية" على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين ، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، سلسلة الاداب والعلوم الإنسانية ، المجلد ٣٧ ، العدد ٢ ، اللاذقية ، سوريا.
٦. حسيب ، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١) : المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا ، مجلة علم النفس ، المجلد ١٥ ، العدد ٥٩.
٧. الخالدى ، عبدالله (٢٠٠٧) : فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أريد.
٨. الخطيب ، محمد جواد (٢٠٠٧) : تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الاحداث الصادمة ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، المجلد ١٥ ، العدد ١٢ ، ص ص ١٠٥١ - ١٠٨٨.
٩. الخطيب ، محمد جواد (٢٠١٠) : دور التربية المدنية في تنمية مرونة الأنا في الشخصية الفلسطينية ، مجلة جامعة الازهر ، غزة ، العلوم الإنسانية ، المجلد ١٢ ، العدد ٢ ، ص ص ٥٣٧ - ٥٩٤.
١٠. دمنهورى ، رشاد (١٩٩٥) : بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسى : دراسة مقارنة ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ع ٣ ، ص ص

١٢٤ - ١٥٤ .

١١. الزق ، أحمد يحيى (٢٠٠٠) : الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١٥ ، العدد ٢ ، البحرين ، ص ص ٣٨ - ٥٨ .
١٢. الزهيري ، لمياء قيس سعدون (٢٠١٢) : المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة ديالى ، العراق .
١٣. الزيات ، فتحى مصطفى (٢٠٠١) : علم النفس المعرفى ، مداخل ونماذج ونظريات ، دار النشر للجامعات ، القاهرة .
١٤. سالم ، رفقة خلف (٢٠٠٨) : علاقة فاعلية الذات والفرع الاكاديمى بدافع الإنجاز الدراسى لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد ٢٣ ، جامعة البلقاء التطبيقية ، كلية عجلون الجامعية .
١٥. شقورة ، يحيى (٢٠١٢) : المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الازهر ، غزة ، فلسطين .
١٦. صحبة ، زينة عبد الكريم (٢٠١٦) : المرونة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية الاداب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة القادسية ، العراق .
١٧. صقر ، تيسير محمد (٢٠٠٥) : مستوى النمو الاخلاقى والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أردن .
١٨. الطحان ، محمد خالد (١٩٩٢) : مبادئ الصحة النفسية ، ط ٣ ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الامارات العربية المتحدة .
١٩. علاونة ، شفيق ؛ أبو غزال ، معاوية (٢٠١٠) : العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة أريد - دراسة تطويرية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٦ ، العدد ٤ ، دمشق ، سوريا ، ٢٨٥ - ٣١٧ .
٢٠. علوان ، سالى (٢٠١٢) : الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة بغداد ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد ٢٢ ، ص ص ٢٢٤ - ٢٥٠ .
٢١. العمروسى ، نيللى حسين كامل (٢٠١٦) : جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الدراسية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطالبات المصريات المقيمات في المملكة العربية السعودية ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، المجلد ٢ ، العدد ١٢ ، المملكة العربية السعودية ، ص ص ١٣٧ - ١٧٠ .
٢٢. فحجان ، سامى خليل (٢٠١٠) : التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى

- معلمى التربية الخاصة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية غزة.
٢٣. فيران ، أحمد محمود (٢٠١٦) : الأفكار الاعقلانية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الوالدية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، الأردن.
٢٤. كرماش ، حوراء عباس (٢٠١٦) : الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، العراق.
٢٥. المحتسب ، عيسى ؛ العبادلة ، نعيم ؛ العكر ، محمد (٢٠١٧) : المرونة كمتغير وسيط بين قلق البطالة وجود الحياة لدى الخريجين ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، المجلد ٢٥ ، العدد ٣ ، كلية التربية ، جامعة الأقصى ، فلسطين ، ص ص ١٧٢ - ١٨٩
٢٦. المحسن ، سلامة سلامة (٢٠٠٦) : الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالانجاز والتوافق لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن.
٢٧. المساعيد ، أصلان صبح (٢٠١١) : التفكير العلمى عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، المجلد ١٩ ، العدد ١.
٢٨. النصاصرة ، فؤاد صالح محمد (٢٠٠٩) : الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق المستقبل في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر سبع ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن.
٢٩. هيلارت وآخرون (٢٠١٠) : أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الاميرة عالية الجامعية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ١ ، البحرين ، ص ص ٢٦٥ - ٢٩٠.
٣٠. يعقوب ، نافذ نايف (٢٠١٦) : الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الاكاديمى لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١٣ ، العدد ٣ ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية ، ص ص ٧١ - ٩٨.
٣١. اليوسف ، رامى محمود (٢٠١٣) : المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسى العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد ٢١ ، العدد ١ ، جامعة حائل ، المملكة العربية السعودية ، ص ص ٣٢٧ - ٣٦٥.

32. (APA) American Psychological Association,(2002):The road to resilience,750,First Street , NE,Washington , DC.
33. AL Naser,Fahad & Sandman,Mark.M.A(2000):Evaluating Resiliency Patterns Using The FR89: A Case study from Kuwait,Social Behavior and Personality,28(5),pp 505 – 514.
34. Atkinson,P.A.,Martn,C.R.,& Rankin,J.(2009): Resilience revisited . Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing,16,PP 137-145.
35. Bandura,A. (1994): Self – efficacy. INV.S. Ramachaudran (ED). Encychopedia of human behavior .NY:Academic press, pp.71-81
36. Bandura,A.(1986): Social foundation of thought and Action englem wood . Cliffs prentice hall.Abstract international ,56.
37. Bandura,A.(1995):Self – efficacy in changing societies.Cambridge, Cambridge University Press,New York.
38. Bandura,A.(1997):Self-Efficacy: The Exercise of Control . New York: Freeman.pp43-66.
39. Bandura,A.(1999) : A Sociocognitive analysis of substances abuse: An agentic perspective psychological sciences,Vol.10,pp:214-217.
40. Bandura,A.(2000):Exercise of human agency through collective efficacy.Current directions in human science.New York:Free man.
41. Bandura,A.,Pastoreli,C.,Bardaranelli,C.,& Caprara,G.V.(1999): Self-efficacy pathways to childhood depress-sion, Journal of personality and Social Psychology,76, pp 258-269.
42. Bandura.A, Caprara. G. V, Barbaraneli. C, Gerbino. M, Pastoreli. C, (2003) : Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning , Child Development,Vol.74,PP 769-782.
43. Bernard,B.(1991): Fostering Resiliency in kid: protective foctors in the family, school and community, Portland, Or: Northwest Regional

Educational laboratory.

44. Birzak, Robert & Johnson , Douglas(2009): The role of the sports Federation and the flexibility and support of social workers, and others in the Journal of emotional disorders.
45. Block, J.(1996): The construct of Ego-Resiliency , Journal of personality and social psychology , 70 (20), 349-361.
46. Bonanno, G.A.(2004): Loss, trauma, and human resilience : Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American psychologist, 59(1).
47. Bong , M.(1997): Congruence of measurement specificity on relation between academic self – efficacy effort and achievement indexes (Eric Document Reproduction service , no. ed 411261)
48. Bong, M.(1998): Tests of the internal \ external frames of reference model with subject specific academic Self – efficacy and frame- specific academic self-concept. J. Edu. Psychol. go, pp102-110.
49. Bonnie , Bernard(1997): Turning it Around : From Risk to Resilience Digest, No.126.
50. Campbell – Sill, L. & Ford, D.R. & Stein, M.L(2009): Demographic and childhood Environmental Predictor of Resilience In A Community Sample, Journal Psychiatr.
51. Charney, D.S.(2004): Psychobiological mechanism of Resilience and vulnerabilities Implication for successful Adaptation to Extreme stress , American Journal of psychiatry, 161(2), 195-216.
52. Chemers, M., Hu, L., & Garcia, B.F.(2001): Academic Self- efficacy and first – year college student performance adjustment , Journal of Educational Psychology, 93(1), pp55-64.
53. Chermers, M & Garcia, B.(2001): Academic self-efficacy and first year college performance and adjustment , Journal of education psychology

,93(1).

54. Chung, H. & Elias,M.(1996): Patterns of Involvement in Problem Behavior Relationship to to Self – Efficacy, Social Compertence, and life Events ,American Journal of Community Psychology, 24(6), pp 771 – 784.
55. Conner,K.M.(2006): Assessment of Resilience in the aftermath of trauma,Journal Clin Psychiatry,67(supp12): 46-49.
56. Connor,K.M.&Davidson.J.R.T.(2003): Development of New Resilience Scale : The Connor – Davidson Resilience Scale (CD-Risc) Depress Anxiety, PP 18,76-82.
57. Dole,S.(2000): The implications of risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. Rooper Review, 23 (2), 91-96.
58. Doll,B.,& Lyon,M.(1998):Risk and resilience : Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. School psychology Review,27,pp 348-363.
59. Egeland,B.,Carlson,E.A.,& Sroufe,L.(1993): Resilience as process.Development and Psychopathology,5,PP 517-528.
60. Evers ,W.Brouwers,A.&Tomic ,W.(2002): Burnout and self efficacy : a study on teachers beliefs when implementing an in innovative educational system in the Netherland , British Journal of educational psychology.72(2).227-247.
61. Fields,A.(2013): Discovering Statistics Using Spss,London:Sage Publications.
62. Goldstein,S.(2003): Creating A Clinical Psychology of Resilience, Pearson Education,Inc.
63. Grace,Fayombo(2010):The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescent.International Journal of Psychological Studies,2(2): 105-116.

64. Graham,S.,&Weiner,B.(1996): Theories and principles of motivation .
In D.C.Berliner & R.C.Calfee (Eds).Handbook of Educational
Psychology , New York : Simon & Schuster Macmillan,pp 63- 84.
65. Green.A.L.(2000): The perceived motivation for academic
achievement among African,American College student.Dissertation
Abstracts International.(UMI No.990378).
66. Grey.M, Boland EA, Davidson, M,Lij, Tambolane WV.(2010): Coping
skills Irau=ining for youth with diabetes mellitus has long – lasting
effects on metabolic control and quality of life, Journal of Pediatrics,
PP 107-113.
67. Grey.M,Boland EA,Davidson,M,Lij,Tambolane WV.(2010): Coping
skills Irau=ining for youth with diabetes mellitus has long – lasting
effects on metabolic control and quality of life, Journal of Pediatrics,
PP 137, 107-113.
68. Grotberg,E.H.(2003): Resilience for Today:Gaining strength from
Adversity,Westport,Greenwood publishing Group INC
69. Hamill,K.S.(2003):Resilience and self-efficacy : The Importance of
efficacy belief and coping mechanisms in resilient a dolescents,
Colgate University Journal of the sciences,35,pp 116 – 146.
70. Hammil,D,Leigh,J.MCNULT,g.&Larsen,S.(2003): A New definition of
learning disabilities.J.Learning disabilities,20(2),pp 109-113.
71. Hart,K.E.,&Sasso,T.(2011):Mapping the contours of contemporary
positive psychology.Canadian psychology,52(2),82-92.
72. Hayes,S.C.,Luoma,J.B.,Bond,F.W.,Masuda,A.,&Lillis,J.(2006):
Acceptance and commitment therapy: model processes and outcomes ,
Behaviour Research and Therapy,pp1-25.
73. In.J.W.Reich,A.J.Zautra & J.S.Hall (Eds.), Handbook of adult
resilience . New York : Guilford.PP.3-34.

74. Jalili,Hoseinchari,(2010): Explaining psychology reliance based in the self-efficacy of athletic and non-athletic students . Athletic – Movement growth and development, 8, pp 131 – 135.
75. Johnson,W.,Bouchard ,JR, T.J., Krueger, R.F., Mcgue, M., & Gottesman, I.(2004): Justone consistent resalts from theree test batteries.Intelligene,32 (1).
76. Jones,A.& Jolly,S.(2003): Power in North Caroling parents: Is there A Relationship between family structure and adolescent self-efficacy? Sociation Today, 1(2)
77. Juntunen,C.L. & Atkinson,D.R.(2002): Counseling Across the Lifespan: Prevention and Treatment .Thousand Oaks,CA: Sage Publication.
78. Kashdan,T.B.&Rottenberg,J.(2010):Psychology Flexibility As A Fundamental Aspect Of Health, In Clinical Psychology Review 30 :pp 965-878.
79. Kashdan,T.B.,Barriosv.,Forsyth,J.P.,&Steger,M.F.(2006):Experiential adoidance as agenerailzed psychological vulunerabilith: Comparisons with coping and emotion regulation strstegies.Behavior Resarch and Theropy.
80. Kathleen,K.Jim,B.(1997): Hand difficult times and learning resiliency ,Annual AEE International Conference.
81. Kelly Kevin(1993): The relation of gender and academic achievement to self efficacy and interest, Gifted Child Quarterly,37(2),59-64.
82. Keyes,C.L.M.,& Pidgeon,A.M.(2013):An Investigation of the Relationship between Resilience , Mindfulness and Academic Self-Efficacy.Open Journal of Social Sciences, 1(6),pp1-4.
83. Kjeldstadi,K.(2006): Life satisfaction and Resilience in Medical School: A six-year Longitudinal , Nationwide and Conparative

- study,BMC Med Educ , 6(48).
84. Klohnen,E.C.,Vandewater . E.A.& Yaung,A.(1996): Negotiating the middle years: ego resiliency and successful midlife adjustment in Woman.Psychology and Aging,11,pp 431 – 442.
 85. Kobasa, S.(1982) : Commitment and Coping in stress Resistance Among lawyers , Journal of personality and Social Psychology, 45(3) , PP : 839-850.
 86. Kobasa,S.C.(1979): Stressful life events, personality and health : an enquiry in to hardiness . Journal of personality and social psychology, 37 (1) , pp 1-11.
 87. Lemons,G.K.(2006): Aqualitative investigation of College students , Creative Self-efficacy Unpublished Ph.D.dissertation.University of Northern Colorado.
 88. lienley ,P.A.&Joseph,S.(2005): The human capacity for Growth Through Adversity comment American psychologist,60(3).
 89. Lisa.K.Meredith, Sherborne,Hans.l(2011):Promting Psychological Resilience in the U.S. Military,Center for Militar Health policy Research ,RAND Corporation,Santa Monica,U.S.A.
 90. Luthar,Suniya,Cicchetti , Dante,Becker,Bronwyn(2000):The construct of Resilience:A critical Evaluation and Guidelines for future work child development 71 (3).
 91. Lynch,D.J.(2006):Motivational factors, Learning strategies and resource management as pre-dictors of course grades.Colleges student Journal,pp.40,423-428.
 92. Lyons,J.(1991):Strategies for Assessing the potential for positive adjustment following trauma,Journal Trauma Stress,4,pp 93-111.
 93. Masten,A.,Best,K.M.&Garmezy,N.(1990):Resilience and Development contribution from the study of children who overcome

Adversity, Development and psychopathology.

94. Masten,A.S.(2001):Ordinary Magic : Resilience processes in development,American psychologist.pp227-238.
95. Masten,A.S.,& Reed,M.J.(2002): Resilience in development .In Snyder,C.R.,& Lopez,S.J.(Ed), Hanbook of Postive Psychology , New York: Oxford University press .pp74-88.
96. Mc Millan,James,H.,& others (1992): A Qualitative study of resilient At-Risk students." Review of literature metropolition educational research consortium , Richmond,V.A.Jun.
97. Memphis & Tennessee(2010): Psychological theories ,American series.
98. Michel . AN(2010): The psychological effects of moderation, Flexibility at the level of the load on the differences and outcomes of conscience and the letter submitted to,the faculty of the Graduate school of Angelo state University inpartial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science.
99. Neil,J.(2006): What is Psychological Resilien last updated : 16 Apr 2006,p.1-5.
- 100.Newman,R.(2002): The road to resilience monitor on psychology,33(9):62.
- 101.Pajares,F.,& Valiante,G.(1999):Grade lvel and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students.Contem Porary Educational psychology , No.24,pp 390 – 405.
- 102.Peetsma,T.T.D.,T.Hascher,I.Van der Veen, and E Roede (2005): Relations between adoles – Cents Self – evaluations , time perspectives , motivation for school and their achievement in different Countries and different age. European Journal of Psychology of Education , 20 (3), PP 209 – 225.
- 103.Pinerar,A(2007): To wards A living Theory of Psychological

- Resilience, Bloem fontein, National Research Foundation, pp 210- 230.
104. Reivich, K. & Shatte, A. (2002): The Resilience factor , Broadway Publishrer, UK.
105. Rhodes, R. E., Courneya, K. S. (2003): Self-efficacy , Controllability , and intention in theory of plnned behavior : Measurement redundancy or causal independence? Psychology and Health, Vol. 18, pp 79-91.
106. Richardson G. E. (2002): The metatheory of resilience and resiliency . Clin psychol.
107. Richman, E., & Rescorla, L. (1995): Academic orientation and warmth in mothers and father of preschooler : Effects of academic skills and self-perceptions of competence early education and development, D.A.I, 6(3).
108. Rolf, J. E. & Johnson, J. L. (1999): Opening Doors To Resilience Intervention Research, In : Glantz, M. D. & Johnson, J. L. Resilience and development : positive life adoptions , New York : Kluwer Academic \ Plenum publishers , pp 229-249.
109. Rowand, B. (1990): The Differences Between Gifted Adolescent with High Achievements and gifted adolescents with low achievement In the Perception of Academic Efficacy , The Concept of Self and Perceived Performance and the Effect of the Effects of the Variable of Gender on Efficacy Dissertation Abstract International , 51(2).
110. Rutter, M. (1985): Resilience in the face of adversity : Protective factors and resistance to psychiatric disorder. Brit-ish Journal of Psychiatry, PP 147 , 598 -611.
111. Rutter, M. (1987): Psychosocial reilience and protevteve mechanisms . American Orthopsychiatric Association, pp 57, 316-313.
112. Rutter, M. (2008): Developing cocepts in developmental psychopathology. In J. J. Hudziak (ed), Developmental

- psychopathology and wellness : Genetic and environmental Influences.
Washington, DC:American psychiatric Publishing.
- 113.Saarni,C.(1999): The development of emotional competence .New
York : Guilford Press.
- 114.Schunk,D.&Pajares,F.(2002): The development of self-efficacy In
A.Wigfield & J.Eccles (Ed) development of academic motivation . San
Diego: Academic press.
- 115.Schunk,D.(1995):Self – Efficacy and Education and instruction .In
J.Maddox (ED).Self – Efficacy Adaptation and Adjustment: Theory
Research and Application,New York,Plenum press.
- 116.Schunk,D.(2003):Self-Efficacy for Reading and writing:Influence of
Modeling , Goal setting and self-Evaluation.Reading and writing
Quartely.
- 117.Schunk,D.H.C.(1986).Self – efficacy and skill development influence of
task strategies and attribution ,Journal of Educational Research,79 (1)
, 236-241.
- 118.Schwarzer,R.& Fuchs,R.(1996): Self – efficacy and health behaviours
in conner ,M.&Norman.(1996) Predicting Health behavior . Research
and practice with social cognition Models – open University
Press.Buckingham.
- 119.Schwarzer,R.B.I (1995):Efficacy Scale .Submitted for publication
Berlin frerpsychologie.publication .Berlin frerpsychologic.pp285-289.
- 120.Seligman,M.E.P.(2011): Flourish: A New understanding of Happiness
and Wellbeing and How to Achieve,Them,London: Nicholas
Brealey.pp16-20.
- 121.Seyle,H.(1965): The Stress Syndrome. American Journal of
Nursing,63 (3).
- 122.Shell,D.E.(1995): Self-efficacy , Attribution and outcome Expectancy

- Mechansim in Reading and writing achievement level Differences, Journal of Educational Psychology, 87(3) PP 386 – 398.
123. Speight, N.P. (2009): The relationship between Self-Efficacy, resilience and academic achievement among African American Urban adolescents. Doctoral Dissertation, Washington DC: Howard University.
124. Tack-Ho Kim, et al., (2005): Hope and the meaning of life as influences on Korean adolescents resilience: Implications for counselors. Asia Pacific Education Review, 6(2): 143-152.
125. Tellez, E.N. (1997) A Comparison of freshman and senior University students regarding self – esteem, locus of control and self – efficacy in relation academic success, Unpublished MA dissertation, Texas A & M University.
126. Ungar, M. (2004): Nurturing hidden resilience in troubled youth. Teront University of Toronto press. pp 34-365.
127. Ven breda, A.D. (2001): Resilience Theory : A literature Review pretoria, South Africa, Military Health service.
128. Weiten & Liold, M. (1997): Psychology applied and modern life (5 th ed). Pacific Grove, Ca: Brooks\ cole.
129. Werner, E.E. & Smith, R.S. (2001): Journeys from childhood to midlife : Risk, resiliency, and recovery. It haca, NY: Cornell University Press.
130. Werner, E.E. (1982) : Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and Youth. New York: MC Graw-Hill.
131. Werner, E.E. (1989): "High – Risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth To 32 Years." American Journal of Orthopsychiatry, 59, pp 72 – 81.
132. Werner, E.E. (1995): Resilience in development cent direction in psychological science.
133. Wong, P.T. & Fry, R.S. (1998): The human quest for meaning : A

handbook of psychological research and clinical applications
.Mahwah,NJ:Lawrence Erlbaum Associates,Inc.

- 134.Zautra,A.J.,Hall,J.S.& Murray,K.E.(2010): Resilience : A new
definition of health for people and communities.

ملحق رقم (١): مقياس المرونة النفسية قبل التقتين

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
١	ينتابني الشعور بحاجة ملحة في تفسير الاحداث بشكل منطقي.			
٢	أنا شخص بلا قيمة.			
٣	لدى الجراءة لمواجهة الواقع مهما كان مؤلما.			
٤	اتعامل مع الصعوبات بهدوء لأنى أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية			
٥	علاقاتي مع الآخرين يتخللها الاحترام والتقدير.			
٦	لدى القدرة على تكوين صداقات جديدة بسهولة.			
٧	أشعر بأننى بحاجة الى تغيير مظهرى.			
٨	أنا مصدر سعادة للآخرين.			
٩	أطلب المساعدة من الآخرين ان لزم الامر.			
١٠	لدى القدرة على المثابرة في دراستى لمواجهة الصعوبات والنجاح.			
١١	أجد في حياتى من يدفعنى نحو الثقة بقدراتى الخاصة.			
١٢	عادة ما أنجح في خلق انطباع ايجابى لدى الآخرين.			
١٣	يوجد في حياتى أناس كثيرون يمنحونى حبا كبيرا.			
١٤	أعتمد أي فرصة للتواصل مع الآخرين.			
١٥	أجد من يشعرنى بالأمن النفسى.			
١٦	أضع لنفسى مثلا عاليا وأشعر أن على الآخرين أن يفعلون نفس الشئ.			
١٧	أأخذ قراراتى بعد قناعتى بها.			
١٨	لدى القدرة على تنظيم وقتى.			
١٩	أثق في قدرتى على النجاح لكل ما أقوم به.			
٢٠	أنا شخص مهم في نظر الجميع.			
٢١	الذكريات المزعجة لا تؤثر على.			
٢٢	أرغب في أن أصف نفسى بأننى ذو شخصية لطيفة وقوية.			
٢٣	أفكر دائما في احداث الماضى بدلا من الحاضر.			
٢٤	أنا أسعد حالا من الآخرين.			
٢٥	ينصحنى أفراد أسرتى أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.			
٢٦	أستطيع التكيف مع الضغوط التى تواجهنى.			
٢٧	لدى القدرة على الإحساس بالآخرين.			
٢٨	أشعر بالثقة تجاه سلوكى الاجتماعى.			
٢٩	يخيل لى أن الناس يقولون عنى أشياء وهمية.			
٣٠	أشعر بالبهجة الممزوجة بالتفاؤل تجاه المستقبل.			
٣١	أشارك في الأنشطة المجتمعية والاعمال التطوعية.			
٣٢	أقبل الانتقاد بصدر رحب.			

٣٣	ليس من السهل أن أترك عملا اعتدت عليه لمزاولة عمل آخر.		
٣٤	لدى القدرة على اتخاذ القرار وتحمل نتائجه.		
٣٥	أجد من يؤمن احتياجاتي.		
٣٦	ينتابني الإحباط بسهولة.		
٣٧	ارتبك عندما يوجه لى المحاضر سؤال أمام زملائي.		
٣٨	الصدفة لا تتحكم بمستقبلي.		
٣٩	أعرف كيف أتصرف في المواقف غير المتوقعة.		
٤٠	أتقبل الآخرين وأتعايش معهم كما هم.		
٤١	أمتلك أفكارا متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.		
٤٢	لدى القدرة على تنظيم وقتي.		
٤٣	أنا أسعد حالا من الآخرين.		
٤٤	أرى الجانب الجيد من الاحداث والأشخاص.		
٤٥	علاقاتي الاجتماعية بالآخرين ناجحة.		
٤٦	أشارك أسرتي في مواجهة وحل المشكلات الاسرية.		
٤٧	أجد من ينفهم صعوباتي ويعمل على التخفيف عني.		
٤٨	أشعر بأن أخلاقي دون المستوى المطلوب.		

ملحق رقم (٢) مقياس المرونة النفسية بعد التقنين

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
١	ينتابني الشعور بحاجة ملحة في تفسير الاحداث بشكل منطقي.			
٢	لدى الجراة لمواجهة الواقع مهما كان مؤلما.			
٣	اتعامل مع الصعوبات بهدوء لأنى أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية			
٤	علاقاتي مع الاخرين يتخللها الاحترام والتقدير.			
٥	لدى القدرة على تكوين صداقات جديدة بسهولة.			
٦	أطلب المساعدة من الاخرين ان لزم الامر.			
٧	لدى القدرة على المثابرة في دراستى لمواجهة الصعوبات والنجاح.			
٨	أجد في حياتي من يدفعني نحو الثقة بقدراتي الخاصة.			
٩	عادة ما أنجح في خلق انطباع ايجابي لدى الاخرين.			
١٠	يوجد في حياتي أناس كثيرون يمنحوني حبا كبيرا.			
١١	أغتنم أي فرصة للتواصل مع الاخرين.			
١٢	أجد من يشعرني بالأمن النفسي.			
١٣	أضع لنفسى مثلا عاليا وأشعر أن على الاخرين أن يفعلون نفس الشيء.			
١٤	أأخذ قراراتي بعد قناعتى بها.			
١٥	لدى القدرة على تنظيم وقتي.			
١٦	أثق في قدرتي على النجاح لكل ما أقوم به.			
١٧	الذكريات المزعجة لا تؤثر على.			
١٨	أرغب في أن أصف نفسى بأننى ذو شخصية لطيفة وقوية.			
١٩	أفكر دائما في احداث الماضى بدلا من الحاضر.			
٢٠	أنا أسعد حالا من الاخرين.			
٢١	ينصحنى أفراد أسرتى أن أكون أكثر مرونة في المواقف الصعبة.			
٢٢	أستطيع التكيف مع الضغوط التي تواجهني.			
٢٣	لدى القدرة على الإحساس بالآخرين.			
٢٤	أشعر بالثقة تجاه سلوكى الاجتماعى.			
٢٥	يخيل لى أن الناس يقولون عنى أشياء وهمية.			
٢٦	أشعر بالبهجة الممزوجة بالتفاؤل تجاه المستقبل.			
٢٧	أشارك في الأنشطة المجتمعية والاعمال التطوعية.			
٢٨	أقبل الانتقاد بصدر رحب.			
٢٩	ليس من السهل أن أترك عملا اعتدت عليه لمزاولة عمل آخر.			
٣٠	لدى القدرة على اتخاذ القرار وتحمل نتائجه.			
٣١	أجد من يؤمن احتياجاتي.			

٣٢	ينتابني الإحباط بسهولة.		
٣٣	ارتبك عندما يوجه لى المحاضر سؤال أمام زملائي.		
٣٤	الصدفة لا تتحكم بمستقبلي.		
٣٥	أعرف كيف أتصرف في المواقف غير المتوقعة.		
٣٦	أقبل الآخرين وأتعاش معهم كما هم.		
٣٧	أمتلك أفكارا متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.		
٣٨	أرى الجانب الجيد من الاحداث والأشخاص.		
٣٩	علاقاتي الاجتماعية بالآخرين ناجحة.		
٤٠	أشارك أسرتي في مواجهة وحل المشكلات الاسرية.		
٤١	أجد من يتفهم صعوباتي ويعمل على التخفيف عني.		



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن إعداد

د/ هبه على عبد الفتاح على	د/ حنان يوسف الأحمد
أستاذ التصوير التشكيلي المساعد	أستاذ التصوير التشكيلي المساعد
قسم الفنون البصرية كلية التصميم	قسم الفنون البصرية كلية التصميم
والفنون جامعة الأميرة نورة بنت	والفنون جامعة الأميرة نورة بنت
عبد الرحمن	عبد الرحمن

د/ عبلة شوقي الجمل
أستاذ التصوير التشكيلي المساعد
قسم الفنون البصرية كلية التصميم
والفنون جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أ/ هند صلاح أبا حسين
أ/ بشرى على الغامدي
قسم الفنون البصرية كلية التصميم والفنون جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5027

المجلة التربوية - العدد الثاني والخمسون - أبريل ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة البحث:

امتدت الثورة التكنولوجية إلى كافة فروع المعرفة و أحدث تأثيرها تحولات جذرية في مختلف مجالات الحياة وأدت إلى تراجع إيديولوجيات القرن العشرين كما أنتجت مفاهيم حديثة اقتضت إدراكنا لإيقاعات العصر و أصبحنا نتحدث عن العولمة و أبعاد الصورة و ما بعد الحداثة .

التحولات الجوهرية التي تشهدها فنون القرن العشرين نتيجة انفتاح المبدعين على التقنيات التكنولوجية قد تفتتح مجالات للإبداع التشكيلي و إن ما يحدث اليوم في المحافل الدولية المهتمة بالفنون يبعث على المزيد من التساؤل بخصوص المناهج المعتمدة جماليا و تقنيا حول المسارات التشكيلية.

إن انطواء الفنان وعدم قدرته على ملاحقة التقنيات والتطبيقات الفنية المتسارعة تؤدي إلى إشكالية العزلة الفنية ومن هذا المنطلق فإن الوسائط التكنولوجية توفر بامتياز المكانة التي يأملها كل فنان وذلك ليس فقط لإمكانياتها التطبيقية وإنما لإمكانية النشر الجغرافي الواسع فمن الطبيعي أن يلجأ المبدع إلى الاستفادة من هذه الوسائل رغبة في التزامن مع نظرائه و بحثا عن تكافؤ الفرص التي قد تكون قليلة على الصعيد المحلي.

إن لم نختَر التعبير بوسائل العصر فلا مهرب من استعمالها كأداة تبليغيه لما ننتهجه من مسالك جمالية و لما ننجزه من تطبيقات تشكيلية ، إذن يمكن مزاجية المادي و التقديري. تلك هي المعادلة التي يستوجب علينا الإقرار بتحقيقها إذا ابتغيّا مزامنة المحدثين.

مشكلة البحث

انطلاقا من مبدأ المواكبة العصرية المفهومة والهادفة يمكن تدريس بعض المقررات التخصصية العملية بأن يدرج مشروع أو أكثر تستعين فيه الطالبة بأي من البرامج والأدوات التكنولوجية والتي أصبحت متوفرة وذات فاعلية قوية فالتنوع الكبير في الخطوط والألوان والأشكال والإضاءات والعمق و.....مع الحفاظ على القيم التشكيلية إضافة إلى توفير الوقت والجهد والمال هي متطلبات تحتاجها الطالبة في سوق العمل

الخارجي ، إن التطلع الحالي للفنون البصرية يعطى فرص إبداعيه أعمق ويفتح مجالات فنيه متنوعه أمام الطالبات .

وعلى ما سبق يمكن استخلاص تساؤلات البحث:

- كيف يمكن الاستفادة من التطور التكنولوجي لتنمية التفكير الإبداعي في التصوير التشكيلي لطالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ؟

الذي يتفرع إلى بعض التساؤلات التالية:

أولاً: ما هي الخصائص والمميزات الفنية المشتركة بين التصوير التشكيلي التقليدي والتصوير التشكيلي باستخدام التكنولوجيا ؟

ثانياً: كيف يمكن إعداد برنامج مقترح يعتمد على الاستفادة من الخصائص والمميزات التكنولوجية لتنمية الأداء في التصوير التشكيلي لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ؟

ثالثاً: ما مدى الاستفادة من استخدام البرنامج المقترح لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن؟

يفترض البحث:

أولاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن .

وثانياً: إن البرنامج المقترح له فاعلية في:-

أ- الحفاظ على القيم الفنية والجمالية للعمل الفني.

ب- تحقيق الإبداع من حيث الفكرة والتطبيق مع الحفاظ على التعبير عن المشاعر.

ج - تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا مع التصوير التشكيلي.

أهمية البحث :

١. تشجيع المتخصصون للبحث في الأساليب التكنولوجية التي تخدم الفن.

٢. توجيه أنظار الباحثين إلى تنوع التقنيات التكنولوجية وكونها مجال خصب للبحث والتجريب.

٣. يفتح المجال للتطبيق والتعبير من خلال وسائط عصرية توفر الوقت و الجهد.

يهدف البحث إلى:

١. التعرف على مفهوم التكنولوجيا والمميزات التي تضيفها على التصوير التشكيلي كذلك التعرف على الأنماط المتنوعة للتكنولوجيا مع التصوير التشكيلي
٢. إعداد برنامج مقترح يتضمن الخصائص والمميزات الفنية المشتركة بين التصوير التشكيلي التقليدي والتصوير التشكيلي باستخدام التكنولوجيا.
٣. المساهمة في تحديث الصياغات الفنية في مجال التصوير التشكيلي.
٤. لقاء الضوء على أفكار عملية إبداعية يمكن من خلالها مساعدة الطالبات للاندماج في سوق العمل .

إجراءات التجربة :-

أولاً: منهج التجربة :

تتبع الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي في دراسة موضوع البحث

- المنهج الوصفي التحليلي:-

يتناول البحث التكنولوجيا وأنماطها بالوصف والتحليل مع عرض نماذج

لمجموعة من الأعمال الفنية التشكيلية التي استعان فيها الفنانين بوسيط تكنولوجيا

- المنهج التجريبي يتم تطبيق التجربة البحثية على عينة واحدة تتعرض للاختبارين أحدهما قبلي والآخر بعدي.

ثانياً: عينة التجربة:

تتكون عينة التجربة من مجموعة من طالبات المستوى الثامن -قسم

التصوير التشكيلي -كلية التصميم والفنون -جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وهي

عينة طبقية اختيرت من القوائم المعدة للمستوى الثامن.

- عدد أفراد العينة = ١٢ (اثني عشر) طالبة

- مبررات اختيار العينة:

إن الأهداف المرجوة من البحث تتطلب بعض المعايير التي يجب أن تتحقق

في عينة البحث حيث يقوم الطالبات بدراسة مقرر مشروع التخرج (المقرر الذي سيتم من

خلاله تطبيق التجربة) فلا يوجد في هذا المستوى أي من المقررات التخصصية التي

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي.....

يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة هذا وأن العينة المختارة تدرس في المستوى الأخير لمرحلة البكالوريوس وتخرج بعدة لتواجه تحديات سوق العمل ومتطلباته .

ثالثاً: مكان إجراء التجربة:

حرص فريق البحث على تثبيت مكان إجراء التجربة وذلك باختيار أحد قاعات التدريس المهيئ بالإضاءة المناسبة و الأدوات و التجهيزات الأساسية.

رابعاً: زمن إجراء التجربة:

-إجراء اختبار قبلي لطلاب العينة بواقع (٦) ست ساعات.

-تطبيق المتغير البحثي المتمثل في المحتوى التدريسي على طلاب العينة على مدار (٦) ستة مقابلات بواقع (٦) ستة ساعات لكل مقابلة، وقد حددت الباحثة زمناً موحداً لبداية العمل في جميع المقابلات يبدأ الساعة التاسعة صباحاً وحتى الساعة الثالثة شاملاً (الشرح - العرض - التنفيذ) وذلك لتلافى أي تأثير ناتج عن ممارسة عمل آخر قبل إجراء المقابلات قد يؤدي إلى الإجهاد العضلي أو التشتيت الذهني للطلاب.

-إجراء الاختبار البعدي لطلاب العينة بواقع (٦) ست ساعات.

خامساً: أدوات التجربة:

١ - تحديد أهداف التجربة والمرتبطة بتحقيق أهداف البحث.

٢ - صياغة سؤال الاختبارين وتعليماته.

٣ - إعداد استمارة لتقييم مدى الاستفادة من استخدام التكنولوجيا لتنمية مهارات التصوير التشكيلي قبل تدريس البرنامج وبعده وقد عرضت هذه الاستمارة على الأساتذة المختصين لتقييم بنودها ومدى ملائمتها ووفائها لأهداف وفروض البحث.

٤ - إعداد الوحدات التدريسية.

٥ - تصميم استمارة لبيان مدى ملائمة الوحدات التدريسية ووضوح أهدافها وتسلسل دروسها ومدى توافقها لهدف البحث وفرضياته. وقد عرضت هذه الاستمارة على الأساتذة المختصين لتقييم بنودها .

٦ - تطبيق الوحدات التدريسية.

٧- التحليل الإحصائي.

الاطار النظري:

مفهوم التكنولوجيا: يعتبر مفهوم التكنولوجيا من المفاهيم التي ناقشها الكثير من الباحثين والمفكرين ، واختلفوا حسب التخصصات وحسب التطبيق التكنولوجي ولكن من الأمور المتفق عليها أن التكنولوجيا بدأت مع محاولة الإنسان تطويع البيئة "مما جعل البعض من المفكرين يعتقدون بأنها المسؤولة عن معظم التغيرات التي تحدث داخل المجتمع المعاصر"

ويعتقد كلا من "ماهر إسماعيل" و"صلاح الدين توفيق " أن التكنولوجيا ليست مجرد علم أو تطبيق لعلم أو أجهزة بل هي أعم وأشمل من ذلك بكثير فهي نشاط إنساني وطريقة للتفكير في استدام المعلومات والمهارات والخبرات والعناصر البشرية وغير البشرية المتاحة في مجال معين وتطبيقها لحل مشكلات الإنسان وإشباع حاجاته وزيادة قدراته"

أهمية ودور التكنولوجيا في التصوير التشكيلي:-

قدمت التكنولوجيا للفنان التشكيلي المعاصر خيارات كثيرة من الفنون البصرية التي تعتمد على مثيرات ومؤثرات بصرية مثل "فن الفيديو والفن الرقمي والفن التفاعلي والفن المفاهيمي وفن الأداء والواقع الافتراضي "هذا التنوع يساعد الفنان على الإبداع بفرضه أفكار جديدة ومواد جديدة وتطبيقات جديدة وعلى ذلك يفضل أن يتطور التدريس الأكاديمي بأن يخرج عن المحدودية ويفتح المجال أمام الطالبات الدارسات للفن لتجريب التقنيات الحديثة والأدوات المتطورة ومحاولة الاستفادة من الدور الذي تقوم به التكنولوجيا في مجال التصوير التشكيلي والذي يمكن أن يتضح من النقاط التالية:

- ١ - الحصول على نتائج فوريه
- ٢ - تجاوز مشاكل التصميم و إعادة التنفيذ
- ٣ - توفير الوقت.
- ١ - إتاحة الفرصة للمشاركة بين الفنان و المتلقي.
- ٢ - مشاركة الحواس السمعية والبصرية نتيجة تنوع المثيرات و المؤثرات.

فاعلية برنامج مقترح لتسمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي.....

٣- كسر قيود الزمان والمكان والانطلاق والتعبير بحرية.

٤- إمكانية التعبير عن الأفكار و القضايا المتسارعة.

أنماط التكنولوجيا والتصوير التشكيلي:

*فن الفيديو و التصوير التشكيلي:

ولد فن الفيديو في مطلع الستينات من القرن العشرين ويتخذ فن الفيديو قالباً فلسفياً يعالج بإبداع مشاكل معاصرة ويفتح آفاق جديدة للتفكير وينتج عنه انطباعات مختلفة ويرجع ذلك لطبيعته المختلفة لأنه يجمع بين الحركة والتصوير والضوء والخط والعرض وبالإضافة إلى الدلالة التعبيرية .

- تكنولوجيا الضوء والتصوير التشكيلي:

عرفت الأضواء لفترة طويلة على أنها قاصرة على الإعلانات التجارية ، إلى أن وجد الفنانون في الضوء فكراً جديداً فعندما نفكر في الرسم تخطر ببالنا الأدوات التقليدية المستخدمة في ذلك ، أما عند العمل من خلال الضوء فالأمر مختلف "فهو الأعمال الفنية التي تبديع



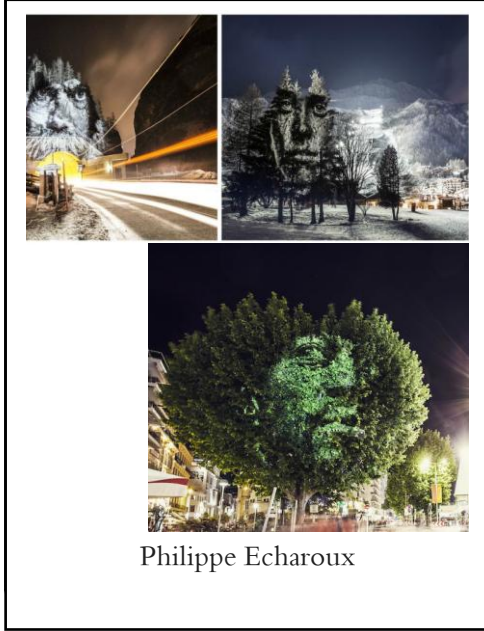
Gary hill : ١٩٩٥ "Hand heard"



يعمل الفنان **ستيفن ناب** لأكثر من ٣٠ عام على إنتاج أعمال وتركيبات فنية تنتج من انكسار الضوء يسميها "لوحات فنية" على الرغم من عدم استخدامه للألوان. حيث يعمل الفنان على إنتاج هذه التركيبات الضخمة باستخدام الحد الأدنى من الأدوات وذلك عن طريق ترسيخ الزجاج المزدوج اللون والضوء لإنتاج أعمال فنية متعددة الألوان مترامية على جدران المكان.

بواسطة الضوء، فيكون فيها الضوء وسيلة للتعبير الجمالي حيث اعتمدت الأعمال على العلاقة الديناميكية بين البيئة الطبيعية والصناعية"

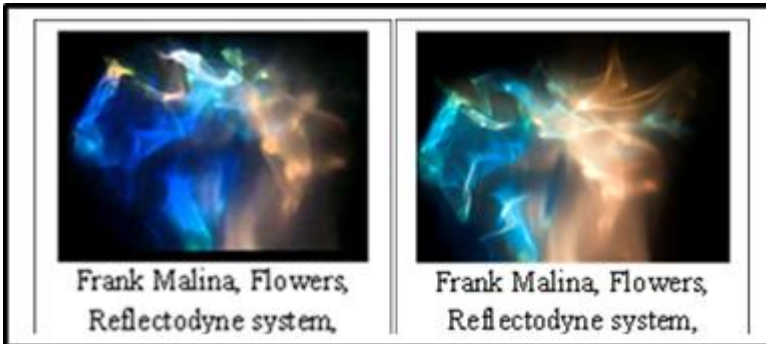
فهناك الشكل من خلال ظلال العناصر ويتطلب ذلك وضع استراتيجية لظهور العمل الفني من اتجاه الضوء ويمكن الاستعانة بالمرايا لأن العمل يظهر بدون الضوء وكأنه شكل مركب عديم المعنى وعندما ندخل عليه الضوء المدروس يظهر لنا عمل مفاجئ له كيان وتكوين .



ومن إبداعات استخدام الضوء تلك الألوان التي تنتج عن انكسار الضوء على الأسطح الزجاجية والقدرة على التحكم في لون الشريحة الزجاجية واتجاه اللون الضوئي ودرجة انكساره وحجم الشريحة وعدد من الضوابط التي تتطلب دراستها قبل وأثناء الشروع في انتاج عمل فني بالألوان الضوئية ونتطرق إلى فكر آخر لاستخدام أعمال الضوء والحركة أطلق Frank maliana "فرانك مالينا" على أعماله اسم "الصور الضوئية المتحركة images luminesces mobiles

حيث يستعين بمصادر ضوئية يصنعها في علبة خشبية مزودة بمرآة عاكسة ولوح من الزجاج الصناعي يتحرك آليا، ويغلق العلبة بلوح زجاج غير مصقول ليسقط عليه الضوء، فيتكون تلاعب في الأشكال والألوان متبدل دوماً ويستخدم لذلك المصابيح عالية الكثافة والمحركات الصغيرة والبلاستيك والترانزستورات حيث تبدو الصورة وكأنها تطفو أثناء العرض.

كذلك الرسم بالضوء الذي يمثل في حد ذاته بهجة لونية ضوئية و اتسعت التقنيات التكنولوجية التي تطبق هذا النوع من الفن يقدم المصور الفرنسي "فيليب إيشارو"، نوعا جديدا من اللوحات الفنية وهو الرسم باستخدام الأضواء الذي يحول الشوارع في فرنسا إلى

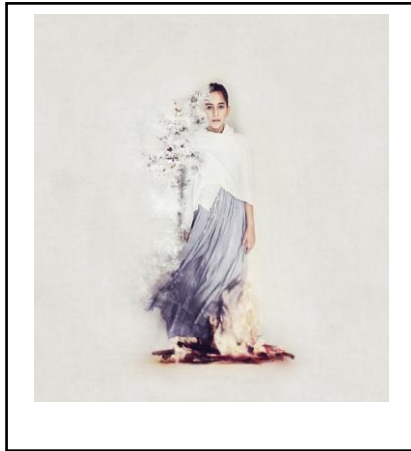




لوحات فنية أطلق عليها "لوحات بالأضواء"، بدأ عرضه في مدينة مرسيليا في مارس عام ٢٠١٤، يستخدم المصور جهاز العرض الضوئي وجهاز كمبيوتر ومولد محمول لتكوين لوحاته المضيئة على الأشجار والأبنية والواجهات الصخرية، مما يجعل جمال فنه سريع الزوال، وفيما يلي صورا لأهم أعمال الفنان الفرنسي في شوارع مرسيليا جنوب فرنسا.



الواقع الافتراضي وفاعليته في التصوير التشكيلي:
تدرج تكنولوجيا الواقع الافتراضي في مجالات البحوث المتطورة و"الواقع الافتراضي نوع من المحاكاة لا يكتفى بمجرد دراسة استجابة أداء الأفراد تحت ظروف معينة وتأثرهم بالمتغيرات المختلفة مثل الصوت والضوء والحركة، وإنما تتعدى ذلك إلى التأثير المباشر في الأداء لدى يحدث هذا التأثير الهدف المراد الوصول اليه "



الفنون الرقمية والتصوير التشكيلي:
يعتبر دور التكنولوجيا الرقمية رياديا في ميدان الفنون البصرية، ونرى الكثير من الإبداعات التي تخرج من فكرة المزج بين الرقمي والتصوير التشكيلي والتصوير الفوتوغرافي.
تكنولوجيا الديناميكية الحركية والتصوير التشكيلي:

تتضمن الحركة في الفن فكرتين هما التغيير



معرض كينيتيكا للفنون ١٦th - 19th، أكتوبر، ٢٠١٤، خيري، ترومان، بيهوري، لندن.

الجمع بين الفنون الجديدة والتكنولوجيا

والزمن فالتغيير قد يحدث موضوعيا في المجال المرئي أو ذهبيا في عملية الإدراك أو



[صوفيا بركنر] و [أريك روزنباوم]

كليهما معا والزمن هنا يدخل في جميع الحالات حيث تتضمن بعض الفنون حركة موضوعية كالسينما والرقص ولهذه الفنون في الواقع فترة زمنية، وفي بعض الفنون الأخرى فان الحركة تكون موجودة في جميعا نواحي الإدراك



ولها صفة خاصة وتنقسم الحركة في الفن إلى قسمين وتوحي بزمنين:-

الزمن الأول هو في اتجاه السرعة نحو الزيادة، والزمن الثاني هو في اتجاه التباطؤ نحو السكون

- المؤثرات الصوتية التفاعلية مع التصوير التشكيلي :

تهدف لإنتاج لوحة تصويرية إما حساسة للمس أو تضاف أصوات تخدم التعبير في اللوحة التشكيلية. يتم استخدام طلاء الاكريليك الأساسي على سطح اللوحة وبمجرد أن يكون جافا، يتم استخدام الطلاء الموصل لجعل الأشكال التي سيتم استخدامها للاستشعار باللمس أو استخدام الصوت المناسب مع مكملات العمل من الألوان والخطوط لخدمة التعبير.

السمات المميزة لفنون ما بعد الحداثة:

١. أصبح الفن ظاهرة اجتماعية يشارك فيه الجمهور.

فاعلية برنامج مقترح لتسمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي.....

٢. تعددت الأساليب والاتجاهات الفنية التي تنظر للجمال باعتباره مكونا جوهريا من مكونات العمل الفني حيث جردت الفن من كل دلالة جمالية"
٣. امتداد العمل الفني خارج حدود الإطار التقليدي للوحة الفنية.
٤. ارتبطت بالتكنولوجيا الحديثة، و الأجهزة الإلكترونية العالية الجودة في معالجة الأعمال الفنية، كاستخدام الليزر، والصور الرقمية وفن الفيديو.
٥. أصبح الفراغ جزءا من العمل الفني وإلغاء الحدود الفاصلة وإذابة الفوارق، لدمج بين مختلف مجالات الفنون بين المجالات المتنوعة من).
٦. يتضمن العمل الفني وجهة نظر فلسفية، تنبع من البيئة الثقافية المحيطة بالفنان، فتتصف بالغموض، وتحتاج دائما لتفسير).

نتائج الاطار التطبيقي بالوصف والتحليل:

 عمل رقم (١) نتائج الاختبار بعد تطبيق البرنامج	 عمل رقم (١) نتائج الاختبار قبل تطبيق البرنامج
مقاس العمل: ١٤٠*١٤٠ سم يتكون العمل من مجموعة هياكل لأشخاص من الشمع معلقين بالواح من الأكريليك الشفاف وخيوط، مشكلين شكل [+] ، وذُف على الأرضية بحيث اذا نظرنا من الأعلى للأسفل نشاهد شكل مستدير يتوسطه [+] مما يكون رمز الأرض، <u>الوسيط التكنولوجي:-</u> عند اشتعال الشمع وسقوط القطرات الذائبة منه على الذُف يبدأ بإصدار أصوات ارتطام القطرات على سطح الذُف ومع تكبي الصوت يتفاعل المتلقي مع المثير السمعي ليدرك مفهوم العمل.	



عمل رقم (٢)

نتائج الاختبار بعد تطبيق البرنامج



عمل رقم (٢)

نتائج الاختبار قبل تطبيق البرنامج

مقاس العمل: يتراوح من ٤٠ إلى ١٢٠ سم.

اعتمد العمل الفني على التخطيط البصري حيث يركز على وصف العلاقات القائمة بين الأشياء التي نستطيع رؤيتها، وكيف تتألف لتكون الشكل العام في العمل، ويشير إلى إحياء التراث بشكل معاصر و مبسط و نشر هذه الثقافة واستخدام عناصر تعبر عن الحياة قديماً.

الوسيط التكنولوجي:- توظيف الإضاءة (LED)، وتم تطبيق فكرتين للإضاءة : الأولى وهو إسقاط قطعة الاكرليك على الإضاءة فتصبح الأماكن المنقوشة مضاءة ، الثانية و هو إسقاط الإضاءة على قطعة الاكرليك من الأمام وبهذه الطريقة تسقط ظلال النقوش على الخلفية.



عمل رقم (٣)

نتائج الاختبار بعد تطبيق البرنامج



عمل رقم (٣)

نتائج الاختبار قبل تطبيق البرنامج

	
عمل رقم (٤) نتائج الاختبار بعد تطبيق البرنامج	عمل رقم (٤) نتائج الاختبار قبل تطبيق البرنامج
حجم العمل: ١٧٠ سم * ٧٠ سم. تسليط الضوء على قضايا المرأة من خلال أعمال فنية تفاعلية، للتأكيد على قوة تأثير الأعمال الفنية المعاصرة لتتضح فكرة العمل وهي عدم وضوح الهوية لكثير من الأفراد الوسيط التكنولوجي: عرض فكرة الموضوع من خلال الوسائط التكنولوجية عبارة عن كاميرا يقف أمامها الشخص ويظهر انعكاسه بشاشة البروجكتر، ولكن بشكل مبهم غير واضح ومشوش .	
مقاس العمل: ٢١٠ سم * ١٨٠ سم يتكون العمل من ٥ أقمشه بجانب بعضها البعض أما عن القيم التشكيلية داخل العمل فقد حوى كل منها ألوانا وخطوط متباينة ومختلفة عن الأخرى حيث أرادت أن يستشعر المتلقي مشاعر وأحاسيس مختلفة ومتباينة لذلك حرصت على جعله جزء من العمل بتفاعله معه . الوسيط التكنولوجي: تم ربط الأقمشة الخمس بروتات لكل رول صوت مختلف عن الرولات الأخرى حيث تم برمجته عن طريق جهاز أردنيو ARDUINO حيث يبدأ الصوت بالخروج أي تزامناً مع سحب الرول، وعن الأصوات المضافة فقد كانت تحتوي على نصوص مقروءة (بصوت الفنانة) بأسلوب يتناسب مع الموضوع المراد إيصاله وقد تم مونتاج الصوت وأدخلت عليه - في الخلفية- أصوات مختلفة لتخدم الموضوع.	



عمل رقم (٥)

ناتج الاختبار قبل تطبيق البرنامج



عمل رقم (٥)

ناتج الاختبار قبل تطبيق البرنامج

(لوحات بمماس 051 سم 011 * سم ، مراجيح بمماس 31 سم 05 * سم)
العمل الفني عبارة عن ٣ لوحات و أمام كل لوحة أرجوحة بها دلالة و رمزية كانت
مواضيع اللوحات لاشعورية مستلهمة من أحلام و خيال الفنانة حيث أرادت تجسيد
حالة لاشعورية تلازمها في أحلامها و خيالها منذ الصغر
الوسيط التكنولوجي: تم تجميع الأعمال على هيئة مثلث بداخل المثلث جهاز بخار
إلكتروني يخرج البخار لينفذ من خلال اللوحات و من الأعلى و الأسفل العمل يعرض
في مساحة واسعة معلق لينتشر البخار في أرجاء المكان و ليعطي إحساسا أن العمل
في مكان عالي أو فوق السحب ولكي لا تتضح الأرض.



رقم (٦)

ناتج الاختبار بعد تطبيق البرنامج



عمل رقم (٦)

ناتج الاختبار قبل تطبيق البرنامج

العمل مكون من ٥ قطع (القطعة الوسطى النجمتان الدائرتان)

العمل مكون من ٥ قطع مكونه من ٣ أقسام قسم يتضمن طبقات من الاكليريك عددها ٣ تتوسط العمل الفني بحيث كل طبقة اكليريك تخدم فكرة العمل وتحدد العلاقة بينها وبين الشريحة التي تسبقها وضفت (فن القط) في العمل الفني من خلال دمج مع الخداع البصري محاوله لإحيائه بصورة جديدة مُعاصرة . الوسيط التكنولوجي: تم رسم تصميمها ببرنامج الفوتوشوب بحيث تكون نفس الفكرة الوسطى ولكن باختلاف الأشكال الخارجية وعلى جانبي العمل شرائح اكليريك تتحرك بواسطة محركات كهربائية.	
  عمل رقم (٧) نتائج الاختبار بعد تطبيق البرنامج	 عمل رقم (٧) نتائج الاختبار قبل تطبيق البرنامج

العمل عبارة عن فيديو لثلاث أقتعة

يتم سكب الألوان على الأقتعة بتدرج يبدأ من اللون الأحمر إلى الأصفر إلى الأسود
يبين اختلاف الأقتعة التي يرتديها الناس ويستمررون بتغير ألوانهم
الوسيط التكنولوجي: : برنامج (i movie) مقطع فيديو لثلاث أقتعة ، و يتم سكب
الألوان على الأقتعة بتدرج يبدأ من اللون الأحمر إلى الأصفر إلى الأسود ، وكان
التصوير بشكل أفقي و عمودي على الأقتعة الموجودة و تسكب الألوان تدريجيا. و تم
التصوير بشكل بطيء لتوضيح شكل القطرات اللونية.



عمل رقم (٨)

ناتج الاختبار قبل تطبيق البرنامج



عمل رقم (٨)

ناتج الاختبار بعد تطبيق البرنامج

مقاس العمل: ٢م * ٣م

العمل عبارة عن نصف بيضة على الجدار فهي ترمز إلى الكمال الناقص وعلى يمينها
نصف بيضة أخرى ولكن بأطراف مكسورة فهي ترمز إلى الكمال الكامل بالنسبة إلى
الفنانة وبجانب البيضة المكسورة يوجد قالب من الخشب على شكل بيضة ويحتوي
على بعض الرسومات والكواكب.

الوسيط التكنولوجي: فيديو يحتوي على بذرة صغيرة ثم تكبر هذه البذرة لتتحول إلى

شجرة كبيرة تجلس عليها شخصية برأس بالون بهدوء تام وسلام، ثم يُلَفَت نظرها كائن متناهي الصغر يطير ويكسر البيضة فيتملك هذا الشخص فضول للخروج إلى عالم آخر لم يعهده من قبل فبتنقل إلى البيضة المكسورة ويواجه لوحده المصاعب ومن ثم يتمالك نفسه ليطير مره أخرى الجانب التكنولوجي من العمل مهم جداً فهو من ربط الفكرة ببعضها لتصبح أكثر وضوحاً للمتلقي



عمل رقم (٩)

ناتج الاختبار قبل تطبيق البرنامج



عمل رقم (٩)

ناتج الاختبار قبل تطبيق البرنامج

مقاس العمل: ٤٦,٥ * ٣٩ سم

إن العناصر التي استخدمت في الأعمال تهدف إلى إمكانية تقديم حلول متنوعة بين الرقمي والتصوير التشكيلي مرة وبين التكنولوجيا والتصوير التشكيلي مرة أخرى الوسيط التكنولوجي: تتحرك الحمامة داخل الصندوق بشكل مستمر وتصدر صوت عند التقاء جناحها .



عمل رقم (١٠)

ناتج الاختبار بعد تطبيق البرنامج

عمل رقم (١٠)

ناتج الاختبار قبل تطبيق البرنامج



مقاس العمل: ٣٠ × ٣٠ cm

العمل عبارته عن قصه مبتكره من الفنان بأسلوب رسوم المانجا اليابانية حيث تم ابتكار

شخصيات والبيئة المحيطة بهم وبناء عالم بهذا الأسلوب و قد استخدم الفنان احد أساليب رسوم المانجا في التصميم البانورامي بشكل طويله تحكي القصة بشكل عام بدون سرد الأحداث أو النهاية.

الوسيط التكنولوجي: استخدم الإضاءة الخلفية لبروز بعض الشخصيات والإضاءة التي تحيط بالأشكال بهدف بعث شعور للمشاهد إن لكل شخصيه في القصة وحتى العناصر الطبيعية والصناعية لها طاقة أو قوة داخلية.



عمل رقم (١١)

ناتج الاختبار بعد تطبيق البرنامج



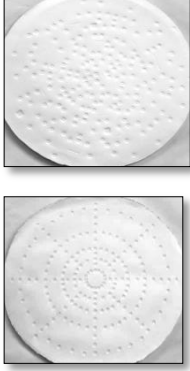
عمل رقم (١١)

ناتج الاختبار قبل تطبيق البرنامج

قماش ١١ متر * ٢متر

استلهمت من الطبيعة ؛ كالجبال الشاهقة والأبنية العالية المرتفعة ، لإظهار عظمة الخط العربي وللتأكيد على الاهتمام بالأصالة والانتماء للهوية العربية في الأعمال المعاصرة وكيفية عرض الفن العربي بصورة معاصرة ، وقد تم تحريك القماش حركة رقيقة متوافقاً مع حركة الفيديو بدلالة رمزية تنقل الإحساس للمتلقي.

الوسيط التكنولوجي: المونتاج والتصوير الضوئي والمراوح صورت الخط العربي بشكل حروفيات غير مقروءة ، ثم قمت بعرضها على القماش المعلق بمقاس ١١ متر من الأعلى للأسفل واستخدمت المراوح لتحريك القماش مما تسبب في انكسارات وانعكاسات أحدثت حركة فعلية.

	 عمل رقم (١٢) ناتج الاختبار بعد تطبيق البرنامج	 (نبار بق البرنامج

مقاس العمل: شاشة عرض جدارية ومجموعة أعمال تعادل ١ متر * ٥ متر
تهدف هذه المجموعة للتركيز على أكثر من مفهوم: أن ليس هناك بداية ولا نهاية، فال الحياة بداية كل شيء ولا الموت نهاية كل شيء. فبعد الموت بداية أخرى وبالمفاهيم المرتبطة ببداية تكوينه من التراب وحتى نهايته إلى التراب، ثم البداية مره أخرى "البعث بعد الموت" والذي تتجسد في حركة ظهور اليد مره أخرى بعد انغماسها في باطن الأرض فقيمة الإنسان وأثره في هذه الحياة، وإمكانية رجوع النفس البشرية لأصلها بعد كل متغير يطرأ عليها خلال الفترة العمرية المقرونة بالحياة الدنيا، ووصف لعلاقة الإنسان بالحياة والموت المرتبطة ببداية تكوينه من التراب وحتى نهايته إلى التراب، ثم البداية مره أخرى "البعث بعد الموت" والذي تتجسد في حركة ظهور اليد مره أخرى بعد انغماسها في باطن الأرض.

الوسيط التكنولوجي: تم تصميم إطارات دائرية ببرنامج الفوتوشوب، وبرنامج العروض التقديمية، وكان الفيديو دائري وتكراري حتى يكون مستمر أثناء العرض دون توقف.

الصدق والشببات لبطاقة التقييم: (التأكد من صدق بطاقة التقييم):

١- صدق المحكمون:

للتحقق من صدق بطاقة التقييم على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف تحديد ما يروونه لازما وضروريا من تعديلات أو مقترحات، ولقد أجرت الباحثة التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين بعد مراجعتها مع السادة المشرفين.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق البطاقة علي عينة استطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للبطاقة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للبطاقة التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، و كانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١)

مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لبطاقة التقييم

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	محور القيم الفنية والجمالية	٠,٨٣	٠,٠١
٢	محور الإبداع والتعبير الفني	٠,٩٢	٠,٠١
٣	مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي	٠,٩٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه تراوحت معاملات اتساق المهارات الفرعية للبطاقة مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٨٣ ، ٠,٩٢)، و جميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ ، وهي معاملات مرتفعة ، مما يشير إلي إمكانية النظر إلي البطاقة بمهاراته الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له يتضح مما سبق أن البطاقة يتصف باتساق داخلي جيد ، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي للبطاقة .

ب) التأكد من ثبات بطاقة التقييم :

وقد تم التحقق من ثبات البطاقة من خلال التجربة الاستطلاعية ، إذ تم تجريب بطاقة ملاحظة على عينة عشوائية من الطالبات عن طريق حساب " معادلة ألفا - كرونباخ" وبلغت (٠,٩٠) وهي قيمة تشير إلي تمتع البطاقة بدرجة عالية من الثبات .

نتائج البحث ومناقشتها :-

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج تجربة البحث التي توصلت إليها الباحثة، من خلال التحقق من صحة الفروض، ثم تفسير النتائج ومناقشتها، وأخيراً أختتم هذا الجزء بعرض عدداً من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث. اختبار صحة الفرض الأول :

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم ككل لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم ككل ، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٢)

قيمة " Z " لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم ككل

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة (Z) الجدولية		قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون (T ق)	دلالة قوة العلاقة
					٠,٠٥	٠,٠١				
الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١١	١,٩٦	٢,٥٨	٣,٠٦٢	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
الرتب ذات الإشارة الموجبة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة (٣,٠٦٢) وقيمة (Z) الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٥٨) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١١) .

مما سبق يتضح أن : قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة

التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم ككل لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت قيمة " Z " ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن درجات التطبيق البعدي أعلى من درجات التطبيق البعدي في بطاقة التحكيم ككل كما قامت الباحثة بحساب حجم تأثير البرنامج المقترح باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي (١,٠٠) .

اختبار صحة الفرض الثاني :

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور القيم الفنية والجمالية لصالح التطبيق البعدي " .

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوسون Wilcoxon للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور القيم الفنية والجمالية ، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٣)

قيمة " Z " لاختبار ويلكوسون Wilcoxon ودالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور القيم الفنية والجمالية

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة (Z) الجدولية		قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون (T ق)	دلالة قوة العلاقة
					٠,٠٥	٠,٠١				
الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١١	١,٩٦	٢,٥٨	٢,٩٣٦	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
الرتب ذات الإشارة الموجبة	١١	٦٦,٠٠	٦,٠٠							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة (٢,٩٣٦) وقيمة (Z) الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٥٨) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١١) .

مما سبق يتضح أن : قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكم في محور القيم الفنية والجمالية لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت قيمة " Z " ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن درجات التطبيق البعدي أعلى من درجات التطبيق البعدي في بطاقة التحكم في محور القيم الفنية والجمالية .

كما قامت الباحثة بحساب حجم تأثير البرنامج المقترح باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي (١,٠٠) .

كما قامت الباحثة باختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لكل مهارة من المهارات الفرعية لمحور القيم الفنية والجمالية :

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي.....

جدول (٤)

قيمة " Z " لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالاتها الإحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور القيم الفنية والجمالية ، وذلك لكل مهارة فرعية منها

المهارة الفرعية	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون (T ق)	دلالة قوة العلاقة
١. حققت وحدة الموضوع من خلال ترابط عناصر العمل الفني.	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٢٦	٠,٠٥	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	٦	٢١,٠٠	٣,٥٠				
٢. حققت الاتزان من خلال اتساق وتوزيع المفردة الفني داخل العمل الفني.	الرتب ذات الإشارة السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	١,٨٩٢	غير دالة	٠,٨٦	متوسطة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	٥	١٩,٥٠	٣,٩٠				
٣. حققت التنوع من حيث تنوع الحجم والشكل والعلاقات التشكيلية.	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٩٢	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	٩	٤٥,٠٠	٥,٠٠				
٤. حققت الإيقاع الفني داخل اللوحة من خلال إجادة اختيار وتوزيع العناصر والألوان	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٦٧	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	٩	٤٥,٠٠	٥,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن : قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z)

الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور القيم الفنية والجمالية لصالح التطبيق البعدي . ، حيث كانت قيمة " Z " ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة لمهارة حققت التنوع من حيث تنوع الحجم والشكل والعلاقات التشكيلية، ومهارة حققت الإيقاع الفني داخل اللوحة من خلال إجادة اختيار وتوزيع العناصر والألوان. ودالة عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لمهارة حققت وحدة الموضوع من

خلال ترابط عناصر العمل الفني ، وغير دالة بالنسبة لمهارة حققت الاتزان من خلال اتساق وتوزيع المفردة الفني داخل العمل الفني ، وهذا يدل على أن درجات التطبيق البعدي أعلى من درجات التطبيق البعدي في بطاقة التحكيم في محور القيم الفنية والجمالية ، وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات هذا المحور فيما عدا مهارة حققت الاتزان من خلال اتساق وتوزيع المفردة الفني داخل العمل الفني .

كما قامت الباحثة بحساب حجم تأثير البرنامج المقترح باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي (١,٠٠) ، في محور القيم الفنية والجمالية ، وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات هذا المحور ، فيما عدا مهارة حققت الاتزان من خلال اتساق وتوزيع المفردة الفني داخل العمل الفني فهي متوسطة .

اختبار صحة الفرض الثالث:

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور الإبداع والتعبير الفني لصالح التطبيق البعدي " .

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوسون Wilcoxon للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور الإبداع والتعبير الفني ، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٥)

قيمة " Z " لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور الإبداع والتعبير الفني

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة الجدولية (Z)		قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون (T ق)	دلالة قوة العلاقة
					٠,٠٥	٠,٠١				
الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠							
الرتب ذات الإشارة الموجبة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠	١١	١,٩٦	٢,٥٨	٣,٠٦١	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة (٣,٠٦١) وقيمة (Z) الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٥٨) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١١) .

مما سبق يتضح أن : قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور الإبداع والتعبير الفني لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت قيمة " Z " ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن درجات التطبيق البعدي أعلى من درجات التطبيق البعدي في بطاقة التحكيم في محور الإبداع والتعبير الفني .

كما قامت الباحثة بحساب حجم تأثير البرنامج المقترح باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي (١,٠٠) .

كما قامت الباحثة باختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لكل مهارة من المهارات الفرعية لمحور الإبداع والتعبير الفني :

فاعلية برنامج مقترح لتسمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي.....

جدول (٦)

قيمة " Z " لاختبار ويلكوسون Wilcoxon ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور الإبداع والتعبير الفني ، وذلك لكل مهارة فرعية منها

المهارة الفرعية	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون (T ق) ن	دلالة قوة العلاقة
حققت الإبداع من حيث الفكرة و التطبيق	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٤٠	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	١٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠				
يظهر العمل الفني القدرة على التعبير عن الأفكار و المشاعر	الرتب ذات الإشارة السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٢,٩٤٦	٠,٠١	٠,٩٦	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	١١	٧٦,٥٠	٦,٩٥				
وجود تفاعل (بصري أو سمعي أو....) بين المتلقي والعمل الفني	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٦٣	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	١١	٦٦,٠٠	٦,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن : قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z)

الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور الإبداع والتعبير الفني لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت قيمة " Z " ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن درجات التطبيق البعدي أعلى من درجات التطبيق البعدي في بطاقة التحكيم في محور الإبداع والتعبير الفني ، وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات هذا المحور .

كما قامت الباحثة بحساب حجم تأثير البرنامج المقترح باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع

كبيرة حيث أنها تساوي (١,٠٠) ، في محور الإبداع والتعبير الفني ، وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات هذا المحور .

اختبار صحة الفرض الرابع:

بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي لصالح التطبيق البعدي " للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي ، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٧)

قيمة " Z " لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة (Z) الجدولية		قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون (T ق)	دلالة قوة العلاقة
					٠,٠٥	٠,٠١				
الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١١	١,٩٦	٢,٥٨	٣,٠٦١	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
الرتب ذات الإشارة الموجبة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة (٣,٠٦١) وقيمة (Z) الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٥٨) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١١) .

مما سبق يتضح أن : قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي.....

قيمة " Z " ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن درجات التطبيق البعدي أعلى من درجات التطبيق القبلي في بطاقة التحكيم في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي .

كما قامت الباحثة بحساب حجم تأثير البرنامج المقترح باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي (١,٠٠) .

كما قامت الباحثة باختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لكل مهارة من المهارات الفرعية لمحور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي :

قيمة " Z " لاختبار ويلكوسون Wilcoxon ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي ، وذلك لكل مهارة فرعية منها

جدول (٨)

المهارة الفرعية	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون (T ق)	دلالة قوة العلاقة
٨. وضوح مظاهر استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٠	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠				
٩. توظيف التكنولوجيا بشكل إيجابي في العمل الفني	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٦٩	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠				
١٠. تحقيق الوضع الأمثل لترباط عناصر العمل الفني مع تطبيق	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٦٣	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠				

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي.....

المهارة الفرعية	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون (T ق)	دلالة قوة العلاقة
التكنولوجي	الإشارة الموجبة							
١١. يمكن استخدام الأفكار التكنولوجية في تطبيقات أخرى داخل سوق العمل	الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٦٤	٠,٠١	١,٠٠	كبيرة
	الرتب ذات الإشارة الموجبة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن : قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التحكيم في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت قيمة " Z " ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن درجات التطبيق البعدي أعلى من درجات التطبيق القبلي في بطاقة التحكيم في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي ، وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات هذا المحور .

كما قامت الباحثة بحساب حجم تأثير البرنامج المقترح باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي (١,٠٠) ، في محور مهارة دمج التقنيات التكنولوجية مع التصوير التشكيلي التقليدي ، وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات هذا المحور .

النتائج:

- ١- المساهمة في تحديث الصياغات الفنية في مجال التصوير التشكيلي.
- ٢- التعرف على مفهوم التكنولوجيا وعلى الأنماط المتنوعة للتكنولوجيا مع التصوير التشكيلي والمميزات التي تضيفها على التصوير التشكيلي

- ٣- تطبيق برنامج مقترح يتضمن الخصائص والمميزات الفنية المشتركة بين التصوير التشكيلي التقليدي والتصوير التشكيلي باستخدام التكنولوجيا.
- ٤- جاءت نتيجة التحليل الإحصائي لتثبت فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا في التصوير التشكيلي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من حيث - الحفاظ على القيم الفنية والجمالية للعمل الفني و تحقيق الإبداع من حيث الفكرة والتطبيق مع القدرة على التعبير عن المشاعر.
- ٥- تسهم التكنولوجيا في تنوع المعطيات التشكيلية.
- ٦- لقاء الضوء على أفكار عملية إبداعية يمكن من خلالها مساعدة الطالبات للاندماج في سوق العمل .

التوصيات:

- ١- الاستفادة من المعطيات المستمرة للتكنولوجيا الحديثة في التعبير الفني.
- ٢- تطوير البرامج الدراسية للمتخصصين في مجالات الفن التشكيلي كي يتمكن الخريجون والخريجات من مواجهة سوق العمل
- ٣- أن يحافظ الفنان التشكيلي على جودة المستمر في الساحة الفنية التشكيلية
- ٤- توجيه الاكاديميين والدارسين للبحث والاستقصاء لسبل إنتاج أعمال فنية معبرة وعصرية .

المراجع

- ١ - جروان، فتحي عبد الرحمن: الموهبة والتفوق والإبداع ٢، دار الفكر، عمان، الأردن (٢٠٠٤ م).
- ٢ - شادية دوغان: التكنولوجيا في العرض المسرحي بين الخيال والصورة المرئية مهرجان المسرح الأردني الرابع عشر، ٢٠٠٧ م.
- ٣ - عبادة أحمد: الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق، دار الحكمة للنشر والتوزيع، البحرين ١٩٩٢.
- ٤ - فريد علوان: الانفتاح التقني في تشكيل ما بعد الحداثة البوب آرت نموذجاً - دراسة تحليلية، مجلة الأكاديمي، كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد، ٢٠١٦ م.
- ٥ - فؤاد أبو حطب وآمال صادق: مناهج وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ١٩٩١.
- ٦ - فيصل دايو: التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال (المفهوم والاستعمالات والآفاق) دار الثقافة المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ٢٠١٠ م.
- ٧ - لولا سرجه إبراهيم ميري: تصميم برنامج في التربية الفنية لتنمية المفاهيم الفلسفية والجمالية لاتجاهات فنون ما بعد الحداثة وقياس أثره على إثراء التعبير الفني لطلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علوم التربية الفنية، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان: مصر، ٢٠٠٦ م.
- ٨ - مارك مارسية: مهرجان اللحظات للفنون الرقمية والشعرية، مرسيليا، ٢١ كانون الثاني، ٢٠٠٨ م.
- ٩ - نشوى أحمد: أثر فكر ما بعد الحداثة في تصميم جداريات ثلاثية الأبعاد وتوظيفها داخل المؤسسات التعليمية، رسالة دكتوراه كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ٢٠١٤ م.
- ١٠ - نور الدين الهاني: صدر بمجلة الحياة الثقافية، وزارة الثقافة و المحافظة على التراث، تونس، العدد ١٨٤، جوان ٢٠٠٧ م.

١١- نوفل، خالد محمود: إنتاج برمجيات الواقع الافتراضي التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠ م.

- 12- Craig, A. Sherman, William,, Understanding Virtual Reality, Morgan Kaufmann Publisher, USA , 2002.
- 13- Grau, Oliver, , Virtual Art: From Illusion to Immersion , the MIT press, London, England 2004.
- 14- <http://lgafsa.jeun.frit7927-tcpic>



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فعالية برنامج ارشادي زواجي للتخفيف من العلاقة المقلقة والعمى الانفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية

*Effectiveness of a Marriage Counseling Program to Alleviate the
Disturbing Relationship and Alexithymia of Wives Who Are
Victims of Marital Infidelity*

إعداد

د/ صباح قاسم سعيد الرفاعي

أستاذ التوجيه والإرشاد النفسي المشارك

بكلية التربية بجامعة جدة

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5028

المجلة التربوية - العدد الثاني والخمسون - أبريل ٢٠١٨ م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج ارشادي زواجي للتخفيف من العلاقة المقلقة والعمى الانفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية ، قامت الباحثة ببناء برنامج ارشادي مقترح قائم على عدد من الأنشطة الرياضية والفنية والقصصية وغيرها صممت لهذا الغرض وتم تطبيقه على مدار ٢١ جلسة متتالية بعدها قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث والبالغ عددهم (١٠) ممن تعرضن للخيانة الزوجية بعداً وكذلك تتابعياً بعد شهر من تطبيق البرنامج ومقارنتها بالقياس القبلي أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى كفاءة وفعالية البرنامج المصمم في الدراسة الحالية والقائم على الإرشاد الزواجي في التخفيف من العلاقات المقلقة والعمى الانفعالي لدى عينة الدراسة الحالية من ضحايا الخيانة الزوجية .

الكلمات المفتاحية : ضحايا الخيانة الزوجية - العمى الانفعالي - العلاقة المقلقة -
ارشاد زواجي

مقدمة

للإرشاد الزواجي أهمية بالغة عند التعامل مع المشكلات الزوجية كسوء التوافق الزواجي والنزاعات الزوجية والخيانة الزوجية ، وغيرها من المشكلات التي قد تواجه الزوجين لما يتسم به من أساليب منهجة في التعرف على تلك المشكلات ووضع الخطوات الملائمة لحلها، هذا بالإضافة إلى الدور المحوري الذي يلعبه المرشد في تهدئة الخلافات والنزاعات بين الزوجين لإعادة بناء الثقة بينهم واستعادة البناء الأسري كما كان عليه من قبل .

ولا شك أن الانفعالات تحتل مكاناً مرموقاً في علم النفس ، وفي علم الطب أيضاً ، وبخاصة في الطب السيكوسوماتي ، ولها مثل هذه المكانة في أذهان الناس أيضاً . فالانفعالات جزء مهم في بناء الفرد النفسي ، فهي تحدد معالم الشخصية الإنسانية وترسي الأساس لها وذلك لما تلعبه من دور مهم في التعايش مع الآخرين (Woods, 2011,15) وذلك لأنها تزودنا بالمعلومات الضرورية لنجاح الأنشطة اليومية (Banner,2009,53) فعندما يجد الفرد صعوبة في التعرف على انفعالاته ووصفها فإن ذلك يؤدي إلى مشكلة في عملية التعايش ، كما تلعب دور حيوي في التكيف الشخصي والاجتماعي لديه (Lee,2010,3). فالانفعالات جزء مهم من عملية النمو الشاملة والمتكاملة لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية كما أنها تساهم في توجيه الفرد نحو المسار النمائي الصحيح .

هذا بالإضافة إلى أنها تُعد من أهم عوامل بناء العلاقات الاجتماعية بصفة عامة والزوجية بصفة خاصة ، فقدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وتنظيمها بالإضافة إلى قدرته على التعرف على انفعالات الآخرين وفهمها يساهم في بناء العلاقات الاجتماعية والزوجية الدافئة الناجحة مما يساهم ذلك في تيسير عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي الأمر الذي ينتج عنه تكيف الفرد نفسياً واجتماعياً مع من حوله .

هذا وتعد العلاقات المقلقة بين الزوجين أحد الأسباب التي تؤدي إلى تصدع وانهيار الأسرة وتفككها ، مما يؤثر بالسلب على جميع أطرافها ، كما تعد مشكلة الخيانة الزوجية من المشكلات التي شاع انتشارها في الآونة الأخيرة مع الانفتاح الثقافي وسهولة التواصل من خلال شبكة الإنترنت والهواتف النقالة ، والتي قد تكون سبباً رئيساً من الأسباب التي تؤدي

إلى كثرة الخلافات والنزاعات الزوجية الأمر الذي غالباً ما ينتهي بالطلاق وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات كدراسة (Steiner et al., 2011) ، ودراسة (Spence, 2012).

مشكلة الدراسة

إنطلاقاً مما سبق تتضح ضرورة تحسين حالة الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية ، وإنطلاقاً مما كشفت عنه الدراسات والبحوث عن أهمية الإرشاد الزواجي ، وكذلك أهمية التخفيف من العلاقات المقلقة والعمى الإنفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية . كل هذه الأمور دفعت الباحثة لمحاولة التخفيف من العلاقة المقلقة والعمى الانفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية من خلال برنامج إرشادي زواجي . ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالية :

ما فعالية برنامج إرشادي زواجي للتخفيف من العلاقة المقلقة والعمى الانفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية ؟

- ويتفرع من التساؤل الرئيسي السابق مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية :
- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس العلاقات المقلقة في الاتجاه البُعدي؟
 - هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي في اتجاه القياس البُعدي؟
 - هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البُعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس العلاقات المقلقة لدى عينة الدراسة؟

- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البُعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي لدى عينة الدراسة؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تصميم برنامج إرشادي زواجي للتخفيف من العلاقة المقلقة والعمى الانفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية.

- التعرف على الفرق الدال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبَدي على مقياس العلاقات المقلقة .
- التعرف على الفرق الدال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبَدي على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي في اتجاه القياس البَدي.
- التعرف على الفرق الدال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البَدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس العلاقات المقلقة لدى عينة الدراسة.
- التعرف على الفرق الدال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البَدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة :

يمكن للباحثة توضيح هذه الأهمية من خلال نقطتين رئيسيتين:

أ- الأهمية النظرية :

- ١- تتضح في الموضوع الذي تتصدى له وهو التخفيف من العلاقة المقلقة والعمى الانفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية.
- ٢- إلقاء الضوء على أهمية الإرشاد الزواجي في تحسين حالة الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية.
- ٣- عرض الخلفية النظرية لكل من الإرشاد الزواجي ، العلاقة المقلقة ،العمى الانفعالي والخيانة الزوجية.

ب- الأهمية التطبيقية:

- ١- إعداد مقياس للعلاقات المقلقة ، واستبيان للخيانة الزوجية، وترجمة وتعريب مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي .
- ٢- تصميم وتطبيق والتحقق من فعالية برنامج إرشاد أسري زواجي للتخفيف من العلاقة المقلقة والعمى الانفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية.
- ٣- تعد الدراسة الحالية نواة بحثية للباحثين المهتمين بالمشكلات الأسرية .

مصطلحات الدراسة

الإرشاد الزواجي *Counseling Program*

تلك الممارسة الإرشادية المتخصصة الهادفة إلى تدعيم الزواج وصيانه وتحقيق التوافق وحسن التكيف بين الأزواج بما يجعل الحياة الزوجية سعيدة ، الأمر الذي يتدعم معه نظام الزواج ، وبالتالي تتدعم معه الأسرة كنظام اجتماعي بحيث تؤدي وظائفها على أكمل وجه. (المالكي ، ٢٠٠٥ ، ١٧٧)

العمى الإنفعالي *Alexithymia*

بنية نفسية متعددة الأبعاد تشير إلى الأفراد الذين لديهم صعوبة في تحديد مشاعرهم، ووصفها للآخرين، والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية . (Goerlich et al., 2017,2235; Byrne et al., 2016,600)
وإجرائيا الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي.(ترجمة وتعريب الباحثة)

العلاقة المقلقة *Disturbing Relationship*

تعرفها الباحثة على أنها سوء توافق وانسجام بين الزوجين مما يؤدي إلى تشويه العلاقة القائمة بينهما وتهديد الكيان الأسري .
وإجرائيا الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس العلاقة المقلقة من إعداد الباحثة.

الخيانة الزوجية *Marital Infidelity*

مشاركة سرية أو رومانسية أو عاطفية سرية تنتهك الالتزام بالعلاقة الزوجية.
(Jeanfreau,2009,1)

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإرشاد الزواجي

يحتل الإرشاد مكانة مرموقة كأحد التدخلات التي تهدف إلى تحسين وإعادة بناء الأسرة ، فالإرشاد لم يكن وليد العصر ، بل قائم منذ القدم ، فقد ورد في القرآن الكريم لفظ الإرشاد والرشد في العديد من الآيات ، فعلى سبيل المثال قوله تعالى " قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا (١) يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَنْ نُشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا(2)" (سورة الجن ، ١-٢) ، وكذلك قوله تعالى " وَتَرَى الشَّمْسُ إِذَا طَلَعَتْ تَزَاوَرُ عَنْ

كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَإِذَا غَرَبَتْ تَقَرُّصُهُمْ ذَاتَ الشَّمَالِ وَهُمْ فِي فَجْوَةٍ مِنْهُ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضِلِلْ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُرْشِدًا" (سور الكهف ، ١٧) .

هذا ويعرف الإرشاد الزواجي هو تلك الممارسة الإرشادية المتخصصة الهادفة إلى تدعيم الزواج وصيانتة وتحقيق التوافق وحسن التكيف بين الأزواج بما يجعل الحياة الزوجية سعيدة ، الأمر الذي يتدعم معها نظام الزواج ، وبالتالي تتدعم معه الأسرة كنظام اجتماعي بحيث تؤدي وظائفها على أكمل وجه (المالكي ، ٢٠٠٥ ، ١٧٧) . كما يعرف أيضاً على أنه هو عملية مساعدة الفرد على اختيار الزوجة للاستعداد للحياة الزوجية. والدخول فيها والاستقرار والسعادة وتحقيق التوافق الزواجي وحل ما قد يطرأ من مشكلات زواجية قبل الزواج وأثناءه وبعده (بورقية ، ٢٠١٠ ، ٢٦) .

وكذلك يعرف على أنه السبيل لتحقيق سعادة الأسرة الصغيرة والمجتمع الكبير ، وذلك بتعليم الشباب أصول الحياة الزوجية السعيدة ، والعمل على الجمع بين أنسب الزوجين ، وذلك بهدف وقائي ، والمساعدة في حل وعلاج ما قد يطرأ من مشكلات أو اضطرابات زواجية (أحمد ، ٢٠١٦ ، ٦٧) . كما يعرف على أنه عبارة عن تقديم مساعدة متخصصة من قبل المعالج الأسري للزوجين لكي يكونا متوافقين من الناحية الزوجية، حيث يدرس أسبابه من حيث العملية الجنسية واختلاف الثقافات والعادات والتقاليد بين الزوجين والسمات الشخصية وغيرها من أسباب تؤدي إلى سوء التوافق ويقوم بتدريبهما على وسائل الاتصال وطرق حل المشكلات وغيره من أساليب إرشادية تساعدهم على حدوث الانسجام والوئام لصالح الأسرة التي يعيشان فيها ولصالح أطفالهما ولتحقيق أهدافها المنشودة . (الطراونة ، ٢٠١٦ ، ١٦-١٧)

أهداف الإرشاد الزواجي

للإرشاد الزواجي مجموعة من الأهداف يمكن توضيحها على النحو التالي :

- ١ - مساعدة الأزواج على معرفة الخلل في العلاقات الأسرية وأثره السيئ عليهم.
- ٢ - مساعدة الزوجين على تبني طرق جديدة في الاتصالات بينهما تقوم على التفاهم والحب.
- ٣ - مساعدة أفراد الأسرة على تحقيق النمو النفسي والجسمي والأخلاقي.
- ٤ - مساعدة الزوجين على خلق علاقات متوازنة مع أطفالهم ومع الآخرين.
- ٥ - مساعدة أعضاء الأسرة على تقبل الفروق المختلفة فيما بينهم.
- ٦ - إضفاء جو نفسي مريح بين الزوجين لتحقيق النجاح والإنجاز والتوافق في المحيط الأسري.

٧- مساعدة الزوجين على الابتعاد عن القلق والخوف والاكتئاب المسؤول عن عدم التوافق الزوجي.

٨- تأكيد وإظهار الفروق بين أفراد الأسرة وتنمية إحساس كل فرد بالاستقلالية.

٩- التأكيد على تدرج السلطة داخل الأسرة وإعادة بناء الانقسامات بين أعضاء الأسرة وإعادة تشكيل وصياغة المشكلات حتى يمكن حلها .

١٠- مساعدة الزوجين على التعامل مع الضغوط التي يمارسها أعضاء الأسرة مع بعضهم البعض وكذلك الضغوط الخارجية التي تؤثر على الأسرة. (ابن سعيد ، ٢٠١٤ ، ٣٨٤)

خدمات الإرشاد الزوجي

تُقسم خدمات الإرشاد الزوجي إلى نوعين هما: الخدمات الإرشادية الرئيسية ، والخدمات الإرشادية المساعدة كما يلي :

أولاً الخدمات الإرشادية الرئيسية ، وتتمثل في النقاط التالية :

١- يستعان به قبل الزواج حيث يكون لدى الفرد نقص معلومات عن العلاقة الزوجية ، أو قلة ثقة في النفس أو حالات التخوف والتشكك في الجواز .

٢- مساعدة الفرد في اختيار شريك الحياة في ضوء القيم والتكافؤ بين الطرفين سناً وثقافة ومستوى اجتماعي مما يستلزم دراسة شخصية زوج المستقبل بحيث يعرف كل منهما نفسه والآخر.

٣- التركيز لحل المشكلات الزوجية التي تطرأ في بدء وأثناء الزواج كاضطراب العلاقة الزوجية اجتماعياً ، وإنفعالياً ، تدخل الأهل والأقارب والمشكلات الجنسية مثل سوء التوافق الجنسي .. إلخ.

ثانياً الخدمات الإرشادية المساعدة : وتتمثل في الآتي :

١- الخدمات النفسية مثل إجراء الفحوص وتحديد أنماط السلوك السوي والمنحرف والأمراض النفسية المرتبطة باضطراب العلاقات الزوجية.

٢- الخدمات الاجتماعية المتعلقة بشخصية الزوجين وأسرتهما والعلاقات ، وتنظيم التواصل والمشاركة بين الزوجين .

٣- الخدمات الصحية كالفحص الطبي الدوري مع بداية فترة الخصوبة ، العلاقة الجنسية ، تنظيم الأسرة ، الرعاية الصحية للأبناء.

٤ - خدمات البحث العلمي تختص بالدراسات والبحوث الميدانية، لدراسة الحالات الفردية للمشكلات والاضطرابات الزوجية . (أحمد ، ٢٠١٦ ، ٦٨)

النظريات المفسرة للإرشاد الزواجي

هناك مجموعة من النظريات التي اهتمت بالإرشاد الزواجي ، ومن تلك النظريات ما

يلي :

١- نظرية بوين

تنسب هذه النظرية إلى ميرى بوين Bowen M الذي يعد أحد الرواد الذين أسهموا في تطور حركة الإرشاد الزواجي ، حيث ينظر إلى نظريته في النسق الزواجي - التي تعد بمثابة نموذج نظري/ إكلينيكي Theoretical/clinical تضم مبادئ التحليل النفسي و تطبيقاته - على أنها إرشاد زواجي متعدد الأجيال يقوم على الافتراض القائل بإمكانية فهم الأسرة عبر تحليلها طبقاً لمنظور أجيال ثلاثة . وبذلك ، يتضح أن هذه النظرية تمتد بجذورها إلى التحليل النفسي ، حيث ينظر أنصار هذه النظرية إلى أن ما يعانيه الفرد من أعراض ما هو إلا انعكاس لتجسيدات أو تشبيهات مجازية لنوع العلاقة الوالديه ، والتي لا تخرج عن كونها نتاجاً لصراعات الآباء التي لم تحل مع الأسرة الأصل ، وهنا يتعاضد دور المرشد في تحليل المعاني اللاشعورية للتواصل الزواجي والكشف عن العوامل اللاشعورية المرتبطة بالمشكلة.

إن ممارسة الإرشاد الزواجي طبقاً لنظرية بوين ترتبط بهدفين رئيسيين هما :

١- تقليل ظهور أعراض القلق الزواجي.

٢- العمل على زيادة مستوى تمايز الذات لدى كل فرد من أفراد الأسرة.

إن نظرية بوين تهدف إلى تشجيع كل فرد من أفراد الأسرة للتحرك نحو التفرد بشكل يُسهل على كل فرد أن يصير متميزاً عن أسرته غير ملتصق بها ، و العمل على تجنب أو تقليل الشحنات الانفعالية التي تظهر في التواصل بين أفراد الأسرة و المسئولة عن القلق الأسري.

و من أهم فنيات نظرية بوين : الرسم البياني ، طرح الأسئلة . ويؤكد ميرو وكوتمان على أن دور المرشد الأسري يقوم على إقناع الوالدين بتقبل فكرة وقوع المشكلة الأساسية في الأسرة على عاتقهم ، وأن يكون هو- أي المرشد- والوالدان مثلثاً علاجياً مع التزامه

بالحيادية (الموضوعية) وعدم تورطه عاطفياً في المشكلة أو المثلث ،وفي هذه العلاقة، يعمل المرشد كاستشاري أو مدرب لمساعدة كل طرف على أن يصير أكثر تمايزاً عن الطرف الآخر وعن الأسرة ككل. هكذا ،يرى بوين أن المرشد لا ينبغي أن يتورط في نسق الأسرة الانفعالي ، وإنما عليه أن يبقى غير مندمج مع هذا النسق ليستطيع أن يعمل معه و يوجهه الوجهة الصحيحة.(أبو أسعد والختانة، ٢٠١٤، ١١٧-١١٨)

النظرية البنائية

ترجع هذه النظرية إلى بداية الستينات من القرن العشرين مع أبحاث العالم مينوشن minuchin ، وتنظر تلك النظرية الى الفرد صاحب المشكلة على أنه بمثابة مؤثر لبناء زواجي يعاني من خلل ، و لإحداث تغيير لدى الفرد ينبغي أن يحدث التغير ضمن بناء الأسرة وما يتضمنه من أنساق فرعية. ومن أهداف التوجه الزواجي البنائي ما يلي :

١- زيادة التفاعل بين أفراد الأسرة عن طريق فك الحدود الجامدة بين أعضاء النسق الزواجي .

٢- العمل على خلق بناء هرمي فعال، يتحمل فيه الوالدان مسئولية أبنائهما ، مع إتاحة الفرصة لهؤلاء الأبناء للتعبير عن آرائهم .

٣- تحسين الأداء الوظيفي الزواجي عن طريق إحداث تغيير في بناء النسق الزواجي، وتغيير النماذج التفاعلية والحاكمة للقواعد .

فالهدف الاساسى في تلك النظرية هو إعادة بناء النسق الزواجي من خلال تغيير تنظيم الأسرة وتغيير وظائفها ، حيث يعتبر ذلك السبيل الوحيد لتنمية قدرة الأسرة على مواجهة مشكلاتها ، ولكى يتحقق ذلك يجب أن تكون التدخلات مباشرة و عملية وموجهة بالفعل .ومن أهم فنيات الإرشاد الزواجي البنائي : الخريطة الأسرية ، تمثيل الأدوار ، إعادة الصياغة. وفيما يتعلق بدور المرشد الزواجي فى النظرية البنائية ،فاندماج المرشدين فى العمل مع الأسر يساعدهم على رسم خريطة للبيئة الأسرية تحدد فيها أولا العوامل التى تسهم فى اضطراب الأداء الزواجي ، ثم بعد ذلك توظيف الفنيات التى تساعد على تغيير الطرائق التى يتعاملون بها. (أبوالعلا ، ٢٠١٦ ، ٤٤٥-٤٤٦)

نظرية التواصل

تعد فريجينا ساتير (Satir, 1983) رائدة هذه النظرية في الإرشاد الزواجي مؤكدة على أهمية الترابط الزواجي في نموذج أطلقت عليه "الإرشاد الزواجي المشترك" ، وتؤكد هذه النظرية على التواصل و الخبرة الانفعالية للأسرة ، والطلاق في التعبير والابتكار و انفتاح الفرد على الآخرين وخوض المخاطر ، مما يشكل محاور أساسية في نظرية التواصل. وتهتم ساتير بتدريب الأسر على السيطرة على المشاعر الشخصية ، والاستماع إلى بعضهم البعض ، وتدعيم الصلة ، وإبداء الوضوح ، ومناقشة الاختلافات بموضوعية ، فضلاً عن تأكيدها على مهارات التواصل لمساعدة أعضاء الأسر ليصبحوا أكثر وعياً ، وبالتالي يتضح أن إتباع الأسرة والمرشد لاستراتيجيات ساتير ، وتحرير أعضاء الأسرة أنفسهم من الماضي ، وتحسين العلاقات فيما بينهم ، يسهم في تكوين أسرة ذات تفاعل إيجابي يضيء على أعضائها - أو بمعنى آخر أنساقها الفرعية - مناخاً صحياً ينعكس على ذوات أعضائها.

لذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن الإستراتيجية الجوهرية لفهم كيفية تفاعل أعضاء الأسرة يتم من خلال تحليل عملية التواصل بين أعضاء الأسرة ، ويركز المرشد الزواجي على:

١- كيفية إرسال واستقبال أعضاء الأسرة الرسائل.

٢- طرق التواصل داخل النسق الأسري ذاته.

ويذهب ميرو وكوتمان (Murro & Kottman 1995) إلى أن اتجاه ساتير يهدف إلى إعادة بناء أساليب التواصل الأسرية السالبة ، المتمثلة في أسلوب المصلح ، اللوام المحلل للمسئولية ، المثير للربكة والتي توصف بأنها غير فعالة ، وتعوق التواصل المباشر المفتوح ، وحث الأسرة على تقليل الرسائل الخفية .

إن الأهداف الأساسية لهذا الاتجاه تتمثل ، في حث الأسرة على التواصل الواضح ، وانتشار الوعي ، وتعزيز احتمالات النمو ، وخاصة تقدير الذات ، والتوافق مع المتطلبات الحياتية ، وتسهيل عمليات التغير ، هذا بالإضافة إلى الأهداف التالية التي حددتها ساتير (١٩٨٣) وهي كما يلي :

١- يجب أن يكون كل عضو في الأسرة قادراً على تدوين ما يراه، أو ما يسمعه أو ما يشعر به أو ما يفكر فيه بأمانة.

٢- يجب أن تتخذ شئون الأسرة من خلال احتياجات الأفراد ، واتخاذ آرائهم في تلك الاحتياجات.

٣- التمايز ، يجب الاعتراف به صراحة ، و استخدامه للنمو داخل الأسرة .

٤- تقوية وتعزيز مهارات التكيف في الأسرة .

ومن أهم فنيات نظرية التواصل لساتير: تجسيد الأسرة ، إعادة بناء الأسرة ، الجينوجرام ، تحليل الأجزاء. وفيما يتعلق بدور المرشد في نظرية التواصل ، يؤكد كوري Corey على أن المرشد يلعب دوراً هاماً في توجيه وإرشاد أعضاء الأسرة ، خلال عملية التغير ، فالمرشد يعمل كمسهل وأداة للتغير في العملية الإرشادية ، لذلك يعد المرشد من وجهة نظر ساتير نموذجاً للتواصل الفعال و مصدراً شخصياً لنمو هذا التواصل في الأسرة ، و ذا قدرات خاصة في ملاحظة الموقف الزواجي. وأن حدوث التغير في العلاقات الأسرية مسئولية المرشد وأعضاء الأسرة أيضاً. (حنفي، ٢٠٠٥ ، ١٣٨-١٣٩)

ثانياً : العلاقة المقلقة

تعد العلاقة بين الزوجين أساس استمرار الحياة الزوجية بينهم ، وإن حدوث اضطراب أو تشويش في تلك العلاقة يؤثر على طبيعة الحياة القائمة بينهم ، الأمر الذي قد ينتهي بالطلاق. فالزواج كما ذكر في القرآن الكريم قائم على المودة والرحمة بين الزوجين ويتضح ذلك في قوله تعالى ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (٢١) (سورة الروم الآية ٢١) ، كما جعل المولى عز وجل كلاهما سكناً وموطناً للآخر ، وإن غابت المودة والرحمة بين الزوجين غابت معهما العلاقات الدافئة القائمة بينهما مما أدى ذلك إلى وجود علاقات تتسم بالقلق والاضطراب.

العوامل المؤدية إلى العلاقة المقلقة

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على العلاقة بين الزوجين ، وبالتالي تتأثر تلك العاقبة وتتسم بالقل ، ومن تلك العوامل ما يلي :

١- العوامل الإنفعالية : تتمثل تلك العوامل الإنفعالية في التعاطف القائم بين الزوجين ، والذي يعد هدفاً أساسياً من أهداف الزواج، فبدون هذا التعاطف يتحول التفاعل الزواجي إلى الكيد والشقاق والصراع، وتفقد الحياة الزوجية أهم أهدافها، ويعيش الزوجان معاً بجسميهما

متباعين بروحيهما، وقد تنقلب حياتهما جحيما بسبب نفورهما العاطفي، والتأثير متبادل بين الحب والتعاطف، فتعاطف الزوجين ينمي الحب بينهما، والحب ينمي التعاطف بينهما . (قدور ، ٢٠١٢ ، ٢٢٦)

٢- الأساليب الخاطئة في التعامل : وتتمثل فيما يلي :

أ- أسلوب التسلط والقسوة: هذا الأسلوب في التعامل في الحياة الزوجية يؤدي إلى النفور والكراهية. غالباً ما يكون في شكل إصدار أوامر للزوجة بأن تفعل أو لا تفعل كذا. فإن تقاعست أو حاولت الاحتجاج نالها السباب أو حتى الضرب. ومهما حاولت الزوجة إرضاء زوجها لا تجد منه إلا العبوس والجفاء. هذه المعاملة ليست لتقصير من الزوجة، بل وسيلة لإفهامها بأنه هو المسيطر عليها الانصياع وإلا نالها ما نالها. ولأن الزوجة هي الأضعف، فلها هي كذلك أسلوبها في إبداء سيطرتها في الحياة الزوجية، أو أسلوب ردها على زوجها إذا شعرت أنه لا يستجيب لرغباتها. فهنا تعمد إلى السلوك السلبي، مثلاً أن لا تلبي طلبات الزوج، حتى البسيطة منها، أو تتباطأ وتتكأ في الاستجابة، أو تدعي النسيان. وقد تمنع نفسها عنه، أو لا تتجاوب معه. وأحياناً تجادله وتسخر منه. وفي حالات ليست بالقليلة توجد الزوجة العنيفة المسيطرة على الزوج التي لا تتوقف عند استعمال سلاح لسانها فقط، بل تلجأ إلى استعمال كل ما تصل إليه يدها من أدوات منزلية ، كل هذه الأساليب التي يقصد بها السيطرة في الحياة الزوجية لها مردود سلبي على مستقبل العلاقة. فهي تزيد من الكراهية وتؤدي في النهاية إلى الانفصال.

ب- أسلوب النبذ/ الإهمال: بعض الأزواج يلجئون إلى طريقة أخرى سلبية ولكنها جد قاسية لعقاب الزوجة وحملها على الانصياع لهم وعدم مخالفتهم. الزوجة تكره تجاهل ونبذ أو إهمال الزوج لها. مشاعرها المرفهة وكرامتها تضطربانها للانصياع أو المعاملة بالمثل. وهنا تتضخم الأمور إلى ما لا يُحمد عقباه.

ج- أسلوب التدليل/ والحماية الزائدة: أسلوب آخر يفسد الزوجة ويجعلها تنسى واجباتها الزوجية ويشجعها على عدم الاستقامة، لأن الزوج لا يبالي أو يقبل منها أي تبرير لسلوك سائن. والأدعى في الأمر أن سلوك هذا الزوج قد يجعلها تعتقد أنه لا شخصية أو كرامة له. وأنه لا ينطبق مع صورة الزوج الذي كانت تحلم به، مثلاً الزوج الغيور، القوى والمهاب. وقد

تفكر في أن تتركه لآخر تنطبق فيه تلك الصفات أو تدخل فعلاً في علاقة عاطفية مع رجل آخر بدون أي اكتراث للزوج. وهنا يصحو الزوج وتذب الخلافات.

د- أسلوب الاعتماد والخضوع التام: بعض الأزواج أو الزوجات الذين لديهم سمات الشخصية الاعتمادية " يتركون عن طوعية مسؤولياتهم للطرف الآخر ليقرر وينفذ ما يريد، أو يوجهه كيفما شاء بدون إبداء أي تذمر، بل برضاء تام. ومن المؤكد أن المعتمد عليه أو المخضوع له قد يبتدئ في التدمير شيئاً فشيئاً من سلبية الشريك فتبدأ المشاكل. (بورقيبة ، ٢٠١٠ ، ٣٤-٣٥)

النظريات المفسرة للعلاقة المقلقة

١- نظرية الأنظمة في العلاقات الزوجية:

ترى " لين Lynne " مؤلفة نظرية الأنظمة أن جميع الأزواج يتمنون العيش في علاقات سعيدة ولكن القليل منهم يعرف كيفية الوصول إلى ذلك فالزواج مؤسسة لها نظم تقوم عليها ومعرفة هذه النظم يساعد الأزواج في الوصول إلى علاقات حميمة، فالنظام في العلاقة الزوجية يكون بين اثنين أو أكثر من الأشخاص الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض والزوجان هما من أعضاء النظام، وكل شريك يؤثر بالآخر في طريقة تعبيره وتفاعله وسلوكه، وتأتي الأنظمة في هذه النظرية على نوعين كالتالي:

أ- الأنظمة المفتوحة: في هذا النوع يكون التعامل بين الأعضاء مبني على الحب، والاحترام والاهتمام، فكل شريك يعرف حاجات الشريك الثاني، ويتعلم كل شريك كيف يعبر عن مشاعره وتعتمد الأنظمة المفتوحة على الحوار والثقة بالنفس وبالعلاقة الآخر ويكون هناك التزام بالمسؤولية وبالدور.

ب- الأنظمة المغلقة: فيها تكون سيكولوجية الشريكين في الأنظمة المغلقة معاكسة تماماً لسيكولوجية الشريكين في الأنظمة المفتوحة حيث تركز على الحوار السلبي، وعدم تحمل مسؤولية الدور وإساءة التعامل بين الشريكين. (ضرار وفرح ، ٢٠١٦ ، ١٩-٢٠)

٢- النظرية التفاعلية الرمزية

يعد من أشهر الرواد المؤسسين في الاتجاه التفاعلي الرمزي جورج هيربرت ، وتركز النظرية التفاعلية الرمزية على أن التغير في الأسرة يكون عاملاً داخلياً، بسبب التغيرات التي تحدث في المراكز والأدوار للأفراد داخل الأسرة. فالأسرة بما فيها من عمليات كالزواج والتنشئة الاجتماعية وغيرها لا تدرس إلا في ضوء المحددات الداخلية لسلوك الأعضاء فيها، ورؤيتهم الخاصة، وليس في أطر مفروضة من الخارج. وفي ضوء هذا الفهم فإن أدوار أعضاء الأسرة تفهم بشكل يختلف عن الفهم النسقي أو النظامي الذي يرسم حدود الدور في إطار التوقعات النظامية للأدوار؛ أي في ضوء معايير خارجية عن ذات ممارس الدور. إن التفاعلية الرمزية تدرس الأدوار في نطاق عملية التفاعل، وهي نفسها التوقعات المتبادلة، فإن العلاقات المقلقة هي نتيجة لعوامل داخلية وتغير الأدوار. (القطاونة ، ٢٠١٦ ، ٢٦)

ثالثاً : العنى الإنفعالي

لا شك أن إحساس الفرد بمشاعره والتعرف عليها والتعبير عنها والتمييز بينها ، تُعد خاصية إنسانية ، وأن افتقاد تلك القدرة أو قصورها يعد عائقاً من عوائق تحقيق الصحة النفسية فمن بديهيات الصحة النفسية التعبير عن الانفعالات والعواطف التي تنتاب الفرد ومشاركة الآخرين في انفعالاتهم والتعرف عليها حيث يساعد ذلك على تنمية وتطوير العلاقات الشخصية والتي تعطي معنى وتوازن للحياة ، أما الأفراد الذين نضبت مشاعرهم وجفت إحساساتهم ونضبت منهم انفعالاتهم فقست قلوبهم ، وتجمدت عواطفهم ، أنهم المتبلدون في مشاعرهم والذين ضاقت قلوبهم بما شعرت وأنت مشاعرهم بما وعت حين ضاقت عن الإفضاء وعجزت ، أنهم الأفراد ذوي العنى الإنفعالي . إن هؤلاء الأفراد لا يذكرون أية مشاعر ، وليس لديهم مخيلة وليس لأحلامهم أي مضمون وجداني لعدم وجود حياة وجدانية يتكلمون عنها ، وتبرز خاصية إكلينيكية لدى هذه الفئة هي صعوبة وصف مشاعرهم أو مشاعر غيرهم ، لوجود قصور شديد في مفردات الوجدان لديهم مما يؤثر ذلك علي التعايش أو مواجهة المواقف الضاغطة (عبدالعال ، ٢٠١١ ، ٤١٦؛ روينز وسكوت ، ٢٠٠٠ ، ١١٧ ؛ (Dennison,2000,26,McGinley,2007,26).

قدم سيفنيوس في عام ١٩٧٢م مصطلح العنى الإنفعالي للطب النفسي، والذي يشتق من اللغة اليونانية ، فالمقطع "A" يعني نقص "Lack" والمقطع "thymos" يعني

الانفعال "Emotion" والمقطع "lexis" يعني كلمة "Word" ليصبح المعنى نقص وجود كلمات للتعبير عن للعواطف "Lack of words for emotion". (Naghavi et al., 2017, 1196-1198; Sampogna et al., 2017, 1196)

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم العمى الإنفعالي من قبل الباحثين نظراً لاختلاف البنية النظرية التي تناولوا من خلالها هذا المفهوم ، فعلى سبيل المثال عُرف العمى الإنفعالي على أنه بنية نفسية متعددة الأبعاد تشير إلى الأفراد الذين لديهم صعوبة في تحديد مشاعرهم، ووصفها للآخرين، والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية. (Goerlich et al., 2016, 600; Byrne et al., 2017, 2235).

ويُعرف على أنه إعاقة في التواصل الوجداني-المعرفي الذي ينتج عنه صعوبة في تحديد المشاعر والتعبير عنها للآخرين من خلال عملية التواصل اللفظي (Way et al., 2007, 130; Fores, 2009, 2).

كما يُعرف العمى الانفعالي على أنه سمة شخصية تتسم بعدم قدرة الفرد على فهم وتفسير ما لديه من انفعالات والتعبير عنها لفظياً بالإضافة إلى الاعتماد على الأحداث الخارجية مع سعة محدودة من التخيل. (Ferguson et al., 2009, 884; Hesse&Floyd, 2008, 796).

ويُعرف أيضاً بأنه صعوبة استخدام الكلمات المناسبة للتعبير عن المشاعر ووصفها والتمييز بينها وبين الأحاسيس البدنية وافتقار القدرة على التخيل وسطحية التفكير. (Considine, 2011, 5; Mamatova&Wille, 2012, 196)

ويُعرف كذلك بأنه قصور في بعض المهارات الشخصية التي تتعلق بقدرة الفرد على إقامة العلاقات وتحمل الضغوط، ونقص القدرة على فهم وضبط الذات (Berthoz et al., 2007, 341).

كما يُعرف بقصور في المحتوى الخبراتي المعرفي لنظام الاستجابة للانفعال الأمر الذي يؤدي إلى قصور لتنظيم بين الشخصي Interpersonal للانفعال (Venta et al., 2012, 2).

يتضح من العرض السابق للتعريفات التي تناولت مفهوم العمى الإنفعالي أن هناك اختلاف بين الباحثين في تحديد طبيعة المفهوم وذلك لاختلاف الرؤى البحثية بينهم التي

تناولوا فيها هذا المصطلح . ويتضح أيضاً عدم وجود اتفاق بين الباحثين على تحديد طبيعة مفهوم العنى الإنفعالي فمنهم من يرى أنه سمة شخصية ، والبعض الآخر يرى أنها مهارة شخصية، والبعض الآخر ينظر إليها على أنها إعاقة التواصل الوجداني-المعرفي ، وكما ينظر إليها بعض الباحثين على أنها قصور في المحتوى الخبراتي المعرفي لنظام الاستجابة للانفعال.

مكونات العنى الإنفعالي

يتكون العنى الإنفعالي من مكونين أحدهما وجداني والآخر معرفي على النحو

التالي:

١- المكون الوجداني *Affective Component*

يرتبط المكون الوجداني للعنى الإنفعالي بقصور في قدرة الفرد على التمثيل العقلي لما لديه من انفعالات ، الأمر الذي ينتج عنه عدم قدرة الفرد على تنظيم ما لديه من انفعالات. هذا ويمكن تصنيف الاضطراب الوجداني للعنى الإنفعالي إلى صعوبة في تحديد الانفعالات والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية ، وصعوبة في وصف العواطف للآخرين، وأن تلك الصعوبات تؤدي إلى صعوبة في تواصل الفرد مع الآخرين مما يؤدي إلى انخفاض الدعم الاجتماعي لديهم.

٢- المكون المعرفي *Cognitive Component*

يتمثل المكون المعرفي للعنى الإنفعالي في نمط التفكير الموجه خارجياً وندرة العمليات التخيلية والخيال، لذا فالأفراد ذوي العنى الإنفعالي يعانون من قصور في تفكيرهم يرتبط بالمواقف والعواطف الداخلية، كما يتضمن قصور في القدرات المعرفية، وأن هذا القصور يرجع إلى صعوبة التعرف على الانفعالات ووصفها. (Herbert et al.; 2009,2; Swart et al., 2010,227-228; Bermond et al., 2011,1153)

الآثار المترتبة على العنى الإنفعالي

هناك مجموعة من الآثار السلبية التي تترتب على معاناة الفرد من العنى الإنفعالي ، ومن تلك الآثار ما أشارت إليه نتائج دراسة (Tychey et al,2010) حيث أشارت إلى عدم قدرة الأفراد ذوي العنى الإنفعالي على التمثيل العقلي Mentalize للصراعات المرتبطة بالواقع الخارجي External Reality والصراعات النفسية الداخلية Intrapsychic. كما

أشار (Halt,2009) إلى أن من ضمن الآثار المترتبة على العمى الإنفعالي ضعف تقدير الذات وذلك لاعتمادهم في التنظيم الذاتي Self-Regulation على المصادر الخارجية للتغذية الراجعة ، ونتيجة لذلك أيضاً فإن هؤلاء الأفراد أكثر حساسية للانفصال والضياع، كما أشار أيضاً إلى أن العمى الإنفعالي يجعل هؤلاء الأفراد يتجنبون العلاقات القريبة بالإضافة إلى تمييز غير مناسب بين النفس والآخرين (Halt,2009,57). كما ينعكس ذلك على تفاعل الفرد وتعامله مع بيئته الاجتماعية (Grynberg et al,2010,845)

كما أشارت نتائج دراسة (Persue et al,2012) أن العمى الإنفعالي يؤثر على سلوكيات التواصل بين الزوجين. كذلك يستخدمون اللغة ليس للتواصل مع الآخرين ولكن لإخفاء وتحويل مشاعرهم كما تجعل كلامهم وسيلة لإهانة أنفسهم من الاتصال بين الشخص غير ذي معنى عند محاولة الآخرين الدخول إلى عالمهم لتقريب المسافات بينهم. (Carlstedt, 2009,249-250) كذلك أشارت نتائج دراسة (Feldman et al., 2013) أن العمى الإنفعالي يعمل على خفض الإيثار في القرارات الاجتماعية، ويؤثر العمى إنفعالي على المواجهة باعتبارها استجابة للانفعال. كما أن الأفراد ذوي العمى الإنفعالي أقل استفادة من الدعم الاجتماعي.

كما يؤدي إلى صعوبة في تنظيم الانفعالات المضطربة الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى سوء الصحة إذا لم يستطيع الفرد معالجة المعلومات الانفعالية بطريقة مناسبة. كما أن الأفراد ذوي العمى الإنفعالي يعانون من صعوبات في الثقة بالآخرين، دائماً ما يرتبكون بالردود الانفعالية للآخرين ودائماً يعتقد الآخرون أن هؤلاء الأفراد يتميزون بأنهم أكثر منطقية (Shepphiod, ,2010,81).

هذا بالإضافة إلى صعوبة في إدراك معالجة الانفعالات؛ فإدراك الانفعالات يشكل معلومات هامة للمعالجة والاستجابة للمواقف الاجتماعية. فهذه المعلومات ذات مغزى في تقييم المواقف وكوسيلة لطلب المساعدة في تخفيف الإجهاد لذا نجد أن الأفراد ذوي العمى الإنفعالي يتميزون بالبرود والانسحاب الاجتماعي وانخفاض الاستمتاع بالأنشطة الاجتماعية والاعتماد على الغير، وانخفاض الدعم الاجتماعي. كذلك يؤدي إلى انخفاض الدقة في الحكم على وجدان الآخرين ؛ فالحكم الوجداني يرتبط بصعوبة معالجة المعلومات الاجتماعية، فالمعلومات يمكن فهمها من خلال التعبير عنها بصورة لفظية أو غير لفظية أو من خلال

نغمة الصوت intonation ، كما يتميز هؤلاء الأفراد بانخفاض التعبير الانفعالي والذي يرتبط بانخفاض مستويات الحساسية للسلوكيات غير اللفظية للآخرين (Palmer, 2001, 11-13).

هذا وقد أشارت نتائج دراسة (Vanheule et al,2010) إلى أن العمى الإنفعالي يتسبب في حدوث مشكلات في المهارات البينشخصية Interpersonal problems . كذلك يؤدي إلى انخفاض مستويات السلوك التعبيري التلقائي ، كما يجعل الأفراد دائماً ما يرتبكون بالردود الانفعالية للآخرين ، (Shepphiod, 2010,81).

رابعاً : الخيانة الزوجية

لم تكن الخيانة ظاهرة حديثة ضئيلة الانتشار، بل ظاهرة قديمة شاع انتشارها ، فالخيانة في حقيقة الأمر لم تقتصر على جنس دون الآخر بمعنى أنه لا يمكن أن تقتصر الخيانة على الرجل فقط أو المرأة فقط ، فالخيانة تشمل الاثنين بل وتتم برضا الطرفين وموافقتهما. فالخيانة الزوجية تعرف على أنها فعل عدم الإخلاص لزوجتك أو زوجك أو شريكك، من خلال ممارسة الجنس مع شخص آخر (Schalk,2006,5;) كما تعرف على أنها مشاركة جنسية أو عاطفية إضافية مع شخص خارج علاقة الزواج (Turner,2013,10). وتعرف أيضاً على أنها مشاركة سرية أو رومانسية أو عاطفية سرية تنتهك الالتزام بالعلاقة الزوجية.(Jeanfreau,2009,1)

أنواع الخيانة الزوجية

للخيانة الزوجية أنواع متعددة يمكن توضيحها على النحو التالي :

١- الخيانة الجسدية : وهي أن تتمنى الزوجة رجلاً غير زوجها ، وأن يتمنى الزوج امرأة غير زوجته ، وقد تكون الخيانة قبلاً أو لقاءات وقد تكون خيانة الزنا كما في الحديث (كتب على ابن آدم نصيبه من الزنا لا محالة، فالعين تزني وزناها النظر، والأذن تزني وزناها السمع، واليد تزني وزناها البطش، والقلب يشتهي ويتمنى والفرج يصدق هذا أو يكذبه) (صحيح مسلم: ٢٦٥٧) .

٢- الخيانة الذهنية : تكون بأن يقوم أحد الزوجين بالتمني والتخيل والتفكير بمن يرغب ويشتهي ويزداد الأمر خطورة إذا كان ذلك عندما يتخيل الزوج أن امرأة ما هي التي تنام معه

، أو تتخيل الزوجة كذلك ، وإن هذا التفكير والتخيل إذا تمكن من خيال الإنسان ووجدانه قد يتحول في المستقبل إلى سلوك خيانة.

٣- **الخيانة العاطفية :** وفي هذه الحالة قد لا تمكن المرأة شخصاً من نفسها أي لا تمنحه جسدها ولكنها تمنحه عواطفها وكلامها الرقيق وكلمات الحب والغرام .. فتشكو له آلامها وتشرح له آمالها وقد تمارس معه الخيانة الجنسية بشكل لفظي على الهاتف أو بقاء أو باجتماع دون أن يكون بينهما لقاء جسدي.

٤- **الخيانة عبر الانترنت :** وهذا نوع جديد من أنواع الخيانة الزوجية ، عندما تتعرف الزوجة على رجل وتغازله ويغازلها عبر الشات أو الماسنجر أو يفعل الزوج كذلك نوع من التسلية وقضاء الوقت في اللهو بالأعراض والمحرمات.(ربيع وحبيب، ٢٠٠٩ ، ٣٧٢)

بينما يشير (Turner,2013,23-24) إلى أن أنواعه الخيانة الزوجية تتمثل في الآتي:

١- **الخيانة العرضية accidental infidelity** ويعرف بأنه حوادث تقع خارج أنماط السلوك المعتادة، تحدث في حالات غير عادية، أو غير مرغوب فيها ودون النظر في العواقب.

٢- **الخيانة الرومانسية romantic infidelity** : وهو أخطر أنواع الخيانة الزوجية بالإضافة إلى أنه مدمر للعلاقة الزوجية ، لأن الزوج يكون قد وقع في علاقة رومانسية مع شريك آخر.

٣- **الترتيبات الزوجية marital arrangements** : ويتيح الترتيب الزوجي لكل زوج للحصول على إشباع جنسي خارج زواجهما .

٤- **المغازلة philandering** : ويحدث هذا النوع عندما يصبح النشاط الجنسي خارج الزواج هواية، عادة من قبل أحد الزوجين، وينظر شريك العلاقة على أنها أقل شأنًا منهم.

المراحل التي يمر بها المصدوم بالخيانة الزوجية

هناك مجموعة من المراحل التي يمر بها المصدوم بالخيانة الزوجية ، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي :

المرحلة الأولى : مرحلة الصدمة التي يصاحبها مجموعة من المشاعر حزن وغضب وحيرة وتشوش ذهني.

المرحلة الثانية : مرحلة الإدراك والإفاقة من الصدمة التي تصاحبها مشاعر الرغبة بالانتقام والإحساس بالذنب والدونية والعار والخجل والغيرة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفكير العقلاني وهي المرحلة التي تهادأ فيها المشاعر ويبدأ التفكير الموضوعي لاتخاذ القرار المناسب للحدث وتقدير المصالح والمضار التي تترتب على اتخاذ القرار. (الحمادي، ٢٠١١، ٢٤٥)

الآثار المترتبة على الخيانة الزوجية

هناك مجموعة من الآثار التي تترتب على حدوث الخيانة الزوجية والتي يمكن توضيحها على النحو التالي :

١- **التأثير البدني:** لأن الخيانة يمكن أن تكون ضارة جداً، قد يحمل بعض الأفراد أعراض فسيولوجية نتيجة لذلك. إذا كان المرء لديه علاقة جسدية مع شخص ليس شريكاً له، فإنها تزيد من احتمالات الإصابة بأمراض منقولة جنسياً أو عدوى، ويمكن أن تنتقل إلى شريك الحياة. ويمكن أيضاً أن يتسع التأثير البدني للخيانة إلى أعراض نفسية، مثل الاكتئاب والقلق، والتي يمكن أن تسهم في تطوير مشاكل صحية خطيرة. في بعض الأحيان، تكون الاستجابة للخيانة شديدة لدرجة أنه من المعروف أنها تشمل أعراض اضطراب الإجهاد اللاحق للصدمة " هناك آثار نفسية لكل من له علاقة وشريكه."

٢- **التأثير العلائقي:** فالخيانة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على العلاقات، وهي واحدة من أكثر أسباب الطلاق التي تم الإبلاغ عنها، وليس فقط في الثقافة الغربية، ولكن عبر ثقافات مختلفة كثيرة. ويمثل السلوك غير المتعمد خيانة للالتزام والتفرد في إطار العلاقة ويمكن أن يؤثر عواقب ضارة للأزواج مما يؤثر على الثقة والحميمية العاطفية والجسدية والاتصال والنزاع بين الأشخاص. يمكن أن يسبب التدخل خارج نطاق الصدمة صدمة داخل العلاقة، ويمكن في كثير من الأحيان تحفيز الأزواج للانفصال، الطلاق، أو طلب خدمات المشورة. إذا قرر الزوجان الانفصال كنتيجة للخيانة، فإن التجربة مع الخيانة قد تؤثر على العلاقات المستقبلية.

٣- **التأثير العاطفي:** التأثير العاطفي للخيانة يمكن أن يؤثر على كل من الشريك الذي كان غير مخلص بالإضافة إلى الشريك الذي تم خداعه. فالخيانة يمكن أن تؤدي إلى فقدان الثقة، والشعور بالأذى، وكما تؤثر على تقدير الذات. كما تؤدي إلى الشعور بالخسارة والحزن. على غرار وفاة أحد أفراد أسرته، كما تؤدي إلى الشعور بالغيرة، والغيرة قد تصعد إلى السلوك

العنيف. (Schonian,2010,16-18 ; Lalsz , 2013 , 15-17)

النظريات المفسرة للخيانة الزوجية

١- النهج التطوري *Evolutionary Approach*

يعود النهج التطوري إلى كل من دريجاتوس وبارتا Drigotas & Barta حيث اهتمتا بوصف الافتراضات الرئيسية الثلاثة لعلم النفس التطوري فيما يتعلق بعدم الإخلاص بين الزوجين ، ويمكن توضيح تلك الافتراضات على النحو التالي :

أ- **الدافع الخيانة Infidelity motivation**: ويفترض علم النفس التطوري أن الرجال والنساء لديهم دوافع مختلفة لعدم الإخلاص ، فيتمثل قصد الرجال في زيادة احتمال نجاح الإنجاب ، بينما قد لا تحقق الإناث الاستفادة من الحصول على شريك آخر مثل ما يحققه الرجال .

ب- **اليقين الأبوي Paternal certainty** : إن سبب الاختلافات في استراتيجيات التزاوج، الخيانة مما يؤدي إلى عواقب مختلفة على الذكور والإناث ، فيواجه الرجال مشكلة عدم اليقين من الأبوة فمع التزاوج على المدى الطويل، يجب على الرجال العثور على النساء الذين لديهم قيمة إنجابية ومهارات أمومة جيدة ، ومع ذلك، تتمتع المرأة باليقين في الأمومة. فالخيانة تهدد قدرتها على أن تصبح أحد الوالدين. وبدلاً من ذلك، قد يؤدي عدم رضا الشركاء إلى تهديد البقاء على قيد الحياة. وينص الزواج على أنه يتعين على المرأة أن تجد الرجال الراغبين في الالتزام والحماية والقدرة على اكتساب الموارد.

ج- **الاستثمار الأبوي Parental investment** : يسهم الاستثمار الأبوي في حدوث الخيانة الزوجية . (Schalk,2006,6-8)

٢- نظرية الإنصاف *Equity Theory*

ويلخص سبريشر (Sprecher,1998) في استعراضها لنظرية الإنصاف من حيث علاقتها بالجنس، المساواة باعتبارها مستوى التوازن المتصور في العلاقة بين مدخلات الشركاء المساهمات الإيجابية والسلبية في التبادل المؤدي إلى المكافآت أو العقوبات والنتائج (المكافأة أو العقوبة الواردة في العلاقة) وبغض النظر عن ما يساهم في العلاقة، إذا كان كلا الأفراد يتلقون نفس المستوى من المكافآت والعقوبات، فإن العلاقة ستعتبر متساوية. وفقاً لنظرية الإنصاف، فإن المشاركة في علاقة غير عادلة سوف يسبب الضيق لكل من الشركاء. وكلما زاد عدم الإنصاف كلما زاد الضيق. فكل الشريكين يبدأ في تجربة علاقتها مع

وجود عدد أقل من عوامل الجذب والمزيد من التنافر. كما أن العلاقة التي تعاني من الضيق، فإن كلا الشريكين يريدون القضاء على الضيق. ووفقا لنظرية الإنصاف، يختار الأفراد إحدى الطرق الثلاث لاستعادة الإنصاف وتقليل الضائقة في العلاقة: (١) استعادة الإنصاف الفعلي عن طريق تغيير السلوك ومن الأمثلة على ذلك البحث عن العلاج الزوجي لتسهيل التغييرات السلوكية اللازمة لكلا الزوجين، أو (٢) استعادة العدالة النفسية عن طريق تغيير إدراكهم للظلم (مثل تغيير تفكيرهم حول ما هي المساهمات أو التضحيات التي يتم تقديمها للعلاقة واتخاذ قرار بشأن ما يحمل المزيد من الإنصاف مثل التقليل من أهمية الإخلاص الجنسي وتعظيم أهمية تحقيق الذات الشخصية)، أو (٣) التخلي عن العلاقة (وذلك من خلال علاقة خارج نطاق الزواج). (Jeanfreau,2009,27-28)

الدراسات السابقة

دراسة هوناري وشامولي (Honari & Shamoli,2017)

عنوان الدراسة : فعالية العلاج المعرفي السلوكي على الضغوط الزوجية والمهارات العاطفية للأزواج الخائنين في شیراز.

Title : The Effectiveness of Cognitive Behavioural Couple Therapy on Marital Stress and Emotional Skills of Infidel Couples in Shiraz.

هدفت الدراسة إلى التعرف فعالية العلاج المعرفي السلوكي على الضغوط الزوجية والمهارات العاطفية للأزواج الخائنين في شیراز . تكونت عينة الدراسة من (٤٠) من الأزواج ، وتضمنت الأدوات المستخدمة مقياس الضغوط الزوجية ، والمهارات الانفعالية . تمثل منهج الدراسة في المنهج التجريبي. أشارت نتائج الدراسة إلى كفاءة و فعالية العلاج المعرفي السلوكي على الضغوط الزوجية والمهارات العاطفية لدى عينة الدراسة.

دراسة عبيدي وآخرون (Abadi et al, 2016)

عنوان الدراسة : فعالية الإرشاد الموجه للتسامح على أساس المنظور الإسلامي لاستعادة علاقة الزواج بعد الخيانة الزوجية.

Title : Effectiveness of Forgiveness-oriented Group Counseling based on Islamic Perspective to Restore the Marriage Relationship after Marital Infidelity.

هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية الإرشاد الجماعي الموجه للتسامح على أساس المنظور الإسلامي لاستعادة العلاقة الزوجية بعد الخيانة الزوجية في النساء المتزوجات اللاتي أشرن إلى مراكز الإرشاد في طهران. وبلغ متوسط أعمار المشاركين في مجموعات التدخل والسيطرة ٣٣,٤١ و ٣٥,٣٢ على التوالي، وبلغ متوسط فترات زواجهما ٩,١١ و ١٠,٣٣ سنة على التوالي. أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الإرشاد الجماعي الموجه للتسامح على أساس المنظور الإسلامي، وأن له تأثير كبير على زيادة رغبة المرأة في الغفران.

دراسة محمود ونجيب (Mahmood & Najeeb, 2013)

عنوان الدراسة : السمات الشخصية، والخيانة والرضا الزوجي بين المتزوجين من الرجال والنساء.
Title : Personality traits, Infidelity and Marital Satisfaction among Married men and women.

أجريت هذه الدراسة لتقييم العلاقة بين السمات الشخصية والخيانة والرضا الزوجي بين الرجال والنساء المتزوجين. تكونت عينة الدراسة من ٤٥ رجلاً متزوجاً و ٤٥ امرأة متزوجة وتم أخذ العينات بصورة مقصودة. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس السمات الشخصية، ومقياس الرضا الزوجي، ومقياس الخيانة الزوجي. تم استخدام ارتباط واختبار T لمعرفة الدلالة الإحصائية للبيانات. وكان مستوى الخيانة مرتفعاً بين الرجال مقارنة بالنساء، حيث كان مستوى الرضا الزوجي لدى النساء أعلى من الرجال في مستوى (0.05). كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية والخيانة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية والرضا الزوجي بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية بين الرضا الزوجي والخيانة الزوجية.

دراسة لي وآخرون (Lee et al., 2013)

عنوان الدراسة : رضا العلاقة لدى الكوريين الأصليين والأمريكيين الكوريين كدالة من العمى الانفعالي، الذكاء العاطفي، وتوجيه العهود الزوجية.

Title : Relationship Satisfaction in Native Koreans and Korean Americans as a Function of Alexithymia, Emotional Intelligence, and Marital Vows Orientation.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن العلاقة، والعمى الانفعالي والذكاء العاطفي وتوجيه العهود الزوجية لدى عينة من الكوريين الأصليين والأمريكيين

الكوريين. تكونت عينة الدراسة من (٥١) من الكوريين الأصليين والأمريكيين الكوريين. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي ، ومقياس الذكاء العاطفي ، ومقياس الرضا عن العلاقة ، ومقياس توجيه العهود الزوجية. تمثل منهج الدراسة في المنهج الارتباطي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العمى الإنفعالي والذكاء العاطفي ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن العلاقة والذكاء العاطفي ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العمى الإنفعالي والرضا عن العلاقة ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن العلاقة والوفاء بالعهود الزوجية.

دراسة عبيدي وآخرون (Abdi et al , 2012)

عنوان الدراسة : الخيانة عبر الإنترنت : التعرف على المواقف اتجاه سلوك الإنترنت لدى الشركاء.

Title : Internet Infidelity: Exploration of Attitudes towards Partners Internet Behaviors.

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء الزوجات والأزواج في الخيانة عبر الإنترنت ، كما هدفت إلى المقارنة بين اتجاهات . تكونت عينة الدراسة من (٤٨١) من الزوجات والأزواج الإيرانيين ، واشتملت أدوات الدراسة على استبيان الخيانة عبر الإنترنت المكون من (٣) فقرة ، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النساء أو الرجال يعتبرون الأنشطة الجنسية عبر الإنترنت من شركائهم خيانة بحقهم . كما أشارت النتائج إلى أن موقف النساء مقارنة مع موقف الرجال تجاه نشاط شركائهم على الإنترنت كان أكثر سلبياً.

دراسة هيسي وفلويد (Hesse& Floyd, 2011)

عنوان الدراسة : تأثير العمى الإنفعالي على العلاقات الأولية.

Title : The impact of alexithymia on initial interactions.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العمى الإنفعالي على طبيعة العلاقة بين الشريكين . تكونت عينة الدراسة من (٤٢) من الذكور و(٤٢) من الإناث . اشتملت أدوات الدراسة على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي ، ومقياس الجذب بين الشخصي Interpersonal Attraction Scale. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير سلبي للعمى الإنفعالي على العلاقات بين الزوجين ، وأنه يمكن التنبؤ بطبيعة العلاقة بين الزوجين من خلال التعرف على مستوى العمى الإنفعالي.

دراسة همفريس وآخرون (Humphreys et al., 2009)

عنوان الدراسة : العمى الإنفعالي والرضا عن العلاقات الحميمة.

Title : Alexithymia and satisfaction in intimate relationships.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العمى الإنفعالي والرضا عن العلاقات الحميمة لدى عينة من طلبة الجامعة . تكونت عينة الدراسة من (٥٨) من طلبة الجامعة . اشتملت أدوات الدراسة على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي ومقياس الرضا عن العلاقات ، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الارتباطي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العمى الإنفعالي والرضا عن العلاقات الحميمة لدى عينة الدراسة بمعنى أنه كلما انخفض معدل العمى الإنفعالي زاد معدل الرضا عن العلاقات الحميمة.

دراسة فينشام وآخرون (Fincham et al., 2007)

عنوان الدراسة : العلاقات الطولية بين التسامح وحل النزاعات في الزواج.

Title : Longitudinal Relations Between Forgiveness and Conflict Resolution in Marriage.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التسامح وحل النزاعات الزوجية لدى عينة من المنزولين. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) من الأزواج . اشتملت أدوات الدراسة على اختبار التوافق الزواجي Marital Adjustment Test ، ومقياس التسامح ، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الارتباطي . أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح وحل النزاعات الزوجية بين أفراد عينة الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن العمى الإنفعالي والخلافات والنزاعات بين الزوجين وسوء التوافق بينهم يؤثر على طبيعة العلاقات بين الزوجين مما ينتج عنه علاقات تتسم بالقلق ، كما يتضح أيضا أن الخيانة الزوجية تؤثر أيضا على طبيعة العلاقات بينهما . ويتضح من العرض السابق أن هناك بعض المداخل التي يمكن تحسين طبيعة العلاقات بين الزوجين والتخفيف من حدة العمى الانفعالي ، كالتدريب على الذكاء العاطفي ، حيث وجد في إحدى الدراسات علاقة ارتباطية سالبة بين العمى الإنفعالي والذكاء العاطفي بمعنى أنه كلما زاد معدل الذكاء العاطفي انخفض معدل العمى الانفعالي لدى الزوجين ، كما يتضح أيضا كفاءة وفعالية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين حالة الأزواج الخائنين.

فروض الدراسة الحالية :

- من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة، صاغت الباحثة الفروض التالية لتكون بمنزلة إجابات محتملة لما أُثير في مشكلة هذه الدراسة من تساؤلات.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبَدي على مقياس العلاقات المقلقة في الاتجاه البَدي.
 - يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبَدي على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي في اتجاه القياس البَدي.
 - لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البَدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس العلاقات المقلقة لدى عينة الدراسة.
 - لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البَدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي لدى عينة الدراسة.

المنهجية والإجراءات المتبعة في المتبعة الدراسة

- منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة .

- عينة الدراسة :

اعتمدت الباحثة على عينة استطلاعية من النساء المتزوجات بلغ عددهم ٧٥ ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٤٠ - ٥٦) سنة وكان الهدف من استخدام هذه العينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، في حين تم انتقاء العينة التجريبية مكونة من (١٠) من النساء المتزوجات ضحايا الخيانة الزوجية ممن يرتفع لديهم العمى الإنفعالي والشعور بالعلاقات المقلقة طبق عليهم البرنامج الإرشادي المقترح القائم على الإرشاد الزواجي من واقع عينة كلية ٢٥ زوجة تم تطبيق الاستبيان عليهم ، وتم عمل تجانس بين المشاركين في هذه المجموعة من حيث العمر والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ودرجاتهم على مقياس العلاقات المتبادلة ومقياس العمى الانفعالي لتورنتو.

أدوات الدراسة :

وتمثلت أدوات الدراسة في التالي :

- ١- استبيان ضحايا الخيانة الزوجية . (إعداد : الباحثة)
- ٢- مقياس العلاقات المقلقة . (إعداد : الباحثة)
- ٣- مقياس تورنتو للعمى الانفعالي. (تعريب: الباحثة)
- ٤- البرنامج الإرشادي المقترح . (إعداد : الباحثة)

وفيما يلي عرض للخطوات التي تم إتباعها في إعداد هذه الأدوات والتحقق من الخصائص السيكومترية لها :

- استبيان ضحايا الخيانة الزوجية (إعداد : الباحثة)

لإعداد استبيان ضحايا الخيانة الزوجية قامت الباحثة بعقد ندوة عامة لعينة مكونة من ٧٥ من المتزوجات وكان الهدف منها تعريف العينة بمفهوم الخيانة الزوجية ودوافعها وعوامل وأسبابها ، ثم أجرت الباحثة مقابلة مع بعض أعضاء هيئة التدريس لاستطلاع آرائهم حول ما الأسئلة التي يمكن وضعها في استبيان ضحايا الخيانة الزوجية ، ثم قامت الباحثة بتحليل استجابات أعضاء هيئة التدريس ووجدت الباحثة أنه يمكن طرح (٦) أسئلة لتحديد الضحايا خيانة الزوجية تمثلت هذه الأسئلة في الآتي :

- ما هو مفهوم الخيانة الزوجية من وجهة نظرك؟
- هل تعرضت لتجربتك مع الخيانة الزوجية؟
- كيف علمت بخيانة زوجك؟
- ما هو رد فعلك عند اكتشافك لخيانة زوجك؟
- كيف أثرت تجربة الخيانة الزوجية على حياتك اجتماعيا، عاطفيا وعقليا ومالياً؟

- ما هي الخدمات الإرشادية التي قدمت لك في تلك الحالة ؟

ثم قامت الباحثة بعرض أسئلة الاستبيان على عينة آخر من أساتذة القياس والتقويم بهدف معرفة سلامة الصياغة ومدى مناسبتها للقياس ، وجاءت نتائج ذلك بتعديل السؤال التالي من : ما هي تجربتك مع الخيانة الزوجية؟ إلى هل تعرضت لتجربتك مع الخيانة الزوجية؟

واعتبرت الباحثة عرض الاستبيان هذا على عينة المحكمين شكل من أشكال الصدق الظاهري حيث أجمعت عينة المحكمين على مناسبته وسلامه أغلب عباراته لقياس الهدف الموضوع له.

• مقياس العلاقات المقلقة . (إعداد : الباحثة)

- تم اتباع الخطوات المعتاد عليها في إعداد المقاييس والاختبار وهي :
- الإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالتوافق الزوجي وسوء التوافق الزوجي والنزاعات الزوجية واضطراب العلاقات الاجتماعية .
- صياغة بعض العبارات تحت مجموعة من أربعة مكونات أساسية تمثل المكونات الرئيسية لمقياس العلاقات المقلقة.
- عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لابداء الرأي في المكونات ومدى انتماء العبارات لهذه المكونات والي أي مدى تقيس الظاهرة .
- تم إجراء الاتساق الداخلي للمقياس بهدف التحقق من تجانس عبارات المقياس ومعرفة هل كافة العبارات تتكامل سويا لبناء الظاهرة ، وكانت نتائج الاتساق الداخلي كما هي بالجدول التالي:

جدول (١) معامل ارتباط كل عبارة من عبارات مقياس العلاقات المقلقة بالبعد الذي تنتمي له

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٥٥٧**	١٣	٠,٦٦٠**
٢	٠,٦٨٥**	١٤	٠,٦٦٩**
٣	٠,٥٥٧**	١٥	٠,٦٧٦**
٤	٠,٦٥٩**	١٦	٠,٦٨٩**
٥	٠,٨٨٨**	١٧	٠,٩٩٠**
٦	٠,٦٣٦**	١٨	٠,٧٨٩**
٧	٠,٦٦٧**	١٩	٠,٧٥٧**
٨	٠,٦٩٥**	٢٠	٠,٦٣٩**
٩	٠,٥٣٣**		
١٠	٠,٦١٠**		
١١	٠,٦٦٨**		
١٢	٠,٦٦٣**		

** جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١ ، ومن ثم لم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس.

الصدق التمييزي:

قامت الباحثة بحساب معامل الصدق هذا لهدفين، الأول: لحساب معامل الصدق للمقياس، والثاني: لحساب الإرباعي الأعلى واعتباره محك تشخيص لظاهرة العلاقات المقلقة على هذا المقياس، وذلك كما يلي: تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى والمقارنة بينهما ، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذه المقارنة:

جدول (٢) قيمة الإرباعي الأعلى والأدنى لنتائج العينة الاستطلاعية على مقياس العلاقات المقلقة

قيمة الإرباعي الأعلى	قيمة الإرباعي المتوسط	قيمة الإرباعي الأدنى	المتوسط الحسابي	المنوال	الوسيط	الخطأ المعياري	الالتواء	التفرطح
٨٨	٧٨	٣٢	٦٩,٣	٦٩	٧٠	١٠,٢١	٠,٦٢٨	٠,٦٧١

جدول (٣) الصدق التمييزي لمقياس العلاقات المقلقة

البيانات المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مرتفعي الشعور بالعلاقات المقلقة	٤١	٧٢,١	٤,٣٧	١٦,٣٢	٧٣	٠,٠٠١
منخفضي الشعور بالعلاقات المقلقة	٣٣	٣٤,٥	٣			

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن للمقياس قوة تمييزية .

ب- ثبات المقياس:

الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس ككل (أحد الجزئين تضمن المفردات ذات الأرقام الفردية، والأخر ذات الأرقام الزوجية)، وكان معامل الارتباط بين جزئي المقياس قبل التصحيح (٠,٦٤٤)، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان Speirman كانت قيمة معامل الثبات في حالة عدم تساوي الجزئين (٠,٦١٩) وهو دال عند مستوى ٠,٠١، ومعامل التصحيح باستخدام معادلة جتمان Getman في حالة عدم التساوي (٠,٦١٧)، وجميعها تشير إلى معامل ثبات مرتفع.

• **مقياس تورنتو للعمى الانفعالي. (ترجمة وتعريب: الباحثة)**

تم تعريب مقياس تورنتو للعمى الانفعالي والمكون من ٢٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهم :

- صعوبة تحديد المشاعر .
- صعوبة وصف المشاعر.
- التوجه الخارجي في التفكير .
- ندرة إحلام اليقظة.

تم عرض المقياس بعد ترجمته على عينة من اعضاء هيئة التدريس للتعرف على مدى موافقة الترجمة مع طبيعة العبارة .

- تم التحقق من معايير الصدق والثبات لهذا المقياس باستخدام الصدق التمييزي أيضا من خلال حساب معامل (ت) للتمييز بين مرتفعي ومنخفض العمى الانفعالي :

جدول (٤) الصدق التمييزي لمقياس تورنتو للعمى الانفعالي

المجموعة	البيانات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مرتفعي العمى الانفعالي	٤٨	٧١,٩	١,٣٧	١٩,٢٢	٧٩		٠,٠٠١
منخفضي العمى الانفعالي	٣٢	٤٤,٥٢	٢,٣٢				

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن للمقياس قوة تمييزية .

ثبات المقياس:

الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات بمعادلة كرونباخ والتي نطلق عليها أسم معامل ألفا كرونباخ Alpha ، وقد تبين أن معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (٠,٧٤٢) وهو معامل ثبات مرتفع .

البرنامج الإرشادي المقترح . (إعداد : الباحثة)

١- الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والتربوية للبرنامج:

تتمثل الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والتربوية للبرنامج فيما يلي:

(أ) الأسس الفلسفية: وتتمثل فيما يلي:

- (١) ضرورة نظر الفرد للموقف من جميع جوانبه مع تفهم وجهات نظر الآخرين.
- (٢) حاجة الفرد إلى تعلم طرق مناسبة لإشباع حاجاته في حدود عالمه.
- (٣) يجب أن يحاول الفرد إشباع حاجاته بما يتفق مع نظام القيم والمعايير السائد في مجتمعه.
- (٤) كل الناس لديهم نفس الحاجات النفسية الأساسية؛ ولكن لكل فرد طريقته الخاصة في إشباع هذه الحاجات.
- (٥) يستطيع الفرد التحكم في سلوكه؛ ولكن ليس له سيطرة على سلوك الآخرين.
- (٦) ليس من حق الفرد محاسبة أحد إلا نفسه فقط.
- (٧) التخطيط الجيد يمكن الفرد من التحكم في حياته.
- (٨) كل إنسان لديه القدرة على توجيه حياته من خلال القرارات التي يتخذها.
- (٩) لا أضرار للفرد في حالة فشله في إشباع حاجاته بطريقة مسئولة.
- (١٠) معظم المشكلات التي يعاني منها الفرد سببها نقص العلاقات المشبعة.
- (١١) يعود جانب كبير من معاناة الفرد إلى الإدراك المشوه للواقع أو الهروب منه.

(ب) الأسس النفسية: وتتمثل فيما يلي:

- (١) تميز السلوك الإنساني بالمرونة والقابلية للتعديل.
- (٢) حق كل فرد في تلقي النصح والتوجيه والإرشاد في مراحل حياته المختلفة.
- (٣) حاجة المشارك إلى من يناقشه ويتعرف على أفكاره وحاجاته ومشكلاته.
- (٤) ضرورة تشجيع المشاركين على مواجهة الواقع وتقبله وعدم إنكاره، والتفاعل معه بإيجابية.
- (٥) مراعاة حاجة المشارك إلى تكوين علاقات جيدة مع رفاقه.
- (٦) حاجة المشارك إلى الإلمام بمعايير السلوك المقبول اجتماعياً والالتزام بها.
- (٧) تشجيع المشارك على ممارسة الأدوار الاجتماعية بشكل مناسب.
- (٨) حاجة المشارك إلى الشعور بالنضج الاجتماعي، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جديدة.
- (٩) حاجة المشارك إلى التدريب على ضبط انفعالاته.

(١٠) ميل المشارك في هذه المرحلة إلى تقديم المساعدة للآخرين.

(١١) حاجة المشارك في هذه المرحلة لقبول دوره في المجتمع.

(ج) الأسس الاجتماعية: وتتمثل فيما يلي:

(١) الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، لا يستطيع أن يعيش وحيداً، فهو في حاجة إلى جماعة يعيش فيها ويقضي معظم وقته.

(٢) ضرورة الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة، وتأثر سلوكه بقيم ومعايير الجماعة التي ينتمي إليها.

(٣) حاجة الفرد إلى وجوده وسط جماعة لا يعني إهدار قيمة الفرد أو التقليل منها؛ ولكنه يفيد كلاً من الفرد والجماعة معاً، وفيه تأكيد على أهميتهما معاً.

(٤) هناك حاجات أساسية لدى الفرد لا يستطيع إشباعها إلا من خلال التفاعل الإيجابي مع الآخرين؛ مثل: الحاجة إلى الحب، والأمان، والمشاركة، والتقبل، والانتماء، والتقدير الاجتماعي.

(٥) هناك مهارات لا يمكن للفرد اكتسابها وممارستها إلا من خلال الجماعة؛ مثل: التحدث أمام الآخرين، وإفشاء الذات، والتعبير عن الرأي.

(٦) يجب على الفرد تفهم معايير السلوك المقبول في المجتمع والالتزام بها.

(٧) يجب على الفرد إظهار الاهتمام بأفكار وآراء الآخرين، ومناقشتها معهم، وإظهار الاهتمام بها.

(٨) يجب أن يحرص الفرد على تفهم وجهات نظر الآخرين.

(٩) ثقافة المجتمع ذات تأثير واضح على التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد، كما أن هذه التفاعلات الاجتماعية مسئولة عن استمرار ثقافة المجتمع.

(١٠) يكتسب الفرد المهارات المطلوبة للتوافق مع الآخرين من خلال التنشئة الاجتماعية.

(١١) يكتسب الفرد أنماطاً من السلوكيات المقبولة من خلال تفاعله مع الآخرين.

(د) الأسس التربوية: وتتمثل فيما يلي:

(١) يحتاج الفرد إلى فهم البيئة الاجتماعية المحيطة به، والتوافق السليم معها.

(٢) ضرورة تقبل الفرد للمشورة والنقد والاقتراحات من الآخرين.

(٣) حاجة المشارك الجامعي بصفة خاصة إلى السعي نحو تحسين وتطوير علاقاته مع المحيطين به.

(٤) يجب أن يحرص المشارك على إقامة علاقات اجتماعية ناضجة مع رفاقه.

(٥) يجب أن يحرص المشارك على ممارسة دوره في المجتمع بإيجابية.

(٦) ضرورة وجود نموذج يعد بمثابة قدوة للطالب في هذه المرحلة.

(٧) كل فرد لديه مجموعة من السلوكيات الإيجابية التي يقوم بها، فيجب تشجيعه على الاستمرار في ممارستها.

٥- الأنشطة التي يتضمنها البرنامج:

تضمن البرنامج تنفيذ بعض الأنشطة التي تساعد في تحقيق أهدافه؛ مثل: الأنشطة الرياضية، والفنية، والقصصية، والتمثيلية، والثقافية، والمناقشات الجماعية، والألغاز، والألعاب التربوية، وممارسة الهوايات المفضلة، وغيرها.

٦- الأدوات المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام بعض الأدوات والوسائل في تنفيذ البرنامج؛ مثل: مجموعة من النشرات الإرشادية التي تم توزيعها أثناء بعض الجلسات، وبعض القصص والحكايات، وتسجيلات لبعض البرامج الإذاعية، وبعض المقالات من الجرائد، وبعض الجوائز والهدايا الرمزية، وسبورة بيضاء، ومجموعة من الأقلام الملونة، وبطاقات ورقية، ونماذج لتقييم الجلسة من قبل كل من الباحث والأعضاء، وجهاز كاسيت، وجهاز كمبيوتر.

٧- الفنيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

اعتمد البرنامج على استخدام الفنيات الآتية:

(أ) الفنيات الأساسية؛ وتتضمن كلاً من:

(١) الاندماج

(٢) التركيز على السلوك أكثر من المشاعر

(٣) التركيز على الحاضر أكثر من الماضي

(٤) الحكم على السلوك وتقييمه

(٥) التخطيط للسلوك المسئول

(٦) الالتزام

(٧) عدم قبول الأعدار

(٨) استبعاد العقاب، تدعيم بوادر أي سلوك مسئول.

(ب) الفنيات المساعدة؛ وتتضمن كلاً من:

(١) لعب الأدوار:

تم استخدامه باعتباره أحد أساليب التعلم؛ حيث يتضمن التدريب على أداء جوانب من السلوك واتقانها واكتساب المهارة فيها، واكتساب العديد من المهارات الاجتماعية التي تساعد في تحقيق التفاعل الاجتماعي السليم، ومواجهة المواقف والأشخاص بشكل أفضل، وممارسة جوانب السلوك الاجتماعي بطريقة مناسبة، (وسوف يتضح عند عرض الجلسات كيف تم تطبيق هذه الفنية في البرنامج).

(٢) المواجهة والمناقشة المنطقية:

تم استخدامها في البرنامج لزيادة وعي العضو بمشكلته، وأبعادها المختلفة، وزيادة إدراكه للواقع، (وسوف يتضح عند عرض الجلسات كيف تم تطبيق هذه الفنية في البرنامج).

(٣) الفكاهة والمرح:

تم استخدامها لزيادة التفاعل بين الباحث والأعضاء وبينهم وبعضهم البعض، وتخفيف التوتر لديهم، وإشباع حاجتهم إلى المتعة والمرح. وقد راعى الباحث أن تكون الدعابة طبيعية وغير مصطنعة، وأن تتم بدرجة معقولة، وأن تستخدم في أوقاتها المناسبة أثناء الجلسات، ودون سخرية من أحد، وإذا تناولت العضو فإنها يجب أن تتم بصورة تتناول معتقداته وسلوكه، ولا تتناول شخصه، (وسوف يتضح عند عرض الجلسات كيف تم تطبيق هذه الفنية في البرنامج).

- أسلوب سير العمل في الجلسات:

اعتمد الباحث على الأسلوب الآتي في سير جلسات البرنامج:

(أ) الترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بموعد الجلسة.

(ب) مناقشة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتحديد ما تم إنجازه وما لم يتم، والصعوبات التي حالت دون إتمامه لدى بعض الأعضاء، وكيفية مواجهتها.

(ج) التقديم لموضوع الجلسة الحالية.

(د) عرض محتوى الجلسة الحالية، مع استخدام الفنيات المناسبة لهذا المحتوى.

(هـ) ممارسة الأنشطة والتدريبات الخاصة بالجلسة الحالية.

- (و) قيام الأعضاء بالإجابة على نموذج تقييم الجلسة.
- (ز) قيام الباحث بالإجابة على نموذج تقييم الجلسة، وتسجيل ملاحظاته بشأنها.
- (ح) التكليف بالواجب المنزلي للجلسة الحالية.
- (ط) التنويه عن هدف الجلسة القادمة.

- الأساليب المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

اعتمد البرنامج على استخدام جلسات العلاج الجماعي، وذلك من خلال الأساليب الآتية:

(أ) أسلوب المحاضرة:

تم استخدام هذا الأسلوب من خلال تقديم معلومات سيكولوجية بطريقة علمية منظمة ومبسطة للأعضاء، من أجل زيادة معرفتهم بمشكلة العمى الانفعالي والعلاقات المتبادلة وأعراضها ومظاهرها ومكوناتها وأسبابها، وأهمية مواجهتها، والطرق المختلفة التي يمكن استخدامها للتغلب على هذه المشكلة، وكذلك دورها في الخيانة الزوجية وكذلك تعريفهم بالمهارات الاجتماعية ومكوناتها وأهميتها في زيادة التفاعل بين الأفراد، وكيف يمكن للفرد أن يتفهم وجهات نظر الآخرين، وكيف يمكنه تحقيق الاندماج معهم وأهمية هذا الاندماج، وكيف يمكن للفرد الاستفادة من أوقات فراغه في القيام بعمل مفيد، وكيف يمكن أن يقوم بإعداد خطة لتحسين علاقاته مع ذاته ومع الآخرين. وقد راعى الباحث عند استخدام هذا الأسلوب أن تكون المعلومات المقدمة للأعضاء وثيقة الصلة بمشكلاتهم؛ مما يثير رغبتهم في متابعة المحاضرة، ويدفعهم إلى معرفة المعلومات المقدمة لهم، ويساعد في زيادة استبصارهم بأنفسهم وتصحيح الأفكار الخاطئة لديهم واستبدالها بأخرى صحيحة؛ الأمر الذي يساعدهم في حل مشكلاتهم. (وسوف يتضح كيف تم استخدام هذا الأسلوب عند عرض جلسات البرنامج).

(ب) أسلوب المناقشة الجماعية:

يعد أسلوب المناقشة الجماعية مكملاً لأسلوب المحاضرة؛ حيث يعتمد على التفاعل المتبادل والمشاركة الفعالة بين الباحث والأعضاء أو بينهم وبعضهم البعض، وذلك في ضوء المعلومات التي يتم تقديمها في المحاضرة، فتصبح المادة العلمية المقدمة في المحاضرة بمثابة المثير لموضوعات المناقشة الجماعية. وتم استخدام هذا الأسلوب في البرنامج من خلال إتاحة الفرصة أمام الأعضاء للمناقشة وتبادل الآراء والأفكار حول الموضوع الذي تم

تناوله في المحاضرة، ويقوم الباحث بتنظيم عملية المناقشة، وحث الأعضاء على الحديث، والتوفيق بين آرائهم، وإتاحة الفرصة لكل عضو للتعبير عن وجهة نظره بحرية تامة ودون مصادرة على رأي أحد واحترام وجهات نظرهم. وتمت الاستفادة من استخدام هذا الأسلوب في زيادة ثقة الأعضاء في قدرتهم على تحقيق التفاعل الإيجابي مع الآخرين؛ حيث شعر كل عضو بأن الآخرين يطلبون رأيه ومشورته، ويحترمون آراءه وأفكاره، وأنه يتساوى معهم من حيث الفرص المتاحة للتحدث والاستماع، وأن هناك من يستمع إلى رأيه ويحترمه ويقدره. (وسوف يتضح كيف تم استخدام هذا الأسلوب عند عرض جلسات البرنامج).

(ج) أسلوب العصف الذهني؛

تم استخدام هذا الأسلوب في البرنامج في بداية بعض الجلسات من خلال طرح سؤال على الأعضاء والاستماع لاستجاباتهم، للتعرف على ما لديهم من معلومات بشأن موضوع معين، أو لإثارة وجذب انتباههم نحو الموضوع الذي سيتم تناوله في المحاضرة. (وسوف يتضح كيف تم استخدام هذا الأسلوب عند عرض جلسات البرنامج).

(د) أسلوب حل المشكلات؛

تم استخدام هذا الأسلوب في البرنامج لتعليم الأعضاء طرقاً جديدة للتغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجههم، وإدراك أن هناك بدائل متاحة أمام الفرد لتحقيق أهدافه، وعليه أن يختار البديل المناسب من بينها في ضوء مفاهيم الواقع والمسئولية والصواب. (وسوف يتضح كيف تم استخدام هذا الأسلوب عند عرض جلسات البرنامج).

(هـ) التغذية المرتدة؛

تم استخدام هذا الأسلوب في البرنامج من أجل تصحيح الأداء وتوجيه انتباه العضو نحو جوانب القصور ليتم تعديلها، وكذلك نحو جوانب القوة أو الجوانب الصحيحة ليتم تدعيمها، سواء فيما يتعلق بأداء الواجبات المنزلية، أو فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية التي يتم التدريب عليها، أو المهام والأنشطة المطلوب من الأعضاء القيام بها أثناء الجلسات. (وسوف يتضح كيف تم استخدام هذا الأسلوب عند عرض جلسات البرنامج).

(و) الواجبات المنزلية:

تم استخدامها من أجل مساعدة الأعضاء على تعميم التغيرات الإيجابية التي اكتسبوها أثناء الجلسات في حياتهم العملية، وقد حرص الباحث في نهاية كل جلسة على تكليف الأعضاء بأداء بعض الواجبات والتدريبات المنزلية المرتبطة بأهداف هذه الجلسة، والتي تتضمن مجموعة من الأنشطة السلوكية والعقلية والاجتماعية والانفعالية بهدف ممارسة السلوك المرغوب والذي تم التدريب عليه أثناء الجلسة في مواقف الحياة الفعلية، وأن يسجلوا ذلك في صورة تقارير مكتوبة. (وسوف يتضح كيف تم استخدام هذا الأسلوب عند عرض جلسات البرنامج).

التخطيط العام لجلسات البرنامج:

يوضح الجدول التالي التخطيط العام لجلسات البرنامج؛ متضمناً عناوين الجلسات، والهدف العام لكل جلسة، والفنيات والأساليب المستخدمة في تنفيذها:

جدول (٥) يوضح التخطيط العام لجلسات للبرنامج الإرشاد الزواجي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام للجلسة	الفنيات المستخدمة	الأساليب
١	تعارف وتمهيد.	التعارف بين الباحث والأعضاء وبينهم وبعضهم البعض، والتمهيد لبدء تنفيذ البرنامج.	الاندماج.	المنافشة الجماعية، والتغذية المرتدة.
٢	ماهية الخيانة الزوجية	إكساب الأعضاء بعض الجوانب المعرفية عن مشكلة الخيانة الزوجية	اعادة البناء المعرفي	المحاضرة، والمنافشة الجماعية، والعصف الذهني.
٣	ماهية العلاقات المقلقة	إكساب الأعضاء بعض الجوانب المعرفية عن العلاقات المقلقة	اعادة البناء المعرفي	المحاضرة، والمنافشة الجماعية، والعصف الذهني.
٤	ماهية العمى الانفعالي	إكساب الأعضاء بعض الجوانب المعرفية عن مشكلة العمى الانفعالي	اعادة البناء المعرفي	المحاضرة، والمنافشة الجماعية، والعصف الذهني.
٥	التعرف على الإرشاد الزواجي	إكساب الأعضاء بعض الجوانب المعرفية عن الإرشاد الزواجي	الإرشاد الجماعي	المحاضرة، والمنافشة الجماعية، والتغذية المرتدة.
٦	التعرف على الإرشاد الزواجي	إكساب الأعضاء بعض الجوانب المعرفية عن الإرشاد الزواجي ودوره في حل المشكلات	الإرشاد الجماعي	المحاضرة، والمنافشة الجماعية، والتغذية المرتدة.
٧	تنمية القدرة على مواجهة الواقع.	تنمية قدرة الأعضاء على مواجهة الواقع.	عدم قبول الأعذار، والتركيز على الحاضر أكثر من الماضي، والتركيز على السلوك	المحاضرة، والمنافشة الجماعية، والتغذية المرتدة.

فعالية برنامج ارشادي زواجي للتخفيف من العلاقة المقلقة والعنى الانفعالي

				أكثر من المشاعر.	
٨	التركيز على السلوك الحاضر.	زيادة وعي الأعضاء بسلوكهم الحاضر.	التركيز على الماضي، وأكثر من السلوك أكثر من المشاعر.	العصف الذهن، والمحاضرة، والمناقشة الجماعية، والتغذية المرتدة.	
٩	التدريب على المهارات الاجتماعية	تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأعضاء.	المواجهة والمناقشة المنطقية، والتخطيط للسلوك المسنول، وتدعيم بوادر أي سلوك مسنول.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١٠	تابع التدريب على المهارات الاجتماعية	تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأعضاء.	التخطيط للسلوك المسنول، وتدعيم بوادر أي سلوك مسنول.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١١	تابع التدريب على المهارات الاجتماعية	تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأعضاء.	التخطيط للسلوك المسنول، وتدعيم بوادر أي سلوك مسنول.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١٢	العالم المدرك والعالم النوعي.	مساعدة الأعضاء على تفهم وجهات نظر الآخرين.	التركيز على السلوك أكثر من المشاعر.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١٣	تنمية القدرة على الاندماج مع الآخرين.	مساعدة الأعضاء على تحقيق الاندماج مع الآخرين.	الاندماج، وعدم قبول الأعداء.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١٤	مساعدة الآخرين.	إقناع الأعضاء بقدرتهم على تقديم المساعدة للآخرين.	الاندماج، والتخطيط للسلوك المسنول.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١٥	الاستفادة من وقت الفراغ.	مساعدة الأعضاء على الاستفادة من أوقات فراغهم بشكل إيجابي.	التخطيط للسلوك المسنول، والتركيز على السلوك أكثر من المشاعر.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١٦	دعوة إلى المرح.	مساعدة الأعضاء على ممارسة المرح من أجل تخفيف العلاقات المقلقة.	الاندماج، والفكاهة والمرح.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١٧	النظرة الإيجابية إلى المستقبل.	مساعدة الأعضاء على التفاؤل والنظرة الإيجابية إلى المستقبل.	التخطيط للسلوك المسنول، وتدعيم بوادر السلوك المسنول.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
١٨	التخطيط للتحسين والتطور.	تدريب الأعضاء على إعداد خطط واقعية لتحسين وتطوير الذات.	التخطيط للسلوك المسنول، والاندماج.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والتغذية المرتدة.	
١٩	الالتزام بخطه التحسين والتطور.	مساعدة الأعضاء في تحقيق الالتزام بخطه التحسين والتطور.	الالتزام، وعدم قبول الأعذار، واستبعاد العقاب.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والتغذية المرتدة.	
٢٠	الجلسة الختامية.	إنهاء البرنامج، وإجراء التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة.	الالتزام.	المحاضرة، والمناقشة الجماعية.	
٢١	جلسة التطبيق التتبعي.	إجراء التطبيق التتبعي لمقاييس الدراسة.	الحكم على السلوك وتقييمه.	المناقشة الجماعية.	

- إجراءات الدراسة:

مرّ إعداد الدراسة الحالية بالإجراءات الآتية:

أ- مسح الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة.

ب- إعداد الإطار النظري للدراسة.

ج- إعداد البرنامج الارشادي المستخدمين في الدراسة.

د- الحصول على أدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها.

و- تطبيق الأدوات على أفراد العينة الأساسية، وذلك لتحديد عينة الدراسة التجريبية.

ط- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة التجريبية.

ك- تطبيق البرنامج الإرشاد على أفراد عينة الدراسة التجريبية.

ل- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة التجريبية.

ن- التطبيق التتبعي لأدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة التجريبية.

ش- تفرغ البيانات وجدولتها وفقاً لمتغيرات الدراسة.

س- المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

ت- استخلاص وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

ذ- تقديم توصيات الدراسة ومقترحات بشأن البحوث والدراسات المستقبلية.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الحزم

الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار التاسع عشر، وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة هي:

- معامل ألفا لحساب ثبات أدوات الدراسة.

- اختبار "ت".

- معامل ارتباط بيرسون .

- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon - test للمجموعات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين

متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في كل مجموعة من المجموعات التجريبية.

نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول :

- ونصه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس العلاقات المقلقة في الاتجاه البُعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبُعدي على مقياس العلاقات المقلقة والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٦)

نتائج اختبار ولوكوسون لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبُعدي على مقياس العلاقات المقلقة

المجموعات	القياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العلاقات المقلقة	البُعدي- القبلي	الموجبة	٠	صفر	صفر	-	٠,٠٠٥
		السالبة	١٠	٥,٥	٥٥	٢,١٢٣	
		المتعادلة	٠	-	-	-	

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس العلاقات المقلقة في اتجاه القياس البُعدي، وأن مجموع رتب الفروق الموجبة (١T) تساوي (صفر)، ومجموع رتب الفروق السالبة (٢T) تساوي (٥٥) وبأخذ قيمة (T) الصغرى وهي (١T) ومقارنتها بالقيمة الحرجة الجدولية عند (ن) (عدد الأزواج بعد استبعاد الأزواج التي لها فروق متعادلة إن وجدت) = ١٠ ومستوى دلالة ٠,٠٥ وقيمتها (١٠)؛ نجد أن (T) المحسوبة أقل من (T) الجدولية، وقيمة (Z) للدرجة الكلية للمقياس تساوي (-٢,١٢٣) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ كما نجد أن كافة قيم (Z) على الأبعاد الفرعية دالة أيضاً عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي وبهذا يكون قد تحقق الفرض.

الفرض الثاني ونصه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس تورنتو للعنى الإنفعالي في اتجاه القياس البُعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس العلاقات المقلقة والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على

مقياس العنى الانفعالي

المجموعات	القياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العنى الانفعالي	البعدي- القبلي	الموجبة	٠	صفر	صفر	٢,٧٤٢-	٠,٠٠٥
		السالبة	١٠	٥,٥	٥٥		
		المتعادلة	٠	-	-		

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العلاقات المقلقة في اتجاه القياس البعدي، وأن مجموع رتب الفروق الموجبة (١٢) تساوي (صفر)، ومجموع رتب الفروق السالبة (٢٢) تساوي (٥٥) وبأخذ قيمة (T) الصغرى وهي (١٢) ومقارنتها بالقيمة الحرجة الجدولية عند (ن) (عدد الأزواج بعد استبعاد الأزواج التي لها فروق متعادلة إن وجدت) = ١٠ ومستوى دلالة ٠,٠٥ وقيمتها (١٠)؛ نجد أن (T) المحسوبة أقل من (T) الجدولية، وقيمة (Z) للدرجة الكلية للمقياس تساوي (٢,٧٤٢-) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ كما نجد أن كافة قيم (Z) على الأبعاد الفرعية دالة أيضاً عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي وبهذا يكون قد تحقق الفرض.

نتائج الفرض الثالث " لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس العلاقات المقلقة لدى عينة الدراسة.

جدول (٨) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي على

مقياس العلاقات المقلقة

المجموعات	القياس	الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العلاقات المتبادلة	البعدي- التتبعي	الموجبة	١	٢,٥	٢,٥	١-	غير دالة
		السالبة	٣	٢,٥	٧,٥		
		المتعادلة	٧				

يتضح من الجول السابقة انه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب الدرجات في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس العلاقات المقلقة.
الفرض الرابع: لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس تورنتو للعمى الإنفعالي لدى عينة الدراسة.

جدول (٩)

نتائج اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العمى الانفعالي

المجموعات	القياس	الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمى الانفعالي	البعدي -	الموجبة	١	١,٥	١٥	-٠,٨١٦	غير دالة
	التتبعي	السالبة	٢	٢,٢٥	٢٢,٥		
		المتعادلة	٧				

يتضح من الجدول السابق انه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب الدرجات في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس العمى الانفعالي.
أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى كفاءة وفعالية البرنامج المصمم في الدراسة الحالية والقائم على الإرشاد الزواجي في التخفيف من العلاقات المقلقة والعمى الإنفعالي (نتائج الفرض الأول والثاني) لدى عينة الدراسة الحالية من ضحايا الخيانة الزوجية ، فكما أشارت إليه الأدب النظري والدراسة السابقة أن الخيانة الزوجية تؤثر بالسلب على الزوجات وتجعلهن عرضة للإنفصال عن أزواجهن أو في حال بقاء العلاقة خوفاً على الأولاد وخوفاً على الموارد المادية والتي يكون المساهمة بالجزء الأكبر فيها من قبل الزوج يؤدي إلى حدوث ما يسمى بالطلاق العاطفي بين الزوجين وبالتالي تضطرب العلاقات القائمة بينهم وتتسم بالقلق وانخفاض جودتها عما كانت عليها سابقا كما تؤدي كذلك إلى عدم قدرة الزوجات على التعبير عما بداخلهن وعدم إيجادهن للكلمات الملائمة وفقدان الثقة في الطرف الآخر . كما يتضح أيضاً من نتائج الدراسة الحالية استمرارية كفاءة وفعالية برنامج الدراسة الحالية حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج مما يدل ذلك على تحقق (الفرض الثالث والرابع).

توصيات الدراسة

تتمثل توصيات الدراسة الحالية في الآتي :

- ١- ضرورة الاهتمام بمراكز الإرشاد وتفعيلها .
- ٢- ضرورة إعداد برامج إرشادية زواجية لدى الفتيات المقبلن على الزواج.
- ٣- تنمية الوازع الديني لدى الذكور والإناث المقبلات على الزواج.
- ٤- توعية الذكور والإناث بالمسئوليات الجديدة المتطلبة منهم بعد الزواج.

البحوث المقترحة :

استكمالاً للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية، وفي ضوء ما انتهت إليه من نتائج، تقترح الباحثة بعض الموضوعات التي ترى أنها لازالت في حاجة لمزيد من البحث والدراسة في هذا الميدان وهي:

- ١- فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الإنفعالي في خفض العمى الإنفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية.
- ٢- فعالية برنامج قائم على العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات العاطفية لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية.
- ٣- فعالية التدريب على الإفصاح الكتابي في التخفيف من حدة العمى الإنفعالي لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية.
- ٤- فعالية برنامج تدريبي في خفض النزاعات الزوجية بين الزوجين.
- ٥- فعالية برنامج تدريب في خفض حدة الضجر وسوء التوافق لدى الزوجات ضحايا الخيانة الزوجية.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

- ابن سعيد، لانا بنت حسن بن سعد. (٢٠١٤). دور المرشد الأسرى فى التعامل مع حالات الخيانة الزوجية : دراسة وصفية مطبقة على مراكز الارشاد الأسرى بالرياض. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية - مصر*، ٣٧ (٢)، ٣٧٥-٤٦٦.
- أبو العلا ، تركي حسن عبدالله . (٢٠١٦) . دور برنامج الإرشاد الأسري الهاتفي في تعديل أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة للأطفال . *مجلة الخدمة الاجتماعية - (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين) - مصر* ، ٥٦ (٤) ، ٤٢٩-٤٧١ .
- أبوسعدي ، أحمد عبداللطيف والختاتنة ، سامي محسن . (٢٠١٤) . سيكولوجية المشكلات الأسرية . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- أحمد، رندا محمد سيد. (٢٠١٦). علاقة بعض المتغيرات بتعزيز التوافق الزوجي : دراسة لبناء برنامج إرشادي زواجي للمتزوجات حديثا. *مجلة الخدمة الاجتماعية - (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين) - مصر*، ٥٥ ، ٥٧-٩٤.
- بورقيبة، داود. (٢٠١٠). الإرشاد الزوجي. *دراسات- الجزائر*، ١٣ ، ٢٦-٥٠.
- الحمادي، حماد . (٢٠٠٥). *الخيانة الزوجية : دوافع ومحفزات للاستمرار أم الانفصال (دليل الإرشاد الأسري مشكلة الخيانة الزوجية)*. مشروع أب ن باز الخيري، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، الجزء (٥) .
- حنفي ، علي عبدالنبي محمد . (٢٠٠٥) . الإرشاد الأسري كاستراتيجية وقائية للحد من مشكلات المعوقين سمعيا . *ندوة تطوير الأداء فى مجال الوقاية من الاعاقة - السعودية*، ١٢٩-١٦٦ .
- ربيع، هبة بهي الدين و حبيب، نشوى زكي. (٢٠٠٩). بعض السمات الشخصية والديموجرافية المنبئة بالخيانة الزوجية عبر الإنترنت. *مجلة دراسات عربية في علم النفس - مصر*، ٨ (٢)، ٣٦٩-٤١٦.
- روبنز، بان وسكوت، جان. (٢٠٠٠) *النكاح الوجداني* . ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفاقي. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر .
- ضرار، أماني حسين و فرح، علي فرح. (٢٠١٦). التوافق الزوجي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المغتربين السودانيين بالمملكة العربية السعودية - الرياض. *مجلة الدراسات العليا - كلية الدراسات العليا - جامعة النيلين - السودان*، ٦ (٢٣)، ٣٢-١.

- الطراونة، خلود خلف. (٢٠١٦). الرضا المهني لدى الممرضات العاملات في مديرية صحة محافظة الكرك وعلاقته بالتوافق الزوجي ومستوى الطموح. رسالة ماجستير غير منشورة ، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
- عبدالعال، تحية محمد أحمد. (٢٠١٠). ذكاء المشاعر الذات الحائرة بين فيض الإحساسات (القوى الناعمة) غلبة الانفعالات (القوى الثائرة). مؤتمر اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٤٠١-٤٢٧.
- قدور ، نوبيات . (٢٠١٢). العلاقة الزوجية المتكررة وآثارها على الصحة النفسية للزوجين والأبناء. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ٨ ، ٢١٨-٢٣٣.
- القطاونة، آيات موسى. (٢٠١٦). مستوى استخدام الانترنت وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي. رسالة ماجستير غير منشورة ، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
- المالكي ، موزة عبدالله. (٢٠٠٥). الإرشاد الزوجي والأسري واتجاهات المواطنين القطريين نحوه. مجلة التربية- قطر ، ٣٤ (١٥٢) ، ١٧٤-٢٠٨.

ثانياً : المراجع الأجنبية

- Abadi,H.; Khodabakhsh,M & Kiani,F. (2016). Effectiveness of Forgiveness-oriented Group Counseling based on Islamic Perspective to Restore the Marriage Relationship after Marital Infidelity. *Medical Ethics Journal*, 10(38), 29-36.
- Abdi,M.; Nazari,A.; Mohseni,M.; Zabihzadeh,A. (2012). Internet Infidelity: Exploration of Attitudes towards Partners Internet Behaviors. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*, 14(9), 72-75.
- Banner,A.(2009). The Effects Of Spirituality On Anxiety And Depression Among Breast Cancer Patients : The Moderating Effects Of Alexithymia And Mindfulness. *PhD.*, University of North Carolina, Greensboro.
- Bermond,B.; Bierman,D.; Cladder,M.; Moormann,P.& Vorst,H. (2010). The Cognitive And Affective Alexithymia Dimensions In The Regulation Of Sympathetic Responses. *International Journal of Psychophysiology*,75,227-233.
- Berthoz, S.; Perdereau, F.; Nathalie, G.; Maurice, C. & Mark,G. (2007). Observer- and self-rated alexithymia in eating disorder patients: Levels and correspondence among three measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 62, 341-347.

- Byrne,G.; Bogue,J.; Egan,R.& Lonergan,E. (2016). "Identifying and Describing Emotions": Measuring the Effectiveness of a Brief, Alexithymia-Specific, Intervention for a Sex Offender Population. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 28(7), 599–619.
- Carlstedt, R (2009) : *Handbook of integrative clinical psychology, Psychiatry, and behavioral medicine* .Springer Publishing company, New York.
- Considine,C.(2011). Alexithymia assessed through auditory affective perception and interpersonal problems as mediators of the relationship between trauma and depression. *Master*, university of Windsor.
- Dennison, P.(2000).Alexithymia, Coping Style , And Gender Role In The Prediction Caregiver. *PhD*, University of Walden.
- Feldman , O, Dalgleith,T & mobs, D (2013). Alexithymia decrease altruism in real social decisions. *Cortex*, 49(3) , 899-904.
- Ferguson,E; Bibby,P; Rosamond,S; O'Grody,C; Parcell,Amos,C et al.(2009). Alexithymia ,cumulative feedback and differential response patterns on the Iowa gambling task. *Journal of personality*, 77(3), 883-902.
- Fincham,F.; Beach,S & Davila,J. (2007). Longitudinal Relations Between Forgiveness and Conflict Resolution in Marriage. *Journal of Family Psychology*, 21 (3), 542-545.
- Fores,A.(2009). Alexithymia and the ability to recognize affective-prosody among young adults. *Master*, university of Hawai.
- Goerlich,K.;Votinov,M.;Lammertz,S.;Winkler,L.;preckelmeyer,K.;Habel, U.; ,G & Gossen,A. (2017). Effects of alexithymia and empathy on the neural processing of social and monetary rewards. *Brain Struct Funct*,222,2235-2250.
- Grynberg,D ; Betty, C; Olivier, C; Pierre, M; Vermulen,N;Sylvie ,B et al .(2012). Alexithymia and the processing of emotional facial expressions (EFEs): Systematic review, unanswered questions and further perspectives. *Plos one* , 7(8), 1-20.
- Halt,K.(2009). Anxiety and counseling self-efficacy among counseling students: The moderating role of mindfulness and alexithymia. *PhD*, university of North Carolina, Greenbora.
- Herbert,B.; Herbert,C & Pollatos,O. (2011). On The Relationship Between Interoceptive Awareness And Alexithymia: Is Interoceptive Awareness Related To Emotional Awareness?. *Journal of Personality*, 97 (5), 1149-1175.
- Hesse,C & Floyd,K. (2011). The impact of alexithymia on initial interactions. *Personal Relationships*,18, 453–470.

- Hesse,C&Floyd,K.(2011). The impact of alexithymia on initial interaction. *Journal of the international association for relationship research*, 18, 453-470.
- Honari,A & Shamoli,L. (2017). The Effectiveness of Cognitive Behavioural Couple Therapy on Marital Stress and Emotional Skills of Infidel Couples in Shiraz. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 6(2), 83-90.
- Humphreys,T.; Wood,L & Parker,J. (2009). Alexithymia and satisfaction in intimate relationships.*Personality and Individual Differences*,46, 43-47.
- Jeanfreau,M. (2009). A Qualitative Study Investigating The Decision-Making Process Of Women's Participation In Marital Infidelity. *PhD*, Kansas State University.
- Lalasz,C. (2013). Infidelity as Risk Taking: A Test of a Sensation Seeking Model of Infidelity. *PhD*, University of Nevada.
- Lee, V.(2010) . The Impact Of Alexithymia, Emotional Intelligence, Marital Values, And Culture On Relationship Satisfaction . *PhD*, University of Howard.
- Lee,V.; Berg-Cross,L & Suh,K. (2013). Relationship Satisfaction in Native Koreans and Korean Americans as a Function of Alexithymia, Emotional Intelligence, and Marital Vows Orientation. *SAGE Open*, 1-5.
- Mahmood,K & Najeeb,Z. (2013). Personality traits, Infidelity and Marital Satisfaction among Married men and women. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 4 (12), 386-391.
- Mamatova, M& Wille, D.(2012). Cross – cultural study of emotional expression : The problem of alexitimia .*Psychology research* 2(3), 196-200.
- McCray,M. (2015). Infidelity, Trust, Commitment, and Marital Satisfaction Among Military Wives During Husbands' Deployment. *PhD*, Walden University.
- McGinely, T.(2007).Alexithymia, Perception Of Nonverbal Emotional, Cues And Empathy : The Prosocial Skill Deficits Of Substance Abusing Offenders And Their Responsivity To Treatment. *PhD*, Faculty of Pacific graduate school of Psychology, Palo alto California.
- Naghavi,F.; Edge,S.; Cabrera,J.& Balanag,L. (2017). Perceived Of Parental Warmth And Alexithymia. *A Multidisciplinary Journal of Scientific Research & Education*, 3(1), 198-201.
- Palmer,S.(2001).An examination of affective and social information processing in alexithymia. *PhD*, University of Utah.

- Persue, F; Boucher,s& Fernet, M (2012). Observation of couple instructions : Alexithymia and communication behaviors. *Personality and Individual differences* , 53, 1017 - 1022.
- Sampogna,F.; Puig,L.; Spuls,P.; Girolomoni,G.; Radtke,M.; Kirby,B. (2017). Prevalence Of Alexithymia In Patients With Psoriasis And Its Association With Disease Burden: A Multicentre Observational Study. *British Journal of Dermatology*,176, 1195–1203.
- Schalk,K. (2006). The Experience of Coping with Marital Infidelity. *Master, University Of Calgary*.
- Schonian,S. (2010). Perceptions and Definition of Infidelity: A Multi method Study. *Master, University of Nevada*.
- Shepphiod, S(2010). *100 Questions & answers about anorexia Nervosa*. Jones and Bartlett Publishers, London.
- Spence,A. (2012). Adult Children's Accounts Of Parental Infidelity And Divorce: Associations With Own Infidelity, Risky Behaviors, And Attachment. *Master, University of Colorado*.
- Steiner,L.; Suarez,E.; Sells,J & Wykes,S. (2011). Effect of Age, Initiator Status, and Infidelity on Women's Divorce Adjustment. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52,33–47.
- Swart,M.; Kortekaas,R & Aleman,A. (2009). Dealing With Feelings: Characterization Of Trait Alexithymia On Emotion Regulation Strategies And Cognitive-Emotional Processing. *PLoS ONE*, 1-7.
- Tychey,C.; Garniier,S.; Alnot,J.; Claudan,P&Roesler,R.(2010). An accumulation of negative life events and the construction of alexithymia: A longitudinal and clinical approach. *Journal of personality assessment*, 92(3), 189-206.
- Vanheule, S; Vanden Bergen, J; Verhae ghe, P & Desmet, M (2010). Interpersonal Problems alexithymia : A study of three primary care groups, *Psychology of Psychotherapy . Theory research and Practice*. 83, 351, - 362.
- Venta, A; Hart, J, & Harp, C(2012).The relation between experiential avoidance , alexithymia and emotion regulation in inpatient adolescents. *Clinical child Psychology and Psychiatry*, 1-3.
- Way,I; Yelsm,P; Meter,A; & Black-Bond,c.(2007). Understanding alexithymia and language skills in children: Implications for assessment and intervention. *Language speech and hearing services in school*, 38, 128-139.
- Woods,J.(2011).The Relationship Between Deliberate Self-Harm And Alexithymia . *PhD, University of Walden*.

استبيان الخيانة الزوجية

العبارة
١. ما هو تعريفك للخيانة الزوجية؟
٢. ما هي تجربتك مع الخيانة الزوجية؟
٣. كيف علمت بخيانة زوجك؟
٤. ما هو رد فعلك عند اكتشافك لخيانة زوجك؟
٥. كيف أثرت تجربة الخيانة الزوجية على حياتك اجتماعيا، عاطفيا وعقليا ومالياً؟
٦. ما هي الخدمات الإرشادية التي قدمت لك في تلك الحالة ؟

مقياس تورنتو للعنى الانفعالي (ترجمة وتعريب الباحثة)

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق بشدة	موافق
Difficulty identifying feelings صعوبة تحديد المشاعر - لا يمكنني أن أعرف ما إذا كنت حزينا أم خائفاً أم غضباناً. - لا يمكنني التعرف على مشاعري. - لا يمكنني أن أعرف ما بداخلي. - دائماً ما تربكني إحساساتي. - دائماً ما تحيرني مشاعري. - لا يمكنني أن أعرف سبب غضبي. Difficulty Describing Feelings صعوبة وصف المشاعر - يطلب مني الآخرين توضيح طبيعة مشاعري. - يصعب علي الإفصاح عن مشاعري . - يصعب علي وصف مشاعري نحو الآخرين. - يصعب علي إيجاد الكلمات الملائمة للتعبير عن مشاعري.					

					- يسهل علي التعبير عن مشاعري. التفكير الموجه خارجياً Externally Oriented Thinking - أرى أن التعرف على مشاعري مفيد. - أفضل تحليل المشكلات. - أفضل أن اترك الأمور تحدث كما هي. - ابحث عن استخراج المعاني الخفية. - أفضل التسلية الخفيفة. - من الضروري أن أكون على دراية بمشاعري. - أشعر أنني قريب من شخص ما في صمت.

مقياس العلاقة المقلقة (من إعداد الباحثة)

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	لا أدري	موافق بشدة	موافق
البعد الأول : التواصل والتفاعل بين الزوجين. • اتحدث مع زوجي بهدوء ولا انفعل عليه. • استمع إلى ما يقوله زوجي ولا أعترض حديثه . • اختار الوقت المناسب للتحدث مع زوجي حول موضوع ما. • اشارك زوجي في الحديث عن موضوعات متنوعة ومختلفة . • أعرف حقيقة ما يقوله زوجي من خلال نبرات صوته والنظر إلى عينيه أثناء الحديث معه. البعد الثاني القدرة على حل الخلافات الزوجية. • اتناقش بهدوء مع زوجي لحل الخلافات التي تعترض مسير حياتنا اليومية. • اتبادل الآراء والأفكار مع زوجي من أجل مواجهة مشكلاتنا اليومية . • ادعم زوجي للتغلب على المحن التي تواجهه . • ابتعد عن الأشياء التي تعكر صفو علاقتنا الزوجية. • ارفض تدخل كل من الأهل والأقارب والأصدقاء في حل الخلافات التي قد تنشأ بيننا . البعد الثالث القدرة على المشاركة العاطفية. • استخدم الكلمات العاطفية الملائمة للتحدث مع زوجي.					

					• عندما يمر زوجي بمواقف ضاغطة استخدم الكلمات العاطفية لمحاولة إبعاده. • عندما يغضب زوجي ويثور أحاول تهدئته . • اشجع زوجي من خلال الكلمات والتعبيرات الرومانسية. • عندما يأتي زوجي من العمل استخدم الكلمات الرقيقة محاولة التخفيف من ضغوط العمل. • البعد الرابع المشاركة المادية. • أساهم بمرتبي في تلبية احتياجات أسرتي. • ادخر جزء من المرتب لتلبية للاحتياجات المستقبلية والطواريء. • اشارك زوجي في شراء متطلبات المنزل. • احتفظ بجزء من المرتب لتلبية احتياجاتي الشخصية. • أضع احتياجات أسرتي الأول ثم احتياجاتي الشخصية.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

دور الوسائط الثقافية في دعم الأدوار المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية السعودية

إعداد الباحثة

هدى بنت عبد العزيز بن عبدالله المقبل

قسم السياسات التربوية
كلية التربية - جامعة الملك سعود

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5029

المجلة التربوية - العدد الثاني والخمسون - أبريل ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

المخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلّات في تنمية روح الاستقلال لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية، من وجهة نظرهن، واستخدام البحث المنهج المنهج الوصفي المسحي على عينة من معلمات المدارس الأهلية للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض التي تشرف عليها مكاتب الإشراف التربوية الرئيسية في مدينة الرياض والتابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في نهاية الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ وبداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع نسبة وعي معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الأهلية بالرياض ، ارتفاع نسبة وعي أولياء الأمور في المدارس الأهلية بالرياض ، وهناك معوقات قد تحول دون استخدام المعلمات للوسائط الثقافية التي تساهم في تفعيل أدوارهن وهي: معوقات تتعلق بالمعلمات، ومعوقات تنظيمية، ومعوقات تتعلق بالطالبات .

الفصل الأول

(الإطار العام للدراسة)

- المقدمة:

يواجه العالم في العصر الحديث العديد من التحديات التي تشكل ضغوطاً على مختلف الدول من كافة المجالات ،ولما كان التعليم أكثر المجالات حيوية في التأثير على بناء المجتمعات ،لذا كان من أكثرها تأثراً بهذه التحديات ،ولما كان المعلم من أبرز مدخلات العملية التعليمية ،حيث إن جودة التعليم تقاس بجودة معلميه كما أشار لذلك تقرير منظمة اليونسكو لعام ٢٠١٤م (التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع) من هنا كان لزاماً على المملكة العربية السعودية أن تعمل على تطوير هذا المعلم (هويل والعنادي ، ٢٠١٥: ١٠) وخاصة بعد التحولات ، والتطورات التي فرضها العصر الحالي.

ومن خلال الإطلاع على الأدبيات ذات العلاقة التي تشير إلى الجهود الكبيرة والمستمرة التي تبذل لتطوير المعلم السعودي وعلى رأسها مشروع الملك عبدالله الذي تبنى (فكرة التحول إلى مجتمع المعرفة من خلال دمج التقنية بالتعليم وتطوير المناهج التعليمية بمفهومها الشامل لتستجيب للتطورات العلمية ، والتقنية الحديثة ، والاستمرارية في تطوير كفاية المعلم والمعلمة ، إذ يعمل المعلم الآن في بيئة تتسم بتعدد ، وتداخل ، وتعقد المتغيرات الفاعلة، فهناك تغير معرفي يتداخل مع ،تغيرات في الأبعاد القيمية ، والأنشطة الاقتصادية، والبنى السياسية للمجتمع، كما أنها مختلفة من مجتمع لآخر، مما يؤكد أهمية مساعدة طالب المرحلة الثانوية لتحقيق استقلاله المعرفي وتحقيق هويته المعلوماتية وأنه بالإمكان العمل على تنمية هذين البعدين، وانطلاقاً من أهمية الاستقلال المعرفي للطلّابات ،ومشاركتهن في الأنشطة اللاصفية ، وأهمية توظيف الوسائط الثقافية المتقدمة لصياغة وإعادة ثقافة المعلم ومهنة التدريس لتحقيق صياغة مهنية، وتنمية مهنية أصيلة ومتجددة معاً، واعية بثوابت أمتنا العربية الإسلامية، ومنفتحة ومتفاعلة بشكل إيجابي ونقدي مع المستجدات المهنية للمعلمين وقادة التعليم وإدارييه عالمياً (شحاتة، ٢٠١٢: ١١) .

من هنا ومن خلال إطلاع الباحثة على الكثير من الأدبيات السابقة واللاحقة ذات العلاقة ، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على : واقع بعض الوسائط الثقافية التي يستخدمها المعلم ودورها في أدائه لأدواره المهنية المناطة به، وخاصة دوره في تنمية الاستقلال وتفعيل الأنشطة اللاصفية في الثانويات الأهلية بمدينة الرياض.

٢- مشكلة الدراسة:

من خلال ما سبق تبين الأهمية الواضحة لدور المعلم في تنمية الإستقلال المعرفي للطلاب ،وتفعيل الأنشطة اللاصفية ،خاصة في مرحلة المراهقة لأنها متطلب نمائي ،وبما أن مفتاح النجاح لأي مشروع علمي أو عملي، يكمن في امتلاك أدواته الرئيسية، والتي تعتبر فيه المهارات التقنية، من أهم أدوات عصرنا الحالي (إبراهيم ،٢٠١٥: ١٣).

كما تؤكد الأدبيات أهمية الوسائط الثقافية للمعلم لدعمه في القيام بأدواره التي مازال يعاني فيها من القصور، وبما أن رؤية الاستراتيجية الوطنية للتحويل إلى مجتمع المعرفة تنص على أنه بحلول عام ٢٠٣٠م ستصبح المملكة مجتمعاً معرفياً كاملاً في ظل اقتصاد قائم على المعرفة مزدهر ومتنوع المصادر والامكانيات.

حيث أشار تقرير منظمة اليونسكو لعام ٢٠١٤م على أهمية جودة المعلم كما تؤكد القاسم في دراستها على أهمية الوسائط الثقافية للمعلم لدعمه في القيام بأدواره التي مازال يعاني فيها من القصور، ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي كمعلمة تحددت مشكلة البحث في محاولة إلقاء الضوء على واقع دور الوسائط الثقافية في دعم الأدوار المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع دور الوسائط الثقافية في دعم الأدوار المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية من وجهة نظرهن، ويتفرع منها الأهداف التالية:

١- التعرف على واقع دور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلمات في تنمية روح الاستقلال لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية، من وجهة نظرهن.

٢- التعرف على واقع دور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلّات في تفعيل الأنشطة اللاصفية بالمرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية، من وجهة نظرهن.

٣- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المعلّات في درجة استخدام الوسائط الثقافية، وذلك وفقاً لمتغيرات الدراسة.

٤- التعرف على أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام المعلّات للوسائط الثقافية، من وجهة نظرهن.

٤- أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة الحالية عن التساؤل الرئيس التالي:

ما دور الوسائط الثقافية في دعم الأدوار المهنية لمعلّات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية من وجهة نظرهن؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما دور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلّات في تنمية روح الاستقلال لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية، من وجهة نظرهن؟

٢- ما دور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلّات في تفعيل الأنشطة اللاصفية بالمرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية، من وجهة نظرهن؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المعلّات في درجة استخدام الوسائط الثقافية، وذلك وفقاً للمستوى التعليمي، وخبرة المعلّات وجنسيتهن؟

٤- ما المعوقات التي تحول دون استخدام المعلّات للوسائط الثقافية من وجهة نظر المعلّات؟

- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة النظرية في:

- إضافة عرض نظري عن واحدة من أهم القضايا التربوية الأكثر ارتباطاً بالأداء المهني لمعلّات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية، وهي دور الوسائط الثقافية (المكتبات

- الرقمية، مركز مصادر المعلومات، الإذاعة المدرسية) في دعم الأدوار المهنية للمعلمات:
- تنمية روح الاستقلال المعرفي، تفعيل النشاط اللاصفي.
- إثراء الرصيد المعرفي في مجالها، وأن تفتح المجال لدراسات مستقبلية عن أنواع أخرى من الوسائط الثقافية المتجددة باستمرار، ودورها في تفعيل أدوار المعلم.
- تستمد أهميتها من أهمية طبيعة التعليم العام، خاصة المرحلة الثانوية الذي توضع فيها اللجنة الأساسية لبناء رأس المال البشري للدولة، والذي يعتبر من أهم الموارد التي تملكها الدولة، فهي المرحلة التي تؤدي إلى التعليم الجامعي أو سوق العمل.
- وتتضح أهمية هذه الدراسة التطبيقية في أنها:
- استمدت أهميتها من أهمية التعليم الأهلي؛ لأنها ستطبق في الثانويات الأهلية، حيث تضع أمام المسؤولين عن التعليم الأهلي - والمرحلة الثانوية على وجه الخصوص - والجهات المشرفة عليه تصوراً مبنياً على دراسة علمية، من خلال تناولها لواقع دور الوسائط الثقافية، بالمدارس الأهلية، للمرحلة الثانوية (بنات)، التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، والمشكلات والمعوقات التي يمكن أن تواجه المعلمات في هذا الاستخدام من وجهة نظرهن؛ وذلك للاستفادة منها في تحسين العملية التربوية بتلك المرحلة.
- جاءت الدراسة الحالية تماشياً مع توصيات منظمة اليونسكو ٢٠١٤م الموجهة نحو أهمية الإعداد الجيد للمعلمين لحل أزمة التعلم، حيث توفر المعلومات البحثية لواقع دور الوسائط الثقافية في تفعيل أدوار المعلمات من وجهة نظرهن، والتي تساعد الباحثين والمسؤولين لتطوير نظام إعداد المعلم، مما يساهم في تحقيق رؤية المملكة للتحوّل إلى مجتمع المعرفة بحلول عام ٢٠٣٠م.

٦- حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

١. التعرف على الواقع الفعلي لدور بعض الوسائط الثقافية في تفعيل أدوار المعلمات وتتمثل في: المكتبات الرقمية، مركز مصادر المعلومات، الإذاعة المدرسية، من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الثانوية في المدارس الأهلية بالرياض.

٢. أثر استخدام هذه الوسائط على بعض الأدوار المهنية للمعلمات وهي: (تنمية روح الاستقلالية لدى التلميذات، وتفعيل النشاط الصفي واللاصفي للطالبات).
٣. قياس أثر المتغيرات الآتية على استجابة عينة البحث: (المستوى التعليمي، عدد سنوات الخبرة، الجنسية).
- الحدود البشرية: تمثلت حدود الدراسة البشرية في معلمات المدارس الأهلية للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: المدارس الأهلية في مدينة الرياض التي تشرف عليها مكاتب الاشراف التربوية الرئيسية في مدينة الرياض والتابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ وبداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ.

الفصل الثاني

(الإطار النظري للدراسة)

- المبحث الأول: الوسائط الثقافية.
- المبحث الثاني: أدوار المعلم.
- المبحث الثالث: أهمية التطوير المهني للمعلم، وعلاقته بتفعيل الوسائط الثقافية.

الفصل الثالث

(الدراسات السابقة)

- أولاً: الدراسات المتعلقة بالوسائط الثقافية.
 - ثانياً: الدراسات المتعلقة بأدوار المعلم.
 - التعليق على الدراسات والبحوث السابقة.
- مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في بعض المواطن وتختلف في مواطن أخرى، منها:

- فيما يخص أهمية التكنولوجيا للوسائط الثقافية لتفعيل دور المعلم تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة مارتينيز، مونيكا. ماكغراث، دنيس Martinez، Dennis، Monica; McGrath (٢٠١٤) التي أكدت أن التكنولوجيا وحدها لن تكون كافية لتحسين التعليم والتعلم إلى حيث يجب أن يكون لمهارات القرن ال ٢١، فدور المعلم هو استخدام التكنولوجيا كأداة وكوسيط لتحقيق الأهداف التعليمية، وإيجاد سبل لتمكين الطلاب من إتقان محتوى المعرفة المعقدة وتطوير قدراتهم على التفكير الناقد، ودراسة يعقوب Yacoub (٢٠١١) التي أظهرت أن التكنولوجيا هي مهمة للغاية عند استخدامها في الفصول الدراسية؛ لأنه يعزز تعلم الطلبة. ومن الضروري أن يتعلم المعلمون أفضل ودراسة (ماركي MARIKI، ٢٠١٤) التي تهدف إلى تحويل موضوعات مختارة من النص إلى محتوى الوسائط المتعددة. وكان الهدف النهائي لتمكين فهم أفضل وسهل من الدروس، للمتعلمين في التعليم المفتوح والتعلم عن بعد. ودراسة (زينب خليفة ٢٠٠٦)، ودراسة (يحيى شديفات وطارق أرشيد: ٢٠٠٨)، دراسة (فائزة رواس: ١٤٢١هـ.)، دراسة (أحمد الغامدي ١٤٢١هـ.)، ودراسة (أحمد الضلعان: ١٤٢٤هـ.) حيث ركزت هذه الدراسات على أهمية تطوير وتدريب المعلم لتنمية العملية التعليمية، وهذا ما يتفق مع أهمية وأهداف البحث الحالي لأهمية ودور الوسائط الثقافية واستخدام المعلمات لها، واقتناعهم بها وبأهميتها، ودورها في رفع مستوى العملية التعليمية، وتسهيل التواصل والتعلم الذاتي.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الشهران (٢٠١٣م) في عينة البحث، حيث هدفت دراسة الشهران إلى التعرف على واقع مراكز مصادر التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. وفي أن هناك فوائد تعليمية عدة يمكن أن تحصل عليها المعلمات من وجود مركز مصادر التعلم في المدرسة، وتختلف الدراسة الحالية في عينة البحث مع دراسة الطعاني عن المعوقات بهذه المراكز في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أمناء مراكز مصادر التعلم، ومشرفي مراكز مصادر التعلم: بأن هناك نقصاً في الأجهزة والمواد التعليمية، بسبب قلة توفر الإمكانيات المادية اللازمة، وقلة اهتمام المعلمين باستخدام الوسائل التعليمية (اللامبالاة) لكثرة الأعباء التي يكلف بها المعلم، بحيث لا يتوفر لديه الوقت لإعداد الوسائل الضرورية. وسوء الأجهزة والمواد التعليمية وعدم توفرها لأهداف

المناهج الدراسية وموضوعاتها، وعدم إلمام أولياء الأمور والطلبة بأهداف وأهمية مركز مصادر التعلم.

- فيما يخص المكتبة الرقمية كوسيط، تتفق الدراسة الحالية مع دراسة أمين في هدف الدراسة فقد أثبتت أن للمكتبة الرقمية دورًا كبيرًا وفعالًا في نشر العلوم والأبحاث الحديثة ونشر الثقافة والمعرفة، وأن وجود المكتبة الرقمية العربية عبر الإنترنت ضيق جدًا إذ ما قورن بالمكتبات الرقمية في الدول الغربية.

- فيما يخص مركز مصادر التعلم كوسيط تتفق الدراسة الحالية مع ما هدفت إليه دراسة الطيار في أهمية مركز مصادر التعلم على قابلية إنشاء اتحاد أو مركز لمصادر المعلومات الرقمية تشترك فيه جميع الجهات المعنية بمصادر المعلومات. والتوصية على إجراء المزيد من البحوث التي تعالج موضوع المكتبات الرقمية والتكتلات الأكاديمية في مجال مصادر المعلومات الإلكترونية.

- وفيما يخص الإذاعة المدرسية كوسيط تتفق الدراسة الحالية مع دراسة بن عيسى على أهمية الإذاعة المدرسية كوسيط في تنمية مهارات الاتصال اللغوي، لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي جاءت بالمرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي ونوعه. وتشير الدراسة الحالية إلى انه يمكن الاستفادة مما جاء في دراسة صموئيل Samuel (٢٠٠١) حيث ركزت هذه الورقة على بعض العناصر الأساسية الواردة في صياغة وتشغيل وإدارة محطة إذاعية لكلية أو جامعة. والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير الإذاعة المدرسية كوسيط ثقافي. كذلك تتفق مع ما جاء في دراسة (سالس، Sauls ٢٠٠٠م) التي أوصت المدرسة بالتشاور مع الهندسة الإذاعية بقيام فريق من المهنيين في محطة إذاعية بتخصيص جزء من النهار لخدمة الإذاعة المدرسية، ودراسة (جوماني JUMANI ، ٢٠٠٩) التي أكدت بالإحصائيات أن الإذاعة هي وسيلة ليس فقط للحصول على معلومات والترفيه، ولكن أيضًا للتعليم، وأن نسبة من الطلاب يستمعون للإذاعة. حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية الإذاعة المدرسية، سواء بالطريقة المعروضة أو كما تناولها البحث الحالي.

- فيما يخص دور المعلم في تفعيل النشاط الطلابي كهدف للبحث تتفق الدراسة الحالية مع ما جاء في دراسة المجلي أن النشاط الطلابي غير الصففي في المعاهد العلمية يحقق دوره التربوي في تنمية الجانب الديني بفعالية، وتنمية الجانب الجسمي بدرجة قليلة، والعقلي بدرجة عالية، والاجتماعي بدرجة عالية جداً.
- فيما يخص أدوار المعلم كهدف للبحث تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في وجود العديد من الوسائط الثقافية الحديثة التي يتم من خلالها دعم أدوار المعلم وتفعيلها، كما تتفق الدراسة الحالية مع ما أكدت عليه دراسة جمعة والشايع بضرورة التخطيط الجيد لإعداد العاملين، وتهيئتهم نحو التحول من المكتبات التقليدية إلى المكتبات الإلكترونية، من خلال عقد الدورات التدريبية اللازمة لتثقيفهم. والعمل على تذليل كافة التحديات والصعوبات التي قد تواجه المكتبات الرقمية.
- فيما يخص متغيرات البحث تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الطعاني في أن الدورات التدريبية ليست من متغيرات البحث الحالي، كذلك تختلف مع دراسة الشايع في أن التخصص الأكاديمي ليس من متغيرات البحث، كما في دراسة الشايع التي أثبتت وجود فروق لصالح متغير التخصص.

الفصل الرابع

(إجراءات الدراسة)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المنهجية للبحث من حيث منهج البحث المتبع وخطوات تصميم وضبط أداة القياس الملائمة لمتغيرات البحث ، وإجراءات إعداد وتنفيذ التجربة الاستطلاعية والنهائية للبحث، وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لتلك الإجراءات على النحو الآتي:

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ لملائمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها وأهدافها.

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات المدارس الثانوية الأهلية للبنات في التعليم العام في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ ويبلغ عددهن ٣١٢٦ معلمة حسب الإحصاءات الموجودة في قسم الإحصاءات بوزارة التعليم الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض-نظم المعلومات والدعم الفني .

- ومن مبررات اختيار الباحثة المعلمات لأنهن من يسند لهن تدريس الطالبات وتنمية استقلالهن الذاتي وعمل الأنشطة للطالبات ولكونهن من أكثر المدخلات تأثيراً في تلك المرحلة التعليمية.
- أما تحديد المدارس الأهلية كمجتمع للبحث فرغبة في معرفة واقعها والمستوى الذي وصلت له باعتبارها رافداً مهماً من روافد التعليم العام الحكومي لأبناء هذا البلد والوافدين عليه من جميع أصقاع الدنيا .كما أن التعليم الأهلي شهد المزيد من الرعاية والدعم والتأييد منذ بداية المسيرة التعليمية بشكل عام وحتى اليوم.

عينة الدراسة:

تكون حجم عينة أداة الدراسة (الاستبانة) من ٣٠% من مجتمع الدراسة، والذي يبلغ العدد الإجمالي لهن (٣١٢٦) معلمة، وحجم عينة الدراسة يتكون من (٩٣٨) معلمة، وتم استخدام أسلوب العينة العمدية الطبقية في مكاتب التعليم بالرياض والطريقة العشوائية لاختيار معلمات من كل مكتب. وبعد استبعاد غير الصالح والمفقود تم تحليل ٨٦٥ استبانة.

مكتب التربية	عدد المدارس الثانوية	عدد المعلمات
البديعة	١٧	٣٨٩
الروابي	٢٣	٤٥٧
الشفاء	١٠	١٨٠
النهضة	٣٦	٧٠٧
جنوب	٨	٦٨
شمال	٤٩	٧٨٧
غرب	١٨	٢٣٣
وسط	٢١	٣٠٥

جدول رقم (٥) يوضح مجتمع البحث

خصائص عينة الدراسة: عينة الدراسة غير متجانسة تتسم بعدة سمات وخصائص، في ضوء متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي، الجنسية، الخبرة).

١ - متغيرات الدراسة

أ- المتغير المستقل:

الوسائط الثقافية (المكتبات الرقمية، الإذاعة المدرسية، مركز مصادر التعلم).

ب - المتغيرات التابعة:

• خصائص عينة الدراسة المرتبطة بتوظيف بعض الوسائط الثقافية (المستوى التعليمي، الخبرة، الجنسية).

• الأداء المهاري للمعلمات لأدوارهن المرتبطة بتوظيف بعض الوسائط الثقافية (تنمية روح الاستقلال لدى الطالبات، وتفعيل الأنشطة اللاصفية لدى الطالبات).

٢ - أداة الدراسة (استبانة من إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدوات البحثية السابقة ذات العلاقة لتحقيق أهداف الدراسة استعانت الباحثة باستبانة تتكوّن من ثلاثة محاور تجيب عن أسئلة البحث، حيث قامت الباحثة بتصميم استبانة تتضمن المحاور التالية:

١- دور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلمات في تنمية روح الاستقلال لدى الطالبات.

٢- دور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلمات في تفعيل الأنشطة اللاصفية لدى الطالبات.

٣- المعوقات والصعوبات التي تواجه المعلمات في استخدام الوسائط الثقافية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

✓ تم جمع بيانات الدراسة عن طريق إجابات عينة الدراسة

✓ تم إدخال هذه البيانات بالحاسب الآلي عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- ❖ استخراج التكرارات والنسب المئوية للتعرف استجابات أفراد عينة الدراسة.
- ❖ استخدام مقياس (ليكرت) ذي التدرج الخماسي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حيث يعبر الرقم (٥) عن أعلى درجة (أوافق بشدة)، بينما يعبر الرقم (١) عن أدنى درجة (لا أوافق بشدة).
- ❖ المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن الأبعاد الرئيسة، وترتيب الأبعاد حسب أعلى متوسط حسابي وعلى حسب درجات الموافقة.
- ❖ الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي
- ❖ استخدام اختبار ت (T-test) لحساب الفروق بين استجابات المعلمات
- ❖ اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي anova للتعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات العينة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم (المستوى التعليمي، والخبرة، والجنسية)

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أهم النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة لأداة الاستبانة

وجدت الباحثة اتفاق استجابات عينة البحث الحالي لأهمية ودور الوسائط الثقافية واستخدام المعلمات واقتناعهم بها وأهميتها ودورها في رفع مستوى العملية التعليمية وتسهيل التواصل والتعلم الذاتي مما يؤكد صحة البحث.

خلصت الباحثة إلى عدة نتائج فيما يتعلق بدور الوسائط الثقافية في تفعيل دور المعلمة في الأنشطة وتنمية الاستقلال الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة معلمات الثانويات بالمدارس الأهلية بالرياض صنفتها الباحثة على النحو التالي:

✓ ارتفاع نسبة وعي معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الأهلية بالرياض، ويتضح ذلك من خلال استجابة أفراد العينة لعبارات الاستبانة وعدم وجود فروق داله احصائيا باختلاف خصائصهن حيث أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات البحث (الخبرة،الجنسية،المؤهل التعليمي) .

✓ ارتفاع نسبة وعي أولياء الأمور في المدارس الأهلية بالرياض، ويتضح ذلك من خلال استجابة أفراد العينة لعبارة (اعتقاد أولياء الأمور أن الوسائط الثقافية تؤثر على مستوى الطالبة) حصلت على نسبه ٣٩% غير موافقة على أنها عائق وهذا دليل على وعي أولياء الأمور.

✓ اتفاق البحث الحالي والبحوث السابقة مع أهمية ودور الوسائط الثقافية واستخدام المعلمات واقتناعهم بها وأهميتها ودورها في رفع مستوى العملية التعليمية وتسهيل التواصل والتعلم الذاتي مما يؤكد أهمية البحث الحالي.

✓ تبين من نتائج استجابات أفراد عينة البحث اتفاق معلمات الثانويات الأهلية على الموافقة بشدة لدور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلمات في تنمية روح الإستقلال لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية من وجهة نظرهن رتبته الباحثة حسب استجابة المعلمات.

✓ لاستخدام المعلمة للوسائط الثقافية دور في تفعيل المعلمة للأنشطة اللاصفية في الثانويات الأهلية بالرياض رتبته الباحثة حسب استجابة أفراد العينة كالتالي (يسهم في تبنى المعلمة لمواقف تربوية تجديدية تبعدهم عن الجمود والتقليد وتقربهم من روح العصر ومسايرة التطور العلمي التكنولوجي).

✓ هناك معوقات قد تحول دون استخدام المعلمات للوسائط الثقافية التي تساهم في تفعيل أدوارهن تصنفها الباحثة حسب استجابة أفراد العينة كالتالي:

✓ معيقات تتعلق بالمعلمات: تأهيل وتدريب المعلمات على استخدام التقنيات والوسائط الحديثة سواء أكانت أجهزة أم مواد تعليمية غير كافية ، كثرة مهام المعلمة يقلل من تفعيلها للوسائط الثقافية.

✓ معيقات تنظيمية (كثرة التجديدات التربوية كنظام المقررات، والمناهج المطورة يقلل من أهمية الوسائط الثقافية، تغير رائدة النشاط باستمرار وخاصة عند نقص معلمات المادة الدراسية في تخصص الرائدة، البنود المتعلقة بالوسائط الثقافية في استمارة تقييم المعلمة ليست ذات أهمية، قلة نشر النماذج المتميزة لدور الوسائط الثقافية داخل المدرسة أو خارجها، المجتمع المدرسي لا يدرك أهمية الوسائط الثقافية، أما بالنسبة للمبنى المدرسي الذي لا تتوفر فيه الأماكن والتجهيزات والصالات المخصصة لتفعيل دور الوسائط الثقافية، وميزانية المدرسة غير كافية لتمويل متطلبات استخدام الوسائط الثقافية عدم توافر الأجهزة والمواد التعليمية في المدرسة عند الحاجة لها فهي تعتبر عوائق تنظيمية في القليل من المدارس الأهلية وليس الأغلب وتغزو الباحثة ذلك لأن هناك تنافس بينها في تقديم الأفضل للطالب وولي الأمر).

✓ معيقات تتعلق بالطالبات (ازدحام اليوم الدراسي بالمواد الدراسية يقلل من إقبال الطالبات على المشاركة في الوسائط الثقافية، أوقات تفعيل دور الوسائط الثقافية غير مناسبة للطالبات، زيادة عدد طالبات الصف تعيق من استخدام الوسائط الثقافية بشكل فعال).

ثانيًا: توصيات الدراسة :

✓ تأمل الباحثة في أن يسهم هذا البحث في الوصول إلى ما تصبو إليه وزارة التعليم من رفع كفاءة النظام التعليمي من أجل مستقبل أفضل لأبنائنا الطلاب. وفي ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها طرحت الباحثة بعض التوصيات المتعلقة بمجال الدراسة، ومنها:

✓ - إن الوسائط الثقافية الرقمية كالمكتبات الرقمية لا تلغي الوسائط الثقافية التقليدية كالإذاعة المدرسية. فبالرغم من سهولة استخدام الوسائط الرقمية وتغطيتها لكافة المعلومات فإن هذا لا يلغي أبداً دور الوسائط الثقافية التقليدية التي تعد هي الأساس

في بناء وتطوير الوسائط الرقمية والمكملة لها. وبالتالي فإن الوسائط الثقافية يجب أن تكون متوفرة بشكلها التقليدي والرقمي.

✓ - ضرورة الاهتمام بتفعيل مواقع المدارس وتعلم البحث والانضمام للمواقع التعليمية الفعالة كأحد أهم مصادر التعلم.

✓ توصي الدراسة بأنه أصبح حتمياً في عام ٢٠١٧ أن يتغير اتجاه التعليم والتعلم فمن المستحيل أن يبقى المعلم مكانه ينتظر حضور تدريب من قبل وزارة التعليم، يجب على المعلمات أن يطورن من أنفسهن أولاً، ثم يسعين لتطوير طريقتهن في التدريس وتقديم الأنشطة الصفية واللاصفية باستثمار مميزات الوسائط الثقافية.

أولاً. المراجع العربية

١. إبراهيم، مجدي. ٢٠٠٧. **تنظيمات حديثة للمناهج التربوية**. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.
٢. أبو الفتوح، إيمان. ٢٠٠٦. **مستحدثات مؤتمرات الفيديو التفاعلية وتخطيط الإفادة منها في تدريب المعلمين أثناء الخدمة**. رسالة ماجستير كلية التربية. جامعة حلوان. مصر.
٣. آل رفعة، مسفر بن جبران معيض. ٢٠١٤. "تجديد دور المعلم السعودي للتوائم مع مجتمع المعرفة - دراسة تحليلية -". **مجلة العلوم التربوية**. مجلد ٢٢. ع ٢. أبريل ٢٠١٤ ج ٢. ص ٣٧.
٤. أمين، زينب. ٢٠٠٨. **المستحدثات التكنولوجية**. ط ٣. دار التيسير للطباعة والنشر. المنيا. مصر.
٥. أمين، نجاهة وليم جرجس. (٢٠١٠). **المكتبة الرقمية العربية: بين الواقع والمأمول**. المؤتمر الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة، الفرص والتحديات) - لبنان، مج ١، بيروت: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (أعلم) ووزارة الثقافة وجمعية المكتبات بالجمهورية اللبنانية، ١٠٩ - ١٦٠.
٦. بدوي، أمل. ٢٠٠٨. "فعالية مقرر مقترح في تنمية كفايات الطالبات المعلمات في تكنولوجيا المعلومات التعليمية". رسالة دكتوراه. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس. مصر.
٧. بطاز، محمد وعصام نجيب الفقهاء: ٢٠٠٥، طرائق التعليم عن بعد وأساليبه، دليل لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة المناهج، تونس.
٨. جابر، عبد الحميد جابر: ٢٠٠٣، الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، دار الفكر العربي، القاهرة.
٩. جادو، إيهاب. ٢٠٠٧. **إستراتيجية مقترحة لتطوير برامج التدريب بمراكز التطوير التكنولوجي بمديريات التربية والتعليم في ضوء مستحدثات تكنولوجيا التعليم**. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

١٠. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ٢٠٠٥. المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية "تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة" في الفترة ٣-٤ مايو ٢٠٠٥. معهد الدراسات التربوية والبرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم. القاهرة. مصر.
١١. الجمل، أحمد. ٢٠٠٧. دور التعلم الإلكتروني في مواجهة تحديات التعليم الجامعي في مصر. دراسة تحليلية. العلوم التربوية. المؤتمر الدولي الخامس "التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة. الفرص والتحديات" في الفترة من ١١-١٢ يوليو ٢٠٠٧. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر. ص ٦٤٩-٦٧٣.
١٢. جبيري، بيتر وميلسيا، بيرسون. ٢٠٠٧. استخدام التكنولوجيا في الصف. ترجمة أميمة عمور وحسين أبو رياش. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
١٣. حسن، زينب. ٢٠٠٦. فعالية أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الحقائق الإلكترونية في إكساب بعض مهارات برنامج الفوتوشوب لطالبات كلية التربية بالأحساء. تحرير مصطفى عبد السميع. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. المؤتمر العلمي السنوي الثاني "المعلوماتية ومنظومة التعليم. في الفترة ٥-٦ يوليو ٢٠٠٦. معهد الدراسات التربوية والبرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم. القاهرة. مصر. الجزء الأول ص ٣٢٧-٣٧٣.
١٤. حسنية -زايدي ٢٠١٠م، المكتبة الرقمية العربية: الأسس الفلسفية والنظرية، المؤتمر الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة، الفرص والتحديات) - لبنان، مج ١، بيروت: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (أعلم) ووزارة الثقافة وجمعية المكتبات بالجمهورية اللبنانية.
١٥. حقي، حاتم جاد الكريم: ٢٠٠٦، تكنولوجيا التعليم في الوطن العربي الواقع والطموح، تحرير، مصطفى عبد السميع محمد، المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، المعلوماتية ومنظومة التعليم، في الفترة من ٥-٦ يوليو ٢٠٠٦ القاهرة، مصر، الجزء الأول، ص ٨٥-٩٧.
١٦. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٤) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان
١٧. خالد عبد اللطيف محمد عمران: ٢٠٠٥، فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض المهارات الوظيفية في الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، رسالة دكتوراه منشوره، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
١٨. خميس، محمد عطية: ٢٠٠٩، تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط٢، دار السحاب، القاهرة، مصر.

١٩. الدايل، سعد. ٢٠٠٦. تطوير المنظومة التعليمية في ضوء المعلوماتية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. المؤتمر العلمي السنوي الثاني "المعلوماتية ومنظومة التعليم". في الفترة ٥-٦ يوليو ٢٠٠٦. القاهرة. معهد الدراسات التربوية والبرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم. القاهرة. مصر. الجزء الأول. ص ٢٣-٤٢٦.
٢٠. الدسوقي، محمد وآخرون. ٢٠٠٨. برنامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على منظومة العروض التفاعلية المتكاملة في مواقف التعليم الجمعي. على ضوء احتياجاتهم المهنية. المؤتمر العلمي الخامس عشر "إعداد المعلم وتنميته.. آفاق التعاون الدولي إستراتيجيات التطوير". ٢١-٢٢ أبريل ٢٠٠٨. كلية التربية جامعة حلوان. مصر. الكتاب الثاني. ص ٣٤٧-٧٧٨.
٢١. الذيفاني، عبد الله والعريقي، آمال. ٢٠١٠. "دور البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية - محافظة تعز". المؤتمر الدولي السابع - التعلم مدى الحياة - مجلد ١٨. ع خاص. يوليو ٢٠٠٩. تصنيف دولي ٧٨٤٧-١١١٠. ص ١٦٩٧-١١، ١٧٥١.
٢٢. ربيع، فلاح. ٢٠١٤. "مراكز مصادر التعلم ومدارس المستقبل دور متجدد في ظل التعليم الالكتروني". كلية تربية. البحرين.
٢٣. الرشيد، حمد. ٢٠٠٦. تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم في منطقة حائل التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين. رسالة ماجستير منشورة. ملخصات الرسائل العلمية.
٢٤. الريح، أحمد محمد الحسن ٢٠١٢م (واقع استخدام الإذاعة المدرسية في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بوحدة الدويم الإدارية) رسالة ماجستير. المناهج وطرائق التدريس. جامعة بخت الرضا. كلية التربية. ٢٠١٢. السودان. الدويم.
٢٥. زيتون، كمال. ٢٠٠٧. تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية " تأصيل فكري وبحث إمبارقي. عالم الكتب. القاهرة. مصر
٢٦. سغفان محمد و محمود سعيد. ٢٠٠٥. المعلم إعداداه ومكانته وأدواره في التربية العامة. التربية الخاصة. الإرشاد لنفسي. دار الكتاب الحديث. القاهرة. مصر.
٢٧. سلامة، عبد الحافظ. ٢٠٠٦. نموذج تقني مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية كلية التربية الرياض نموذجاً في ضوء الواقع، ونتائج بعض الدراسات. تحرير مصطفى عبد السميع.

- الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. المؤتمر العلمي السنوي الثاني "المعلوماتية ومنظومة التعليم في الفترة ٥-٦ يوليو ٢٠٠٦. معهد الدراسات التربوية والبرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم. جامعة القاهرة. مصر. الجزء الثاني. ٢٠٠٧. ص. ٥٣٣-٥٥٠.
٢٨. سلطان. نواره. ٢٠١٤. دراسة استكشافية لاستخدام طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة لنموذج تطوير المنظومات التعليمية في تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم. المجلد (٥). الكتاب (٤). ص ص ٢٦٢-٢٧٣.
٢٩. سويدان، أمل. ٢٠٠٧. "التكاملية في منظومة تكنولوجيا التعليم. العلوم التربوية". معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. العدد (٣). يوليو ٢٠٠٧. ص ص ٣-٤٦.
٣٠. الشايع، صالح بن علي بن صالح. (٢٠١٥). العوامل المؤثرة على استخدام المعلمين لمراكز مصادر التعلم من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس: مكة المكرمة.
٣١. شديفات، يحيى وأرشيد، طارق. ٢٠٠٨. أثر استخدام الحاسوب في فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الشرقية في الأردن. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل "العلوم الإنسانية والإدارية". المجلد (٩). العدد (١). ٢٠٠٨. ص ٢٢٩-٢٧٤.
٣٢. الشهران، جمال. ٢٠١٣. "واقع مراكز مصادر التعلم بالمرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية". كلية التربية - جامعة الملك سعود. مجلة العلوم النفسية والتربوية.
٣٣. شعبان، حمدي. ٢٠٠٦. فاعلية موقع لتعليم مقرر تكنولوجيا التعليم عن بعد على تحصيل وأداء طالبات كلية التربية بعبري واتجاهاتهن نحو هذا الموقع. تحرير مصطفى عبد السميع. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. المؤتمر العلمي السنوي الثاني "المعلوماتية ومنظومة التعليم". في الفترة ٥-٦ يوليو ٢٠٠٦. معهد الدراسات التربوية والبرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم. القاهرة. مصر. الجزء الأول. ص ص ٢١٧-٢٥٤.
٣٤. الصباغ، حمدي عبد العزيز: ١٩٩٤، برنامج تدريبي مقترح لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريسية، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، مصر، العدد (١٨)، الجزء (٣)، ص ١٤٥ ص ١٧٣.

٣٥. ضلعان، أحمد. ١٤٢٤هـ. "الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلم ومشرفي العلوم". رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض جامعة الملك سعود. كلية التربية.

٣٦. الطعاني، نضال بهجت. (٢٠١١). معوقات تفعيل مراكز مصادر التعلم بمدارس التعليم الابتدائي بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. مجلة التربية العلمية - مصر، مج ١٤، ع ١. ص ٣٢-١

٣٧. الطيار، مساعد بن صالح، والأكلي، علي بن ذيب. (٢٠١٠). المكتبة الرقمية السعودية. المؤتمر الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة، الفرص والتحديات) - لبنان، مج ٢، بيروت: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (أعلم) ووزارة الثقافة وجمعية المكتبات بالجمهورية اللبنانية، ١٦٨٢ - ١٧١٠.

٣٨. الطيان، محمد حسان (٢٠١٣) المكتبة الرقمية وأثرها في التعلم الذاتي. دراسات الوعي الإسلامي العدد (٥٧٣) جمادى الأولى ١٤٣٤ هـ/مارس-أبريل ٢٠١٣ م

٣٩. عبد السلام، أسامة محمد. ٢٠٠٥. "فعالية برنامج تدريبي بواسطة الوسائط المتعددة لتنمية مهارات المعلوماتية والاتصالات والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى المعلمين". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر.

٤٠. عبد العزيز طلبة عبد الحميد. ٢٠٠٥. أثر اختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. المؤتمر العلمي السنوي العاشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة. في الفترة من ٥-٧ يوليو ٢٠٠٥. القاهرة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس. الجزء الأول. ص ١٦٣-٢١٢.

٤١. عبد العزيز، حسن والموجي، أماني وأحمد، زاهر. ٢٠٠٦. فعالية موقع تعليمي على الإنترنت في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم العلمية. تحرير مصطفى عبد السميع. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث. المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية "تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة. في الفترة من ٣-٤ مايو ٢٠٠٥. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر ص ١٧٣-١٩١.

٤٢. العتيبي، غازي بن الحميدي بن عيسى. (٢٠١٤). أهمية الإذاعة المدرسية في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية - كلية التربية - جامعة الفيوم - مصر، ع٣، ج٢، ١٢٥ - ١٦٧
٤٣. عدس، عبد الرحمن، وآخرون (٢٠٠٣م). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، أساليبه. ط٣. الرياض: دار اسامه للنشر والتوزيع.
٤٤. عدنان، محمد. ٢٠١٣. "مقارنة واقع مكتبات المدارس الثانوية في الأردن بالمعايير البريطانية لمكتبات المدارس الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. عدن
٤٥. عفيفي، محمد كمال. والفو، عبد المنعم بن محمد. (٢٠١٤). تصور مقترح لتطوير مراكز مصادر التعلم بمدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، في ضوء مدخل النظم. مجلة كلية التربية (جامعة بها) - مصر، مج٢٥، ع٩٨، ٣٢٩ - ٣٢٧.
٤٦. علي، أشرف. ٢٠٠٩. "برنامج تدريب معلّمي المرحلة الثانوية على التعلّم النشط". وزارة التربية والتعليم. وحدة التخطيط والمتابعة. مشروع تحسين التعليم الثانوي.
٤٧. عميرة، محمد زين العابدين علي حنفي ٢٠٠٥ م (فعالية برنامج مقترح في تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل الخاصة بتعليم قاهري الظلام لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية الخاصة المهنية المشقة في ضوء المدخل التواصلي).
٤٨. عنكوش، نبيل. ٢٠١١. "المكتبات الرقمية دراسة في المفهوم وتأصيل للمصطلح". جامعة منتوري. قسنطينة - الجزائر.
٤٩. غريب، عبد الكريم (٢٠٠٣). المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية - الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية
٥٠. فريد، همسة. ٢٠٠٩. "فاعلية استخدام موقع إلكتروني إثرائي لتنمية الذكاء المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي". رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا في التربية. جامعة القاهرة. ص ٣١ - ٤٨.
٥١. القاسم، نجلاء محمد قاسم (٢٠١٢م): واقع التكوين الثقافي وعلاقته ببعض الأدوار المهنية لمعلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية قسم السياسات التربوية. جامعة الملك سعود. الرياض.

٥٢.قرني أمل.٢٠٠٨. فعالية مقرر مقترح في تنمية كفايات الطالبات المعلّّات في تكنولوجيا المعلومات التعليمية. رسالة دكتوراه. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس.

مصر

٥٣.قهوجي، سناء.٢٠١٠."الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق ص ٤٢-٧٩.

٥٤.اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا الإسكوا.٢٠٠٧. نشرة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتنمية في غربي آسيا ال عدد٨. ص٤٤. الأمم المتحدة. نيويورك.

٥٥.اللقاني، أحمد. والجمال، علي. ٢٠٠٣. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣. عالم الكتب. القاهرة. مصر.

٥٦.المبارك، أحمد.٢٠٠٦. أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة الملك سعود.

٥٧.المبارك، أحمد.٢٠٠٩.."دور مركز مصادر التعلم في تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ". مجلة التربية. في الفترة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر. مجلد ٢. ع ٢٣. ص ٦٤٩-٦٧٣.

ثانياً. المراجع الأجنبية:-

1. - Martinez, Monica; McGrath, Dennis Sep 2014 – (**Technology Alone Won't Transform Teacher to Facilitator**) Phi Delta Kappan, v96 n1 p41-45
2. - Nowell, Shanedra D (2014) (**Using Disruptive Technologies to Make Digital Connections: Stories of Media Use and Digital Literacy in Secondary Classrooms**) Educational Media International, v51 n2 p109-123
3. - Mariki, Belingtone Eliringia, Oct 2014- (**Teachers' Experiences in Educational Multi-Media Content Development: The Case of Tanzania's Institute of Adult Education**) Turkish Online Journal of Distance Education, v15 n4 p181-188.
4. -Karla B. Collins 2012 (**Resource Provisions of a High School Library Collectio**) ISSN: 2165-1019, v15 www.ala.org/aasl/slr

- .Angie Tatiana Galvis.2007. **Computer-assisted instruction (CAI) as a teaching tool for occupational therapy education. Ph.D. dissertation.** Texas Woman's University. Publication Number.AA3271416..
- 5.Holland, S. (2004).**Attitudes toward technology and development of technological literacy of gifted and talented elementary school students..** (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/>..
6. Jennifer Spink Strickland, M.Ed..2003. **An Exploration of The Integration of Technology in to teacher Education.** for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.
7. John Carny.2004. **Effective Models of Staff Development in ICT.** Teacher Education. vol 27. March. pp.61-72 | Published online: 19 Jan 2007
8. Koroghlanian. Carol& kleim James D.2006.**The Effect of Audio and Animation in Multimedia In instruction** Journal of Education Multimedia and Hypermedia. V.13. No.1
9. Lim Cher Ping.2001. **Object of the activity systems as a major barrier to the creative use of ICT in schools.** Australian Journal of Educational Technology. Vol. (17).No. (3). pp.295-312.
10. Shi. M. & Bichelmeyer. B. A..2007. **teachers experiences with computers A comparative study.** Educational Technology & Society. 10 (2).pp 180-190.
11. Takkunen. Chery L.2008.educational technology after participating in a PT3 Grant initiative. Ph.D dissertation. United States Minnesota. Capella. University. 198 pages; 3304136
http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqdiss&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&rft_dat=xri:pqdiss:3304136

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

**فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في
تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي لدى
طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة
وتصوراتهن نحوها**

إعداد

د. حصة بنت محمد الشايع

أستاذ تقنيات التعليم المشار

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5031

المجلة التربوية - العدد الثاني والخمسون - أبريل ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية توظيف مقاطع الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية، وتحديد مواصفات اختيارها، من وجهة نظر طالبات شعبة التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة وتصوراتهن نحوها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مئة وثلاث وعشرين طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة: قائمة بمعايير جودة الفيديو التعليمي، استبانة للتحقق من مدى إسهام مقاطع الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تحسين تعلم طالبات جامعة الأميرة، وقائمة بالمواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو التعليمية عبر اليوتيوب من وجهة نظر الطالبات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات جامعة الأميرة نورة في قائمة معايير الفيديو التعليمي قبل وبعد توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لصالح التطبيق البعدي، كما أن معايير التقييم ككل قد توافرت بدرجة (مرتفعة) في الفيديوهات المصممة من قبل الطالبات. وقد جاءت المعايير التربوية في المرتبة الأولى من حيث درجة التوافر، بينما المعايير الفنية في المرتبة الثانية وبدرجة توافر (مرتفعة)، وقد أسهم أن مقاطع الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب بدرجة (مرتفعة جداً) في تحسين تعلم الطالبات، كما أن المواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر الطالبات كانت إجمالاً متوافرة بدرجة كبيرة. وقد تمت الاستفادة من هذه النتائج في التوصيات والبحوث المقترحة.

كلمات مفتاحية

اليوتيوب - مهارات إنتاج مقاطع الفيديو، التربية الخاصة، معايير جودة الفيديو

التعليمي

Abstract:

The study aimed at verifying the effectiveness of employing YouTube clips in the development of video production skills and determining their selection specifications from the point of view of the female students of the Special Education Division at Princess Nora University. The study used the semi-experimental approach of one group to answer the study questions by (123) students. The tools of the study were: a list of video educational quality criteria, a questionnaire to verify the contribution of YouTube in improving the learning of Princess University students and a list of specifications to be available when choosing videos on YouTube. The results of the study: The evaluation criteria as a whole were available to a high degree in the videos designed by students. The educational standards ranked first in terms of availability, while the technical standards ranked second with high availability, and that the use of the YouTube has contributed very highly in improving the learning of students. Also, the must be available specifications when choosing YouTube videos for education from the students point of view were largely available. These findings were utilized for the recommendations and proposed studies.

Key words

YouTube - Video Production Skills, Special Education, Video quality standards

مقدمة

إن نجاح برامج إعداد معلمات التربية الخاصة يعتمد على تنمية الطالبات المعلمات شعبة التربية الخاصة للمعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكنهن من تنمية الكفايات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة لتوظيف التقنيات والمستحدثات في برامج إعدادهن بكليات التربية، وتمكينهن من إتقان مهارات توظيفها مع ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بهدف الوصول لإعداد المعلمات الكفاء، القادرات على تحمل مسؤولية العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم.

وقد أصبح الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة في العالم العربي ضرورة من خلال إعداد كوادر متخصصة تتمتع بالكفايات المهنية اللازمة (إمام، ٢٠١٢، ٣٢)؛ لذا يجب تطوير محتوى المقررات الدراسية المقدمة لطالبات التربية الخاصة؛ بحيث تدعم التدريب على كيفية توظيف التقنيات التعليمية مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة وقد أثبتت الدراسات فاعلية توظيف مقاطع الفيديو التعليمية في تنمية الجوانب مهارية لذوي الاحتياجات الخاصة منها: دراسة زيدان والحلفاوي (٢٠١١)، ودراسة عيسى والحفناوي (٢٠١٤)، ودراسة أحمد و الشيراوي والخميسي (٢٠١٦)، ودراسة كاردون (Cardon, 2010).

ويعد مقرر تقنيات التعليم من المقررات الرئيسة للطالبات شعبة التربية الخاصة بكليات التربية؛ نظرًا لأن هذا المقرر يشتمل على كافة الأسس والتفصيلات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الفيديو التعليمية ضمن محتوى المقرر، كما أن هناك حاجة ملحة إلى ضرورة تخريج كوادر مؤهلة من معلمات التربية الخاصة لديهن المهارات اللازمة لعملية تصميم وإنتاج الفيديو التعليمي وتوظيفه في تحسين مخرجات التعلم لذوي الفئات الخاصة. ومن خلال النظر إلى كيفية تقديم هذا المقرر بكليات التربية يلاحظ أن الجانب النظري يدرس للطالبات في المحاضرة، والجانب العملي يدرس في معمل الحاسب الآلي بطريقة العرض والبيان العملي بالنمط التقليدي، مع عرض العديد من الأمثلة لنماذج ولقطات الفيديو التعليمية، وقد لاحظت الباحثة كعضو هيئة تدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، تدني مستوى مهارات إنتاج مقاطع الفيديو المقدمة من قبل الطالبات، وذلك من خلال تقييم أعمال الطالبات في الجانب العملي لإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية في مقرر تقنيات التعليم، وقد

يرجع ذلك لعدة أسباب من بينها ضيق وقت المحاضرة، فلا يتوفر متسع من الوقت يكفي لتدريب جميع الطالبات، بالإضافة لعدم وجود معايير مقننة لإنتاج مقاطع الفيديو؛ لذلك أصبح هناك أهمية لتطوير أساليب وطرق تقديم الجانب العملي لإنتاج الفيديو التعليمي الذي يقع ضمن مقرر تقنيات التعليم، وذلك من خلال بناء وحدة تعليمية خاصة بتصميم وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية، وتصميمها بحيث يمكن تقديمها في ضوء إمكانيات أدوات الجيل الثاني من الإنترنت (٢، ٠).

بعد حدوث تطور كبير في العقد الأول من القرن الحالي في تكنولوجياات التعليم عبر الإنترنت، وظهور ما يسمى بالجيل الثاني من الويب ٢،٠ والجيل الثاني من التعليم الإلكتروني **E-Learning 2.0**، وكان في ذلك إشارة إلى التطور والتقدم الهائل الذي حدث في إمكانيات وخدمات الإنترنت والتعليم الإلكتروني، مما يلفت الأنظار إلى ضرورة الاستفادة من الإمكانيات الحديثة للإنترنت في تطوير مواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وتتمثل تلك الاستفادة في إعادة الهيكلة والإبداع والابتكار في الصميم، وتقديم لمواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، في ضوء إمكانيات وقدرات وخصائص ومتطلبات الجيل الثاني من الإنترنت والتعليم الإلكتروني التفاعلي (الشرنوبي، ٢٠١٢، ٦٤٢).

ويعتبر اليوتيوب أحد تطبيقات الويب ٢،٠ التي يمكن توظيفها في دعم مقررات إعداد الطالبات بكليات التربية، ويمثل اليوتيوب موقع الفيديو الأكثر شهرة في العالم والأكثر استخداماً من طلاب الجامعة (الشايح، بطيشة، ٢٠١٣)، حيث يسمح بمشاركة ورفع ومشاهدة مجموعة متنوعة من مقاطع الفيديو المخزنة عبر الإنترنت والتي يمكن الوصول إليها من خلال المدونات، والأجهزة المحمولة، ومواقع الويب المختلفة (Hansen & Erdley, 2009)، كذلك يمكن للمستخدمين تحميل وعرض والتعليق على مقاطع الفيديو. ويعرض الموقع مجموعة واسعة من محتوى الفيديو التي تم تحميلها من قبل المستخدمين، بما في ذلك مقاطع من الأفلام أو التلفزيون أو الأغاني المصورة، فضلاً عن المحتوى الذي يخرجه ويحمله الهواة مثل تدوين الفيديو أو الأفلام القصيرة. فقد تم تحميل معظم المحتوى على موقع يوتيوب من قبل الأفراد. قبل إطلاق اليوتيوب في ٢٠٠٥، لم تكن تتوفر طرق سهلة لمستخدمي الكمبيوتر العاديين للمشاركة بمقاطع الفيديو المختلفة. ولكن مع واجهة يوتيوب البسيطة من الممكن لأي شخص لديه اتصال بشبكة الإنترنت نشر مقطع

فيديو للجمهور في جميع أنحاء العالم في غضون دقائق (العيد والشاي، ٢٠١٥). وقد أظهرت دراسة زيتو وشينج وهونج (Szeto, Cheng & Hong, 2016) أن اليوتيوب كان أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخداماً للأغراض التدريسية.

وتعددت الدراسات السابقة التي أثبتت أن عرض مقاطع الفيديو من خلال بيئات التعلم الإلكتروني أو أحد تطبيقات الويب ٢,٠ سيجعلها أكثر فائدة وفاعلية ومن هذه الدراسات: دراسة تشانغ (Zhang, 2002,42) التي تؤكد أن توظيف مقاطع الفيديو في التعليم، وتزويد الطلاب بروابط أو وصلات إلكترونية لكافة المقررات الدراسية، يمكن الطلاب من التجول والإبحار داخل مكتبات فيديو ترتبط بالمقرر الذي يدرسه، مع أهمية أن يتم إنتاج مقاطع الفيديو بحيث تجزئ المحتوى الدراسي لمقاطع صغيرة، تتيح للطلاب الاختيار من بينها وفق حاجاتهم؛ وذلك لأن لقطات الفيديو تقدم محتوى مرئياً ومتحركاً وبصرياً ومقروناً بالموثرات الصوتية، وتتيح للطلاب الوصول إلى المزيد من لقطات الفيديو التي تتصل بنفس الموضوع والمحتوى. وقد قامت دراسة ني (Ni et al, 2005) بتناول متغيرات نشر مقاطع الفيديو التعليمية على شبكة الإنترنت لإتاحة مقاطع الفيديو للمتعلمين للمقررات الدراسية الإلكترونية، والتغلب على التحديات والمعوقات الخاصة بنشر مقاطع الفيديو وإتاحتها عبر شبكة الإنترنت، وقد توصلت الدراسة لتحديد بعض المتغيرات الخاصة بتحميل ونقل وزمن العرض وجودة مقاطع الفيديو المعروضة عبر شبكة الإنترنت، كما قامت دراسة بريدج (Bridge et al , 2009) بالتحقق من فاعلية نشر مقاطع الفيديو في بيئات التعليم الإلكتروني القائمة على الإنترنت بالتعليم الجامعي، وأثره على نقل المناهج والمقررات الدراسية التي تشتمل على المفاهيم والمعلومات والمهارات العملية، لطلاب كليات التعليم الطبي، وقد اشتملت عينة الدراسة على عدد (١٧٣٦) طالباً وطالبة من طلاب كلية التعليم الطبي بإحدى الولايات الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية توظيف مقاطع الفيديو في بيئات التعليم الإلكتروني القائمة على الإنترنت على تنمية الجوانب المعرفية والمهارية. كما يضيف بروبيوكيو (Procopio, 2011, 26-27) أن الطرق والأنشطة المتعلقة باستخدام الفيديوهات التشاركية عبر موقع اليوتيوب توفر للطلاب الفرص لتحسين مهاراتهم في تحصيل المقرر المدرسي، كما تساعد على التفاعل وتنمية مهارات سوق العمل.

فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات فاعلية اليوتيوب في تنمية الجوانب الأدائية التكنولوجية لدى الطلاب، مثل تنمية مهارات التنور الرقمي كما في دراسة تان (Tan, 2013) ، وتنمية مهارات استخدام الوسائل التعليمية (خلف الله، ٢٠١٤)، وتنمية الجوانب المهارية للحاسب الآلي (Ebied Kahuf & Rahman, 2016)، وإنتاج الصور (فروانة، ٢٠١٢)، وإنتاج الطلاب لمقاطع الفيديو (Fralinger & Owens, 2009)، وبذلك يمكن للطلّابات من خلال دراسة هذه الوحدة توظيف مقاطع الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في مهارات تصميم وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية.

لما كان لزاماً على المعلم أن يتزود بمهارات التصميم التعليمي لكي يستطيع تصميم المادة الدراسية التي يدرسها وتنظيمها وإعدادها (عبيد، ٢٠٠٦، ٢٧١ - ٢٧٤)، يتبين أن هناك حاجة ماسة لتوظيف مقاطع الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تدريس الجانب العملي، ضمن وحدة إنتاج الفيديو التعليمي يمكن من خلالها العمل على تنمية بعض مهارات تصميم وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لطلّابات شعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأميرة نورة، ويعتبر تنمية طالّبات كلية التربية لمهارات تصميم وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية ذا أهمية بالغة؛ لأنها ستساعدن في إعداد دروسهن التعليمية، خاصة طالّبات شعبة التربية الخاصة، واللاتي يمارسن هذه المهارات عند التحاقهن بمهنة التدريس. ومع وجود صعوبة تحول دون تنمية الطالّبات شعبة التربية الخاصة لبعض مهارات تصميم وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمي، يعتقد أنه باستخدام الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب التي تتناول هذه المهارات، يتم التغلب على معوقات اكتسابها؛ ومن هنا جاءت فكرة الدراسة والتي تعد محاولة للتعرف على فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي لدى طالّبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة والتعرف على تصوراتهن نحوها.

مشكلة الدراسة:

من خلال استعراضنا للمقدمة السابقة نستطيع أن نصل إلى مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في: ضعف الطالّبات في الجانب العملي (لمهارات إنتاج فيديو تعليمي) والتي تقع ضمن مقرر تقنيات التعليم الذي يدرس لطلّابات شعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الاميرة نورة.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة وتصوراتهن نحوها ؟ وقد تطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو للطالبات شعبة التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة؟
٢. ما مدى توافر معايير الفيديو التعليمي في الفيديوهات المصممة من قبل طالبات جامعة الأميرة نورة؟
٣. ما تصورات طالبات شعبة التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة نحو توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية؟
٤. ما الموصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر طالبات شعبة التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة؟

فروض الدراسة :

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات جامعة الأميرة نورة في قائمة تقييم المنتج النهائي للفيديو التعليمي المرتبطة بقياس الجانب المهاري قبل وبعد توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لصالح التطبيق البعدي.

أدوات الدراسة :

٥. قائمة مقترحة بمعايير جودة الفيديو التعليمي. (إعداد الباحثة)
٦. قائمة مقترحة لتقييم منتج الفيديو التعليمي (تم بناؤها وفق معايير جودة الفيديو التعليمي). (إعداد الباحثة)
٧. استبانة للتحقق عن تصورات طالبات شعبة التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة نحو توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية. (إعداد الباحثة)

أهداف الدراسة :

- تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لدى طالبات شعبة التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة.

- التحقق من فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو للطالبات شعبه التربية الخاصة جامعة الأميرة نورة.
- التحقق من مدى توافر معايير الفيديو التعليمي في الفيديوهات المصممة من قبل طالبات شعبه التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة.
- التعرف على تصورات طالبات شعبه التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة نحو توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية.
- تحديد المواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر طالبات شعبه التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة.

أهمية الدراسة :

- تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تسهم في كل مما يأتي:
- تزويد القائمين على تصميم وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية بمجموعة من الإرشادات المعيارية تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية.
- تسلط الدراسة الضوء على أهمية وكيفية توظيف تطبيقات الويب ٢,٠ ولا سيما الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في التعليم الجامعي.
- إثراء المقررات التعليمية عامة وتقنيات التعليم خاصة بمصادر تعلم تراعي اهتمامات المتعلمين وميولهم مثل موقع اليوتيوب.
- مساعدة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على اختيار مقاطع الفيديو المناسبة لمقرراتهم من خلال قائمة المواصفات المقترحة لاختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٧ - ١٤٣٨ هـ)، والحدود المكانية: جامعة الأميرة نورة، والحدود البشرية: طالبات كلية التربية جامعة الأميرة نورة، والحدود الموضوعية: مقرر تقنيات التعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يبدأ الإطار النظري والدراسات السابقة بمقدمة عن الفيديو التعليمي وأهميته لذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد الاعتبارات التي يجب الأخذ بها عند تصميم وإنتاج فيديو

تعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة، ثم يتناول توظيف الفيديوهاات التشاركية عبر اليوتيوب في التعليم.

أهمية استخدام الفيديو لذوي الاحتياجات الخاصة:

إن استخدام التقنيات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لها العديد من الفوائد التي تعود عليهم سواء من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، حيث تتوفر برمجيات تتضمن العديد من البرامج المسلية والألعاب التعليمية التي تدخل السرور في نفوس هؤلاء المتعلمين، وبالتالي تخفف كثيرًا من حدة التوتر والقلق النفسي لديهم، وتزيد دافعيتهم للتعلم واكتساب سلوكيات جديدة.

ومما لا شك فيه أن توظيف الفيديو التعليمي، وكثرة المشاهدة للسلوك الجيد، المراد تنميته أو إكسابه لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة، والملاحظة يزيد من إمكانية التصرف والسلوك الإيجابي ويزيد الثقة في النفس، كما أن السلوك المستهدف من خلال التخطيط الواعي للسلوكيات المستهدفة والمنوي تطويرها وزيادتها لدى ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة أطفال التوحد، تمكن المتعلم من أداء المهارة بدون مساعدة، سواء أكانت المساعدة لفظية أم جسدية؛ لأن الهدف الأساسي من النمذجة بالفيديو هو الوصول بالمتعلم لدرجة من الاستقلالية في السلوكات، كما ارتبطت النمذجة بالفيديو بتحسين البيئة الصفية، وتخفيض السلوكيات غير المرغوبة (Kehle, et al, 2007). وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية الفيديو التعليمي في تنمية الجوانب المهارية لذوي الاحتياجات الخاصة، مثل دراسة زيدان والحفاوي (٢٠١١) التي أوصت بضرورة الاهتمام بتطوير المثيرات البصرية الرقمية عبر الويب، بما يتلاءم مع فئة المتعلمين من الصم، مع الاهتمام بدراسة متغيرات الفيديو وعلاقتها بنواتج التعلم للطلاب الصم، وتوظيف معايير الوصول أو الإتاحة في تطوير مواقع الويب التعليمية. كما أكدت نتائج دراسة عيسى والحفاوي (٢٠١٤) على فاعلية استخدام تلميحات الفيديو الرقمي المرئية، والصوتية، في تنمية مهارتي الاستماع، والتحدث لدى الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال؛ حيث تعد تلك المرحلة من أهم المراحل المعنية ببرامج التدخل المبكر والتأكيد على دور تلميحات الفيديو الرقمية في توجيه الحاجات المعرفية، والمهارية للأطفال ضعاف السمع، كما توصلت نتائج دراسة أحمد والشيراوي والخميسي (٢٠١٦) إلى فاعلية كل من برنامجي (النمذجة المتبادلة والنمذجة

بالفيديو) في تعليم الطفل التوحدي مهارة التقليد الحركي، كما أن أطفال العينة ازدادت لديهم القدرة على التقليد الحركي عند تعرضهم للبرنامج في المجموعتين، أما في القياس التتبعي فقد أظهرت النتائج أن مجموعة الفيديو كانت الأعلى في الحفاظ على مهارة التقليد الحركي وتعميمها.

وتعتمد النمذجة من خلال الفيديو على التقليد والمحاكاة للمهارات ذاتياً، ومن خلال النمذجة بالفيديو التي تعتبر من فنيات تعديل السلوك الفعالة التي تحدث تغييراً في سلوك الفرد، والتي بدورها تزيد من فاعلية الذات وزيادة الثقة بالنفس، من خلال المشاهدات المتكررة لذوي الاحتياجات الخاصة (قواسمة، ٢٠١٤).

عند النظر إلى توظيف الفيديو التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة سنجد أنه يعتمد على حاسة السمع وحاسة البصر، لذا فهي لا تصلح لمخاطبة جميع الفئات الخاصة، ونلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الصم وضعاف السمع وأطفال التوحد هم الفئات الخاصة الأكثر استفادة من توظيف مقاطع الفيديو التعليمية، بالإضافة للمعاقين حركياً وذوي الإعاقات الانفعالية والوجدانية وصعوبات التعلم ومشكلات التخاطب.

اعتبارات يجب الأخذ بها عند تصميم وإنتاج فيديو تعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة؛

يعتبر الفيديو التعليمي قادراً على تنمية المهارات المتنوعة لدى المتعلمين، وقد يرجع ذلك إلى اعتماد تعليم المهارات العملية على نماذج الأداء الشارح للمهارة، والتي تستهدف عرض المهارة بكافة جوانبها المعرفية، الأدائية والوجدانية، حيث يتم تحليل المهارة وتنظيمها في خطوات متسلسلة بدقة، وشرح هذه الخطوات، وعرض الأداء الصحيح، وتوضيح الأخطاء التي يمكن الوقوع فيها وكيفية تجنبها، وهو ما تستطيع تتابعات الفيديو الرقمي تنفيذه وعرضه على المتعلمين؛ بحيث يمكنهم استيعاب جميع جوانب المهارة ومتابعة جميع تفاصيلها بدقة (زيدان والحلفاوي، ٢٠١١)، وهناك العديد من الأدوار والفوائد التي تؤديها لقطات ومقاطع الفيديو التقليدية أو الرقمية في تطوير العمليات والممارسات التربوية والتعليمية، والتي من بينها ما يلي (الشرنوبلي، ٢٠١٢، ٦٤٤):

- عرض المعلومات المتنوعة بطريقة فعالة ومؤثرة.
- تيسير استيعاب المتعلم للمعلومات الصعبة والمجردة.
- إعادة عرض الأحداث التي تمت منذ فترة وكأنها أحداث تتم في نفس اللحظة.

- التأثير في المتعلم من كافة الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ نظراً لما تشتمل عليه تلك اللقطات ومقطوعات الفيديو عامة من مثيرات تؤثر في تلك الجوانب المختلفة للمتعلم.
 - ترميز المعلومات في ذهن المتعلم مما يساعد المتعلم على الاحتفاظ بها في ذاكرته لفترة طويلة، واستدعائها بسهولة عند الحاجة إليها.
 - جذب انتباه المتعلم تجاه لقطات الفيديو المعروضة؛ لما تشتمل عليه من ترميز إثارة سمعية وبصرية.
 - عرض كافة أنواع الأعمال المتحركة الناطقة سواء أكانت أعمالاً درامية، أم برامج ترفيهية، أم أحداثاً رياضية، أو غير ذلك من الأعمال.
 - استخدام تقنيات التصوير وزوايا التصوير، وأحجام اللقطات وأنواعها، والحركة وتأثيرات العرض الخاصة بالفيديو، مما يشعر المشاهد بالحيوية والواقعية لما يشاهده.
 - يمكن توظيف الفيديو بفاعلية في تحقيق وتنفيذ الأهداف والأعراض التربوية والتعليمية، المرتبطة ببرامج التعليم عن بُعد، والتعليم المفتوح، والتعليم المبرمج.
- تسارعت التطورات التقنية في السنوات الأخيرة لاستخدام وتفعيل تقنيات ووسائل الاتصال في المجال التربوي، واکب ذلك تطور آخر في مكونات عناصر المحتوى الرقمي التفاعلية المتعددة، حيث تطور استخدام النص الفائق، والفيديو الرقمي، والصور ثلاثية الأبعاد التفاعلية وتم العمل على الوسائط المتعددة الناقلة للمحتوى الرقمي لتلك المقررات؛ لمواجهة الفروق الفردية للطلاب، مما أدى إلى تفعيل المقررات لتناسب مع قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة (عيسى والحفناوي، ٢٠١٤، ٧٣٣).
- عددت الدراسات والأدبيات أهم المتغيرات الفنية والتربوية والتكنولوجية التي يجب الأخذ بها عند تصميم فيديو (الشرنوبلي، ٢٠١٢، ٦٦٢-٦٦٤) وهي:
- المثيرات المصاحبة للقطات الفيديو: سواء أكانت هذه المثيرات بالنصوص، أم الصور، أم التلميحات، أم الروابط، أم ازرار التفاعل، أم غيرها من المثيرات البصرية والسمعية.
 - إمكانات عرض وتقديم الفيديو: ويكون ذلك من خلال الخيارات والبدائل المتاحة عند عرض لقطات الفيديو مثل وجود العديد والمزيد من الوصلات والروابط المتشعبة.

- نمط اللون في لقطات الفيديو: حيث إن اللون يعد من بين العوامل المعرفية التي تؤثر في تذكر المعلومات، بغرض جذب الانتباه؛ حيث إن الألوان المتعددة للقطات ومقاطع الفيديو هي السمة المميزة لها الآن.
- التحكم في الحجم من حيث التكبير والتصغير للقطعة وينسب متباينة، مما يجعل القدرة على اتخاذ القرار في تحديد الحجم المناسب للقطعة الفيديو بيد المتعلم.
- زمن لقطة الفيديو: حيث إن معظم لقطات الفيديو التي تعرض من خلال مواقع التعليم الإلكتروني تكون ذات زمن قصير، فقد تتراوح ما بين بضع دقائق، إلى أقل من دقيقة.
- التحكم في تشغيل اللقطات: حيث إن التحكم في العرض يؤدي إلى إثراء التفاعل بين المتعلم والمحتوى الذي تقدمه وتحمله لقطات الفيديو الرقمية، وفقًا لرغبة المتعلم وحاجاته.
- التلميحات المصاحبة للقطعة وتؤدي هذه التلميحات بالضرورة إلى تنبيه المتعلم أو الإشارة له للتركيز على جزء معين في اللقطة، أو إفادته بمعلومات أخرى ترتبط بموضوع العرض للفيلم أو اللقطة، وقد تكون هذه التلميحات بالنصوص، أو الإضاءة أو الأسهم أو غيرها من أنماط التلميحات البصرية.
- موقع لقطة الفيديو من المحتوى والشاشة: يجب اختيار الموضع الأمثل للقطات الفيديو عندما تكون مقترنة ببعض النصوص المصاحبة لها في صفحات المواقع الإلكترونية، وذلك مع مراعاة المتغيرات الخاصة بالتصميم البصري للصفحات أيضًا.
- التهيئة المعرفية للمتعلم للاستفادة من اللقطة: بعض لقطات الفيديو، تلتزم بالمعايير المثالية للتهيئة المعرفية للمتعلم وتشويقه وإثارته معرفيًا، من أجل الانتباه للقطعة الفيديو عند عرضها على الشاشة، وقد تكون هذه التهيئة أو التمهيد بالنصوص التي تسبق عرض لقطات الفيديو أو تصاحبها، وقد تكون الصور الفوتوغرافية الثابتة، وقد تكون ببعض لقطات الفيديو صغيرة الحجم أيضًا.
- تحديد مصدر اللقطة للمتعلم: حيث يفيد تحديد مصدر لقطات الفيديو للمتعلم إلى انتقال المتعلم إلى المصدر الأساسي الذي قد يجد فيه العديد من أفلام ولقطات الفيديو الأخرى ذات الصلة.

النظريات التي يقوم عليها الفيديو التعليمي؛

يشير الشرنوبي (٢٠١٢، ٦٧٩-٦٨٠) إلى مجموعة من النظريات التي يقوم عليها الفيديو التعليمي بوجه عام، ومن أهمها:

- **نظرية الحمل المعرفي Cognitive Load Theory** : وذلك حيث إن لقطات الفيديو تقدم للمتعلم المشاهد الحقيقية للحدث على نحو يستثير القدرات العقلية للمتعلم، ويجذب الانتباه، ما يساعد المتعلم على التعلم القائم على الفهم، والتعلم القائم على المعنى، إذ أن الانتباه هنا لا يضع أية قيود أو أعباء على عمل العقل والتفكير، ولا يرهق العقل في فهم واستيعاب المعلومات؛ مما يعني أن الحمل المعرفي يقل بالنسبة لعقل المتعلم من ناحية الجهد المبذول من العقل للتعلم، كما أن معدل التعلم للمعارف والمعلومات والمهارات يزداد أيضاً على نحو يتصف بالمتعة والتشويق في التعلم، مما يؤدي إلى احتفاظ المتعلم بالمعلومات في ذاكرته لفترة طويلة.
- **النظرية المعرفية للوسائط المتعددة التعليمية Cognitive Theory of Multimedia Learning** : نظراً لأن الفيديو يعد من أقوى الوسائط التعليمية تأثيراً في المتعلم لاشتماله على الحركة والحوية، والاشتمالية على الصوت أيضاً، وهذان العنصران يعدان من بين أهم عناصر المثيرات والوسائط التعليمية التفاعلية، وجدير بالذكر أن الوسائط المتعددة تعتمد على عدد من الركائز الفلسفية والنظريات التعليمية، والتي من بينها النظرية المعرفية للوسائط المتعددة التعليمية CTML التي تشير إلى قوة وتأثير الوسائط المتعددة، والتي من بينها الفيديو التعليمي.
- **نظرية معالجة وتجهيز المعلومات Theory Information- Processing** : يتضح هذا جلياً في كون الفيديو وسيلة ومادة تعليمية إلكترونية ورقمية تقدم من خلال الويب التي هي أيضاً وسيلة إلكترونية، ولا شك أن هذه المثيرات تتطلب من العقل عادة عند استقبالها القيام بالعديد من المهام والعمليات العقلية؛ لمعالجة وتجهيز المعلومات التي تشتمل عليها لقطات الفيديو المتحركة، ويتم ذلك من خلال المعالجة والترميز لتلك المثيرات السمعية والبصرية المعروضة في لقطة الفيديو، وتخزين تلك المعلومات جميعاً في الذاكرة؛ لاستدعائها بعد ذلك عند الضرورة.

- النظريات الخاصة بتنمية التفكير الإبداعي والابتكاري: إن الهدف الأسمى من توظيف واستخدام التكنولوجيات التعليمية في مواقف التعليم والتدريب يعد هو تعليم التفكير، الذي يؤدي بالتالي إلى اكتساب الفرد لقدرات ومهارات وعمليات التفكير العليا، والتي من بينها التفكير الإبداعي والتفكير الابتكاري، حيث إن عملية تصميم وإنتاج الفيديو التعليمي تتطلب عدة أنماط من العمليات المتعددة والمرنة من التفكير، ولذلك فإن محور تنمية الإبداع والابتكار يعد أمراً مهماً أثناء تصميم إنتاج الفيديو والوسائط والمثيرات الأخرى.

الخدمات التي تقدمها الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية:

يعرف دوفي (Duffy, 2008, 123) اليوتيوب بأنه: أكثر مواقع مشاركة الفيديو شهرة، والتي تمكن المستخدمين من تحميل ومشاهدة، ومشاركة مقاطع الفيديو، ويستطيع اليوتيوب أن يقدم العديد من الخدمات مثل إتاحة المشاهدة المجانية لمقاطع الفيديو على الموقع مباشرة دون الحاجة إلى تحميلها على أجهزتهم، كما يشكل فرصة للمعلمين للعمل بشكل كبير على توسيع نطاق جمهورهم التعليمي والوصول إلى المستويات الدولية. ويمكن أعضاء هيئة التدريس والطلاب من الوصول إلى المحتوى الدراسي، ومواقف وتطبيقات من واقع الحياة، وعروض للمهارات التي يمكن تطبيقها كجزء من المحاضرات التي تتضمنها المقررات الدراسية وذلك في شكل مقاطع فيديو (Burke, Snyder & Rager 2009).

وكما يقدم اليوتيوب خدمة رفع، وتنزيل، ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو. ويسمح اليوتيوب بتبادل وجهات النظر والمقترحات بشأن مقاطع الفيديو المعروضة، ويعمل أيضاً كقناة لنشر المحاضرات ووقائع المؤتمرات، كما يسمح بتقديم سلسلة من مقاطع الفيديو لشرح المهارات والخبرات التعليمية، ويعمل التعلم من خلال مقاطع الفيديو المقدمة عبر اليوتيوب على تحقيق نواتج أفضل في مهارات الحاسب الآلي؛ نظراً لأن اليوتيوب يجعل مقاطع الفيديو متاحة في أي وقت ومن أي مكان بدرجة عالية من الجودة، كما يتيح إمكانية إعادة تشغيل مقاطع الفيديو أو إيقافها واستكمالها لاحقاً، كما يساهم في تنمية مهارات التعلم البصري، وقراءة الصور والرسوم البيانية على نحو أسرع وأسهل بدون أخطاء مفاهيمية. وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن يتم استخدام اليوتيوب كوعاء لملفات الأعمال إلكترونية بالنسبة للطلاب والمعلمين على حد سواء؛ حيث يمكن للمعلمين الاحتفاظ بأعمال

الطلاب وتقديم فرصة لتقويم الطلاب بمستوى عالٍ من الشفافية (Ebied Kahuf & Rahman, 2016).

مميزات الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في التعليم:

تشير العديد من الدراسات إلى مميزات اليوتيوب في التعليم كما يلي :
(Duffy,2008) و (Snyder ,Burke :2008)

- تشجع على الإبداع، كونها منصة للطلبة للتفاعل و ليس مجرد مشاهدة المحتوى.
- يعتبر من أفضل المواقع إلكترونية في الدراسة عن المعلومات عن طريق مقاطع الفيديو.
- يعتبر موقع اليوتيوب أكبر موقع فيديو من حيث عدد الزوار والمستخدمين .
- يقدم الموقع خدمة عمل قنوات مستقلة لكل حساب مستخدم.
- يساعد في عملية الدراسة والاطلاع على أحدث الاختراعات والأفكار والاكتشافات؛ لانتشار الموقع في أكبر شريحة في العالم.
- سهولة استخدامه وإدارته لمقاطع الفيديو والتعليقات عليها.
- يتميز الموقع بتعدد اللغات، فيفيد المستخدمين في جميع أنحاء العالم.
- يسمح اليوتيوب بالاستفادة المثلى من وسائل الإعلام الجديدة لنقل المعلومات والمعرفة.
- يعتبر وسيلة تعليمية مشوقة وجذابة.
- يساهم في تعزيز روح المناقشة الفاعلة بين المتعلمين.
- يخلق مجتمعاً تعليمياً حراً يستطيع المشاركة و التقييم، و يعمل على بناء المحتوى و نشره لزملائه .
- مناسب لتعليم المتعلمين بمراحلهم المختلفة ولا سيما كبار السن، حيث يمكن استخدامه في التعلم مدى الحياة.
- يعتبر أحد موارد التعليم المجانية، سهولة استخدام روابط اليوتيوب في العروض التقديمية كالبوربوينت(Power Point)، وفي منصات التعلم الإلكتروني كالبلاك بورد (Black Board).
- إمكانية إنشاء قنوات تشغيل منفصلة في القناة الواحدة، مما أتاح إمكانية تنظيم مقاطع الفيديو وتصنيفها بشكل جيد.

- إمكانية تحرير الفيديو مباشرة على الإنترنت، وهذا يشمل : حذف أي جزء من الفيديو الأصلي باستخدام خاصية الاقتطاع، وإضافة تأثيرات على المقطع .

توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية :

لا يمكن حصر استخدامات اليوتيوب في التعليم حيث إنها متنوعة ومتعددة، فيمكن استخدامها في مختلف الموضوعات الدراسية ومن هذه الاستخدامات :

- تعليم مختلف أنواع التعليم : حيث يمكن استخدام اليوتيوب في تعليم مختلف أنواع العلوم و عرض التجارب العلمية التي لا يمكن تطبيقها في المختبر، أو التي تحتاج إلى وقت لتنفيذها، أو لدواعي الحفاظ على سلامة الطلاب (Bloxx,2010).
- إشراك الطلاب: حيث إن عرض الكثير من مقاطع الفيديو ذات القيمة يدخل الطلاب ويشركهم في العالم الرقمي بما يحقق الأهداف التعليمية، كما أن هذه المقاطع تشرك أكثر من حاسة في التعليم، وهذا يزيد من إدراكهم للموضوع التعليمي (Smith,2014)
- دعم التفكير العلمي: هدفت دراسة يحيي (٢٠١١) إلى التحقق من فاعلية التعليم الإلكتروني الموجه باليوتيوب في تنمية التفكير العلمي، والاتجاهات نحوه لدى طلاب الجامعة مختلفي الجنس، تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الأقصى، استخدمت الدراسة مقياس التفكير العلمي ومقياس الاتجاهات نحو التعليم الموجه باليوتيوب، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي توصلت إلى تفوق الطلاب الذين استخدموا التعليم الموجه باليوتيوب في التفكير العلمي والاتجاهات نحو التعليم باليوتيوب.
- توفير مصادر تعليمية متنوعة : يعتبر اليوتيوب مصدراً متعدد الوسائط للتعليم يعمل على التكامل بين الإمكانات الصوتية والبصرية، ويمكن أن تساعد مقاطع الفيديو المقدمة عبر يوتيوب الطلاب على تذكر المفاهيم ، وعلى زيادة قدرة الطلاب على استدعائها، وفهم القضايا والأفكار المعقدة بطريقة أكثر فاعلية، كما يمكن للمعلمين إنشاء قنوات على اليوتيوب، وفيها يمكنهم رفع محتوى مقاطع الفيديو المرتبطة بالمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها (Albaddi, 2013).

- التعزيز: إن تنوع وتعدد مقاطع الفيديو التعليمية التي يمكن استخدامها في الدرس يزيد من دافعية الطلاب إلى التعليم، و ذلك باعتبار أن الحاجة إلى معلومات إضافية يمكن تعزيزها بمقاطع فيديو ذات صلة مما يفتح آفاق التعلم لدى الطلاب (Smith,2014)
- دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مجتمع التعلم: فقد هدفت دراسة عمر (٢٠١٣) وضع تصور مقترح لتوظيف اليوتيوب في التعلم وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات جامعة أم القرى، استخدمت الدراسة اختبار الدافعية للإنجاز واختبار الاتجاهات نحو التعلم من خلال شبكة اليوتيوب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في وضع التصور المقترح لتوظيف هذه الشبكة في التعليم، كما استخدمت المنهج التجريبي في تحديد فاعلية اليوتيوب في الدافعية للإنجاز والاتجاهات لدى أفراد العينة، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية استخدام اليوتيوب في الدافعية للإنجاز والاتجاهات لدى أفراد العينة. بينما هدفت دراسة العنزي (٢٠١٣) التحقق من فاعلية استخدام اليوتيوب في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي ومقياس الاتجاه نحو مجتمع المعرفة، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت تفوق مجموعة التعليم عبر اليوتيوب في التحصيل المعرفي والاتجاهات نحو مجتمع المعرفة.
- دعم استقلالية تعلم الطلاب: قد أجري شين (Chen, 2013) دراسة مسحية لتناول إمكانية توظيف اليوتيوب لدعم استقلالية تعلم الطلاب. وقد وظفت هذه الدراسة مقاطع الفيديو في إطار مدخل التعلم الخبري والمدخل التعاوني للتدريس والتعلم المستند إلى أسس النظرية البنائية، مع توظيف مفهوم المعلم كمتعاون يتسم بخصائص الاستقصاء، والتخطيط، والملاحظة والتيسير التعليمي. وقد بينت نتائج الدراسة أن اليوتيوب قد ساعد على دعم استقلالية الطلاب في التعلم، كما رأى الطلاب أن استخدام اليوتيوب قد ساهم في تنمية قدراتهم على تعلم اللغة الإنجليزية.
- انخراط الطلاب في التعلم: قدم روود (Roodt, 2013) دراسة وصفية مسحية قائمة على الاستبيان مطبقة على عينة من طلاب المرحلة الجامعية، الذين يدرسون مقررًا في

أنظمة المعلومات في جنوب إفريقيا، وعددهم ٨٢ طالباً وطالبة. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن استخدام مقاطع الفيديو المستمدة من اليوتيوب قد ساهم في رفع المستوى الإجمالي لمشاركة وانخراط الطلاب في التعلم.

- تقديم التغذية الراجعة بمساعدة الأقران : استناداً لنتائج دراسة هيوي وراجا وماذناه (Huey & Raja Maznah, 2009) اتضح أن استخدام اليوتيوب يمكن أن يساعد على تقديم التغذية الراجعة بمساعدة الأقران ويسمح بتحويل دقة التحكم في عملية التعلم إلى يد الطلاب؛ وذلك من خلال عدد من الوظائف المتضمنة في اليوتيوب، مثل نظام تقدير مقاطع الفيديو، وعدد المشاهدات، والتعليقات النصية علي مقاطع الفيديو.
- مهارات التنور الرقمي: تناولت دراسة تان (Tan, 2013) كيفية تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض باستخدام أدوات تعلم غير رسمية، والدور الذي لعبه محتوى مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب في بناء مجتمع للتعلم ودعم تعلم الأقران من بعضهم البعض بشكل غير رسمي. وذلك لاكتساب مهارات التنور الرقمي خلال التعلم عبر الإنترنت.
- تعلم مفاهيم جيل الويب الثاني: عملت دراسة ماجيهي وشيرجون وماهارانا وياندا (Majhi, Chirgun, Maharana & Panda, 2016) على تقييم اليوتيوب كمصدر ممكن لتعلم مفاهيم جيل الويب الثاني، وذلك من خلال تحليل أعلى ١٠٠ مقطع فيديو على اليوتيوب حول هذا الموضوع. وقد أبرزت نتائج الدراسة أن اليوتيوب يعد مصدر معلومات جيد لتعلم ما يتعلق بموضوع جيل الويب الثاني مثل مفهومه، وأدواته، وتطبيقاته.

- تنمية مهارات استخدام الوسائل التعليمية: دراسة خلف الله (٢٠١٤) هدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج عبر اليوتيوب بالتواصل الثاني مقابل التواصل المتعدد على تحسين وأداء واتجاهات الدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر مرتفعي الدافعية، مقابل الدارسين منخفضي الدافعية في مقرر الوسائل التعليمية، استخدمت الدراسة اختبار تحسين لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام الوسائل التعليمية، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات استخدام الوسائل التعليمية، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم من خلال اليوتيوب، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقدم عبر اليوتيوب في تنمية التحصيل والأداء لدى عينة الدراسة، وفي الاتجاهات نحو التعلم

باليوتيوب، بغض النظر عن نمط التواصل ومستوى الدافعية، كما توصلت النتائج إلى تفوق مجموعة التواصل (المتعدد) عبر اليوتيوب على مجموعة التواصل (الثنائي) في التحصيل والأداء والاتجاهات.

- تنمية الجوانب المعرفية والمهارية الحاسب الآلي: أجرى عبيد وكهوف ورحمن (Ebied, Kahuf & Rahman, 2016) دراسة شبه تجريبية على عينة قوامها ٤٨ من الطلاب الذين يدرسون المستوى الثاني من الدبلوم العام في التربية والملتحقين بمقرر الحاسب الآلي في التعليم في جامعة نجران. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات الحاسب الآلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مقاطع فيديو من اليوتيوب، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وكذلك قد هدفت دراسة (Chtouki, et.al, 2012) إلى قياس أثر استخدام اليوتيوب في تعزيز تعلم الطلاب، وتقويم مهاراتهم المعرفية في مقرر مقدمة في علوم الحاسب الآلي لطلبة من تخصصات أخرى، وتم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٥٠ طالب وطالبة، موزعين على عينة تجريبية درست باستخدام مقاطع فيديو تم نشرها إلكترونياً على الموقع العالمي اليوتيوب، وتناولت هذه المقاطع المفاهيم النظرية للمقرر، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام مصادر عادية خدمت أداة الاستبانة والاختبار كالكاتب والمحاضرات النظرية، للحصول على نتائج الدراسة، والتي تفوقت فيها المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار المعرفي والذي طُبّق على إحدى أكثر موضوعات المقرر صعوبة، حيث نجح ٦٥% من أفراد العينة التجريبية في الاختبار مقابل ٥٠% من أفراد العينة الضابطة، كما ويرى الطلاب أن استخدام اليوتيوب في التعليم يزيد من دافعيتهم للتعلم، ويزيد معارفهم، وأوصت الدراسة باستخدام اليوتيوب في العملية التعليمية.

- الاستخدام المنخفض الكلفة : هدفت دراسة سيمو وزملائه (Simo, et.al, 2011) إلى عرض نتائج الاستخدام منخفض الكلفة لمواقع نشر الفيديو إلكترونياً، وكانت العينة مكونة من (٤٨٧) طالباً ملتحقين في مقررات ومستويات مختلفة، بالاعتماد على موقع (Moodle) لنشر مقاطع الفيديو للطلبة، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة تعرض

الأبعاد المختلفة للتكنولوجيا الحديثة في التدريس، في ضوء تصورات المحاضرين ووجهة نظرهم عن الكلفة العامة لاستخدام تلك المواقع، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى زيادة في دافعية الطلاب نحو التعلم نتيجة استخدام مواقع نشر الفيديو دون زيادة كبيرة في الكلفة العامة لعملية التدريس، بالإضافة إلى أن مواقع نشر الفيديو تشجع العمل التعاوني، وتقدم 67 نظرة شاملة للطلبة، بالإضافة إلى إحداث نوع من التكامل في المعرفة بين المقررات الدراسية حيث يمكن الاستفادة من مقاطع بعض المقررات في تدريس مقررات أخرى، كما أوصت الدراسة باستخدام قنوات اليوتيوب YouTube من قبل المعلمين وذلك لدورها في تسهيل عملية تعلم الطلاب.

- **حب الاستطلاع:** هدفت دراسة الرفاعي (٢٠١٣) إلى التحقق من أثر المناقشات - باستخدام مقاطع تعليمية من موقع اليوتيوب - حول مقرر الرياضيات وأثره على التحصيل، وحب الاستطلاع لدى طلاب البرامج التحضيرية - مسار العلوم الإنسانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية في درجات اختباري التحصيل الثاني والثالث وقائمة حب الاستطلاع، بينما لم تكشف الدراسة عن ذات النتيجة في بقية اختبارات التحصيل. ولقد تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبارات تحصيل الرياضيات الستة وقائمة حب الاستطلاع لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت دراسة حسن ومرسي (٢٠١٣) على بناء مقرر مدعوم بالفيديوها التشاركية عبر اليوتيوب العلمية، وقياس فاعليته في تنمية الثقافة العلمية، وحب الاستطلاع لدى الطلاب المعلمين شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة جازان، وتم استخدام أداتي الدراسة (اختبار الثقافة العلمية - مقياس حب الاستطلاع)، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية اليوتيوب على تنمية الثقافة العلمية وحب الاستطلاع عند الطلاب المعلمين.

- **تعلم اللغة:** إن الموقع العالمي اليوتيوب يتيح إمكانية تعلم اللغات من مصدرها الحقيقي، وهذا يزيد من نسبة إتقان المتعلمين للغة الأجنبية إذا استعان المعلم ببعض المقاطع التعليمية المعدة خصيصاً لذلك، هدفت دراسة يونيتا (Yunita, 2015) إلى تقييم فاعلية اليوتيوب في تنمية القدرة على التحدث لدى عينة من طلاب الصف الثاني في أندونيسيا. وقد أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للقدرة على التحدث، ومن ثم فقد استخلص الباحث أن مقاطع الفيديو المقدمة عبر اليوتيوب تعد بمثابة أداة فعالة لتنمية

مهارات التحدث لدى الطلاب، كما أوضحت الدراسة التجريبية التي أجراها كورنيأواتي (Kurniawati, 2015) على عينة من الطلاب الذين يدرسون قواعد اللغة الإنجليزية فاعلية اليوتيوب كأداة فعالة لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية للطلاب الأندونيسيين مقارنة بالطريقة التقليدية المعتمدة على الكتب الدراسية في تدريس القواعد، وبشكل مشابه وفي دراسة شبه تجريبية أجراها الوهبي (Alwehaibi, 2015) باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والضابطة، مع اختبار قبلي وبعدي على عينة قوامها ٩٦ من طالبات الفرقة الثانية ممن يدرسن في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة في الرياض بالمملكة العربية السعودية، بينت نتائج الدراسة تفوق الطالبات اللاتي درسن باستخدام مقاطع الفيديو المقدمة عبر اليوتيوب جنباً إلى جنب مع المناقشة على الطالبات اللاتي استخدمن الطريقة التقليدية في تعلم محتوى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

- إنتاج الصور الرقمية: فقد هدفت دراسة فروانة (٢٠١٢) التعرف على فاعلية استخدام اليوتيوب في تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة، وقد استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة أداء المهارات وبطاقة تقييم المنتج، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت تفوق التعليم باليوتيوب على مستوى الجانب العملي للمهارات وفي بطاقة تقييم المنتج، بينما لم تتوصل الدراسة لوجود فرق بين مجموعة اليوتيوب والمجموعة الضابطة في التحصيل.

- إنتاج الطلاب لمقاطع الفيديو وتلبية احتياجات تعلمهم: تناولت دراسة فرالينجر وأوينز (Fralinger & Owens, 2009) التحقق من فاعلية تطبيق برنامج مايكروسوفت موفي مكر (برنامج تحرير مقاطع الفيديو الرقمية) في حجرة الدراسة. وفي هذا الدراسة تم استخدام برمجية تصميم موفي مكر مجموعة من مقاطع الفيديو التعليمية التي أعدها الطلاب حول المحتوى التعليمي الذي درسه في حجرة الدراسة، وقد رأي بعض الطلاب أن هذا المشروع قد ساعد في توفير فرص في أن يكونوا مبدعين، كما حسن فهمهم للمادة العلمية، كما ساعد الطلاب في الوصول إلى مصادر جيدة للتعلم من قبيل مقاطع الفيديو الجديدة والوثائقيات، كما ساعد الطلاب في الوفاء باحتياجات تعلمهم. كما ركزت دراسة جوردان وآخرين (Jordan, et. al, 2015) على مقارنة فاعلية استخدام مقاطع الفيديو كأداة لتدريس الكيمياء العضوية مقارنة باستخدام مساعد التدريس. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن مقاطع الفيديو التي يعدها الطلاب تعمل على

تجهيز الطلاب للمعمل بصورة أكثر فاعلية، فضلاً عن أنه وفقاً للملاحظات المباشرة قلت احتمالية حاجة الطلاب لمساعد التدريس أثناء الدراسة المعملية حينما تم عرض مقاطع الفيديو عليها، كما بينت نتائج الدراسة أنه بالمتوسط كان هناك نسبة ١٧% أو أكثر من الطلاب الذين أجابوا عن الأسئلة بشكل صحيح بعد مشاهدة مقاطع الفيديو مقارنة بالتعلم من خلال مساعد التدريس.

ومن خلال العرض السابق نجد أن اليوتيوب يعتبر وسيط فعال في نشر مقاطع الفيديو التعليمية وجعلها أكثر تفاعلية سواء في تنمية الجوانب المعرفية، فقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية توظيف مقاطع الفيديو التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية الجوانب المعرفية عند الطلاب كما في دراسة روود (Roodt, 2013)، ودراسة هيوبي وراجا وماذناه (Huey & Raja Maznah, 2009)، ودراسة ماجيهي وشيرجون وماهارانا وباندا (Majhi, Chirgun, Maharana & Panda, 2016)، ودراسة عبيد وكهوف ورحمن (Ebied Kahuf & Rahman, 2016)، دراسة جوردان وآخرين (Jordan, et. al, 2015)، أو في تنمية الجوانب الوجدانية مثل دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مجتمع التعلم كما في دراسة عمر (٢٠١٣)، وانخراط الطلاب في التعلم كما في دراسة روود (Roodt, 2013)، ودعم استقلالية تعلم الطلاب كما في دراسة شين (Chen, 2013)، وكذلك تنمية الجوانب المهارية مثل مهارات تعلم اللغة الإنجليزية وخاصة التحدث والاستماع مثل دراسة يونيتا (Yunita, 2015)، ودراسة كورنيأواتي (Kurniawati, 2015)، كما ركزت بعض الدراسات على تنمية تدريس الجوانب المهارية التقنية كما في دراسة (Tan, 2013)، و(خلف الله، ٢٠١٤)، (Ebied Kahuf & Rahman, 2016)، و(فروانة، ٢٠١٢)، و(Fralinger & Owens, 2009).

تحديات توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية:

هناك مجموعة من التحديات تواجه مستخدم اليوتيوب نجملها فيما يلي (Syder,Burke,2008) تفتقر الكثير من المقاطع إلى المصداقية والدقة العلمية، ولا بد من تحديد دقيق للمحتوى المراد الدراسة عنه وإلا يصعب الوصول إليه في وقت مناسب، كما يحتوي الموقع على مواد إعلانية و تعليقات غير لائقة لبعض المستخدمين .

وقد أجرى بورك وسنيدر وراجر (Burke, Snyder & Rager 2009) دراسة مسحية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بإحدى الجامعات الأمريكية باستخدام أداة الاستبيان. وقد أبرزت نتائج الدراسة أن الجوانب السلبية المرتبطة باستخدام اليوتيوب في العملية التعليمية هي: إهدار الوقت في إعداد أو إيجاد مقاطع الفيديو المناسبة، وعدم مصداقية بعض مقاطع الفيديو المنشورة على اليوتيوب وصعوبة التحقق من ذلك، كما يمكن أن يواجه المعلمون والطلاب صعوبات في الاتصال موقع الويب الخاص باليوتيوب.

تناول تميم (Tamim, 2013) بالدراسة واقع استخدام المعلمين لليوتيوب في الإمارات العربية المتحدة. وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام منهج الدراسة الوصفي عن طريق المسح بالاستبيان، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أبرز التحديات: الاتصال بالإنترنت، والقضايا التقنية المختلفة، ومدى ملائمة المحتوى المُقدم في مقاطع الفيديو لمحتوى التعلم وتوافر الدعم الإداري. وهدفت دراسة يوين (Yuen, 2015) إلى الكشف عن تصورات المعلمين والطلاب حول استخدام اليوتيوب في تدريس اللغة الإنجليزية وأبرزت النتائج الدراسة أن المعلمين والطلاب عادة ما يقومون بتشغيل مقاطع الفيديو وحدها لأغراض التدريس المباشر أو تقديم معلومات إضافية، وتعد مثل هذه الممارسة غير فعالة في حد ذاتها. كما وظّف بعض المعلمين مقاطع الفيديو في إطار المناقشات الدائرة، وطلب بعض المعلمين من طلابهم كتابة التعليقات على مقاطع الفيديو المقدمة لهم، وطلب عدد أقل من المعلمين من الطلاب إعداد مقاطع فيديو لمشاركتها عبر اليوتيوب. وقد كان من بين التحديات التي واجهت استخدام اليوتيوب في العملية التعليمية: إيجاد مقاطع الفيديو المناسبة، وجود عدد من المشكلات التقنية، ونقص التأمل reflection في استخدام مقاطع الفيديو. بينما بينت الدراسة المسحية التي أجراها البادي (Albaddi, 2013) على عينة قوامها ١٢٤ من المعلمين في طرابلس في ليبيا وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام تطبيقات اليوتيوب كأداة مفيدة للتدريس واستعداد المعلمين لاستخدامها. إلا أن مستوى ألفة المعلمين لتطبيقات اليوتيوب لا تتوافق مع اتجاهاتهم الإيجابية بشأن اليوتيوب. وقد أبرز المعلمون وجود نقص في مهاراتهم الحاسوبية وأكدوا على حاجاتهم لتدريب خاص من أجل أن يكونوا قادرين على توظيف اليوتيوب بفاعلية في العملية التعليمية.

المواصفات الواجب توافرها لتوظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية :

تُلَقَى بعض الدراسات الضوء على بعض المحاذير المرتبطة بفاعلية استخدام اليوتيوب في العملية التعليمية. فعلى سبيل المثال يرى بريدج (Bridge et al , 2009) أهمية تقديم مقاطع الفيديو التعليمية التي تقدم من خلال بيئات التعلم الإلكتروني في صيغ وامتدادات وخصائص تتناسب مع طبيعة ومواصفات وإمكانات شبكة الإنترنت والشبكات الداخلية، من حيث السرعة والسعة، وقدرات وإمكانات النقل، ووقت النقل من البداية إلى النهاية، أو من الجهة القائمة على الموقع وانتهاء بالمستخدم، مع الوضع في الاعتبار للخصائص والإمكانات الخاصة بالفيديو من حيث التحكم وعدمه، وإتاحه وصلات أو روابط أخرى أو الفيديو الفائق، أو الصور الفائقة أو النص الفائق، أو الصوت الفائق، أو غير ذلك من المثيرات والعناصر التي يمكن تصميم روابط ووصلات لها عبر الويب، وكذلك مدى الوضوح والدقة لمشاهدة لقطات أو ملفات الفيديو في بيئة التعليم الإلكتروني، كما أجرى شينيل (Chenail, 2011) دراسته بهدف تقديم تحليل كمي وكيفي لعدد من مقاطع الفيديو منشورة على اليوتيوب وعددها ٢٤٩ تتناول تعلم تشريح القلب. وقد تم استخدام مقياس تقدير أداء متدرج rubric لتقييم جودة مقاطع الفيديو المتعلقة بتعلم تشريح القلب المتاحة على اليوتيوب. وقد أبرزت نتائج الدراسة أن أغلب مقاطع الفيديو قيد التحليل لم تف بمعايير الجودة المحددة. ومن ثم أوضحت الدراسة أنه يتعين على الطلاب أن يكونوا انتقائيين حينما يبحثون في قواعد البيانات العامة لمقاطع الفيديو نظراً لأنها قد تكون مثيرة للتحدي، ومُضِيعَة للوقت، وربما تقدم معلومات مُضللة نظراً لعدم وجود آلية لمراجعة محتواها، كما يتعين على المؤسسات التعليمية إعداد مواد تعليمية عالية الجودة وإتاحتها عبر الإنترنت للطلاب.

وعلى نحو مشابه أجرى كل من بورك وسنيدر وراجر (Burke, Snyder & Rager 2009) دراسة لتقييم محتوى عدد ٢٣٥ من مقاطع الفيديو المنشورة عبر اليوتيوب من حيث تقديمها معلومات وثيقة الصلة ومفيدة لتعلم التشريح السطحي، وقد تم تصنيف هذه المواقع في فئتين رئيسيتين إحداهما مقاطع الفيديو المفيدة، والأخرى غير المفيدة، استناداً إلى عدد من المعايير الفنية والمتعلقة بالمحتوى وعدد من المعايير التربوية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن قلة نسبة المقاطع الفيديو المفيدة لتعلم التشريح السطحي، كما أسفرت

النتائج عن أن اليوتيوب يعد مصدراً غير كافٍ للتعلم في هذا المجال وتوجد حاجة بالنسبة للطلاب والمعلمين بإضافة عدد من مقاطع الفيديو المفيدة على اليوتيوب.

وقد هدفت دراسة إيبك وكينج وديفيد (Eick & King, David 2012) إلى الكشف عن تصورات عينة من الطلاب الجامعين بالولايات المتحدة الأمريكية غير المتخصصين في العلوم عن استخدام مقاطع الفيديو على اليوتيوب لدعم تعلمهم للعلوم، فضّل الطلاب مقاطع الفيديو الصغيرة ذات الجودة العالية والأكثر ارتباطاً بالمحتوى الذي يدرسونه.

وأجرى جوو وكيم وروبين (Guo, Kim & Rubin, 2014) دراسة للكشف عن العوامل المرتبطة بإنتاج مقاطع الفيديو المنشورة على اليوتيوب والمستخدمة في العملية التعليمية، وقد تضمنت هذه الدراسة توظيف البيانات المستمدة من ٦،٩ مليون جلسة مشاهدة لمقاطع فيديو في إطار أربعة من مقررات موك (المقررات إلكترونية المفتوحة واسعة النطاق) (Massive Open Online Course (MOOC). وقد تضمنت الدراسة قياس تفاعل وانخراط الطلاب من خلال تقدير مقدار مشاهدة الطلاب لكل مقطع فيديو، وما إذا كانوا قد حاولوا الإجابة عن مشكلات التقييم بعد مشاهدة الفيديو. وقد أبرزت نتائج الدراسة أن مقاطع الفيديو الأقصر تعد أكثر إشراكاً للطلاب، وكذلك مقاطع الفيديو التي تستخدم لغة غير رسمية، ونفس الأمر بالنسبة لمقاطع الفيديو التي يتحدث فيها المعلم بشكل سريع قليلاً والتي تعطي إحساس بدرجة أعلى من التحمس. كما تعد مقاطع الفيديو التي يتم إنتاجها في ظل سياق يعطي إحساساً أكثر شخصية بمثابة مقاطع الفيديو أكثر مساعدة للمتعلمين على الانخراط في التعلم مقارنة بمقاطع الفيديو التي يتم تسجيلها في الاستوديوهاات ذات الكلفة العالية.

كما يتطلب استخدام الفعال لليوتيوب للأغراض التعليمية من المعلمين تخصيص وقت واستخدام مهارات التفكير الناقد في اختيار مقاطع الفيديو الأكثر ارتباطاً بالمادة الدراسية والأكثر ملاءمة لأهداف التدريس. بالإضافة لربط هذه المقاطع بمحتوى دروسهم وإعداد أدلة وإرشادات للاستماع، وأخذ الملاحظات أثناء مشاهدة الطلاب لمقاطع الفيديو، وتوظيف أسئلة لتحفيز التفكير الناقد، وإثارة النقاش، وتقديم امتحانات قصيرة وغيرها من المهام المحددة الأخرى. وتكمن المشكلة هنا في أن ليس كل المعلمين مُعدين لتحقيق الاستفادة القصوى من

اليوتيوب نظراً لافتقارهم للمهارات التربوية والتقنية التي تمكنهم من أن يكونوا مستخدمين فعالين (Albaddi, 2013).

تصورات الطلاب حول توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في التعليم:

هدفت دراسة (Snyder, Burke, 2007) إلى تحديد وجهة نظر الطلاب من استخدام اليوتيوب في غرفة الدراسة وكأداة تعليمية فاعلة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي حيث شملت عينة الدراسة ٨١٠ طالباً يدرسون مقرر الصحة العامة، وقد استخدمت الدراسة استبانة تم نشرها إلكترونياً على ٦٩ طالباً، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن الطلاب يستخدمون اليوتيوب (YouTube) بمعدل مرتفع ويرغبون من المعلمين أن يستخدموا هذه التكنولوجيا في غرفة الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام اليوتيوب في غرفة التدريس، وتحديد سياسة لتطوير قدرات المعلمين لاستخدامه في التعليم، ضرورة أن تزود الأقسام والوحدات في الجامعة بآليات لدعم استخدام اليوتيوب في قاعات الدراسة، أما دراسة (Bridge, et.al, 2009) فهدفت إلى تحديد فعالية مواقع نشر الفيديو على تعليم طلبة الطب، واستخدم الباحث المنهج التجريبي مستخدماً عينة مكونة من (١٧٣٦) من طلبة السنة الأولى والثانية، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات أساسية، وتم تصميم اختبار قبلي وبعدي ومقارنة نتائج تلك المجموعات، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة الثالثة التي درس الطلاب فيها من المستويين (السنة الجامعية الأولى والثانية) باستخدام مواقع نشر الفيديو، للطلبة، وأوصت في إشارة إلى التأثير الإيجابي لتلك المواقع التي أصبحت أكثر جاهزية وتوفرًا. كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام تكنولوجيا نشر الفيديو كأداة تراعي احتياجات الطلاب وتقدم خيارات مختلفة لمواجهة تحديات المرحلة التأسيسية لطلبة الطب.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي (لبناء أدوات الدراسة، والتحقق من توافر معايير الفيديو التعليمي، وتصورات طالبات شعبة التربية الخاصة نحو اليوتيوب، المواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو، كما استخدمت المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي- البعدي في تجربة الدراسة للكشف عن فاعلية توظيف مقاطع الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب.

مجتمع الدراسة وعينته: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. عينة الدراسة: اختيرت العينة من الطالبات الدراسات لمقرر تقنيات التعليم بشعبة التربية الخاصة واللاتي تقوم الباحثة بتدريسهن و قد بلغ عدد أفراد العينة النهائية ١٢٣ طالبة.

بناء أدوات الدراسة:

أولاً: قائمة بمعايير جودة الفيديو التعليمي. مرت القائمة بعدة مراحل هي :

١/ تطوير قائمة مبدئية بمعايير جودة الفيديو التعليمي: تم اشتقاق أبعاد وعبارات الاستبانة في صورتها الأولية في ضوء البحوث والدراسات السابقة في مجال الفيديو التعليمي، وما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، مثل دراسة (Burke,) (Guo, Kim & Rubin, 2014); (Snyder & Rager 2009); (Chenail, 2011); (Eick & King, David 2012) وغيرها. وتكونت القائمة الأولية للمعايير من محورين رئيسيين، تضمنت (٢٠) مؤشراً، ثم عرضت الباحثة هذه القائمة على الخبراء والمحكمين في مجال تقنيات التعليم للتحقق من مدى دقة بنود القائمة كمعايير لتقييم المنتج، بالإضافة للحكم على مدى دقة بنود القائمة علمياً، ولغوياً. ثم قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة واعتبرت نسبة اتفاق (٨٠%) من المحكمين على بنود القائمة، معياراً للصدق الظاهري لقائمة معايير تقييم المنتج النهائي للفيديو التعليمي.

٢/ إعداد قائمة تقييم منتج الفيديو التعليمي: تم بناء قائمة تقييم المنتج وفق معايير جودة الفيديو التعليمي بعد الوصول للصورة النهائية لقائمة تقييم منتج الفيديو التعليمي.

٣/ صياغة الصورة الأولية لقائمة تقييم الفيديو التعليمي: بعد إعداد الصورة الأولية لقائمة تقييم المنتج، كما وضعت أمام كل مهارة فرعية عدد أربع خانات ووضع بها أرقام تعبر عن اختبار مواقف متدرج، وفيما يلي توضيح لها:

- تحصل الطالبة على ٣ درجة إذا توافر بالفيديو عناصر التقييم بدرجة كبيرة.
- تحصل الطالبة على ٢ درجتين إذا توافر بالفيديو عناصر التقييم بدرجة متوسطة.
- تحصل الطالبة على ١ درجة واحدة إذا توافر بالفيديو عناصر التقييم بدرجة ضعيفة.
- تحصل الطالبة على ٠ درجة إذا لم تتوافر بالفيديو عناصر التقييم أو كانت منعدمة.

٤/ صدق قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي من خلال:

- الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض فقرات قائمة المعايير المقترحة في صيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص لتقدير مدى صلاحية كل فقرة من فقرات القائمة، مع إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً لطبيعة الدراسة وأهدافها ولطبيعة العينة التي سيطبق عليها القائمة. وقامت الباحثة بالتعديل وفق توجيهات السادة المحكمين، وبذلك حصلت على الصورة النهائية من قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي.

- صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على قائمة المعايير وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٢٣) طالبة من غير المشاركات في العينة الأساسية للبحث، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات ارتباط فقرات قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي بالدرجة الكلية لها كما موضح جدول (١):

الجدول 1 معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي (ن=٢٣)					
المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول: المعايير التربوية	١	٠,٦٥٦	٠,٠١	٥	٠,٥٩٢
	٢	٠,٦٥٠	٠,٠١	٦	٠,٦٩٤
	٣	٠,٦٨٦	٠,٠١	٧	٠,٧٥٤
	٤	٠,٧١١	٠,٠١	٨	٠,٨١٢
المحور الثاني: المعايير الفنية	١	٠,٩٢٥	٠,٠١	٧	٠,٦٥٣
	٢	٠,٦٩١	٠,٠١	٨	٠,٣٣٢
	٣	٠,٦٩٦	٠,٠١	٩	٠,٨٣٧
	٤	٠,٨٠٢	٠,٠١	١٠	٠,٣٧١
	٥	٠,٦٧٧	٠,٠١	١١	٠,٦١٩
	٦	٠,٧١٤	٠,٠١	١٢	٠,٧٠٠

(القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (ر) عند مستوى الدلالة $0,05 = 0,482$ وعند

مستوى الدلالة $0,01 = 0,526$)

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لقائمة المعايير تراوحت ما بين $(0,592 - 0,802)$ ، وجاءت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,01)$ ، ويدل معامل الارتباط المرتفع على قوة ارتباط الفقرة بالأداة، مما يؤكد

على اتساق جميع فقرات قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي، وبالتالي تمتعها بدرجة مناسبة من الصدق الداخلي.

٥/ ثبات قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي: وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي من خلال:

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (٢) التالي:

الجدول ٢ معامل الثبات العام لقائمة معايير الفيديو التعليمي بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٢٣)				
عدد فقرات القائمة	متوسط درجات قائمة المعايير	تباين درجات قائمة المعايير	الانحراف المعياري	معامل الثبات العام (α)
٢٠	٨٩,١٤	٤٥,٩١	٦,١٩	٠,٩٠٧

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الثبات العام لقائمة معايير جودة الفيديو التعليمي بلغ (٠,٩٠٧)، وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد على أن قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ حيث يعد معامل الثبات مرتفعاً إذا بلغ (٠,٨٠) فأكثر.

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half): قامت الباحثة بتطبيق قائمة معايير الفيديو التعليمي على العينة الاستطلاعية، ثم قسمت فقرات القائمة إلى نصفين: الفقرات الفردية في مقابل الفقرات الزوجية، وقامت بجمع درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

الجدول ٣ معامل الثبات لقائمة معايير جودة الفيديو التعليمي بطريقة التجزئة النصفية (ن=٢٥)			
قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي	عدد فقرات قائمة المعايير	معامل الارتباط	معامل الثبات
معايير الفيديو التعليمي	٢٠	٠,٨٢٧	٠,٨٧١

يتضح من الجدول (٣) أن معامل ثبات قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي بطريقة التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٧١)، وهى قيمة تؤكد على أن قائمة معايير جودة الفيديو التعليمي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. وبالتالي فإنه يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانياً: استبانة للتحقق عن تصورات طالبات شعبة التربية الخاصة جامعة الأميرة نورة نحو توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية. مرت الاستبانة بعدة مراحل هي :

١/ تم اشتقاق أبعاد وعبارات الاستبانة في صورتها الأولية في ضوء البحوث والدراسات السابقة في مجال اليوتيوب، وما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية والأسئلة التي تحاول الدراسة الإجابة عنها، مثل دراسة (Tamim, 2013)، و (Burke, Snyder & Rager, 2009)، و (Yuen, 2015)، و (Albaddi, 2013)، و (McAlister, 2014)، وغيرها.

٢/ عرض الاستبانة على بعض المختصات والمختصين في مجال تقنيات التعليم، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكمين، ومن ثم إعادة صياغة الفقرات التي تحتاج إلى إعادة صياغة وحذف الفقرات غير الصالحة، وبهذا أصبحت الاستبانة تشتمل في صورتها النهائية على ١٥ فقرة، تقيس مدى إسهام اليوتيوب في تحسين تعلم الطالبات صدق الاستبانة؛ قامت الباحثة بالتحقق من صدق استبانة تصورات طالبات شعبة التربية الخاصة جامعة الأميرة نورة نحو توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية، من خلال:

- الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض فقرات الاستبانة في صيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص؛ لتقدير مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبيان، مع إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً لطبيعة الدراسة وأهدافها، ولطبيعة العينة التي سيطبق عليها الاستبيان. وقامت الباحثة بالتعديل وفق توجيهات السادة المحكمين، وبذلك حصلت على الصورة النهائية من الاستبانة.

- صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على الاستبانة، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات ارتباط فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية لها:

الجدول ٤: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٢٥)								
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
١	٠,٧٢٤	٠,٠١	٦	٠,٦٥٥	٠,٠١	١١	٠,٧٢٢	٠,٠١
٢	٠,٧٩٨	٠,٠١	٧	٠,٥٣٣	٠,٠١	١٢	٠,٧٨٩	٠,٠١
٣	٠,٦٨٧	٠,٠١	٨	٠,٦٩٦	٠,٠١	١٣	٠,٧١٠	٠,٠١
٤	٠,٧٤٩	٠,٠١	٩	٠,٥٣٦	٠,٠١	١٤	٠,٧٥٠	٠,٠١
٥	٠,٦٧٥	٠,٠١	١٠	٠,٧٥١	٠,٠١	١٥	٠,٦٣٥	٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (٠,٥٣٣ - ٠,٧٩٨)، وجاءت جميع هذه القيم ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، ويدل معامل الارتباط المرتفع على قوة ارتباط الفقرة، مما يؤكد على اتساق جميع فقرات الاستبانة، وبالتالي تمتعها بدرجة مناسبة من الصدق الداخلي.

ثبات الاستبانة: وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات استبانة تصورات طالبات شعبة التربية الخاصة جامعة الأميرة نورة نحو توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية، من خلال:

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: يعطى معامل ألفا درجة اتساق ما بين الفقرات، ويدل الثبات في هذا النوع على اتساق استجابات الأفراد في جميع فقرات المقياس، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة من تجزئة المقياس إلى أجزاء مختلفة وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس، ويعد معامل ألفا معاملاً مناسباً للثبات في اختبارات الشخصية التي تحتوى على عدة بدائل للإجابة، وتم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

الجدول ٥ معامل الثبات العام لأداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٢٥)				
عدد فقرات الاستبانة	متوسط درجات الاستبانة	تباين درجات الاستبانة	الانحراف المعياري	معامل الثبات العام (α)
١٥	٦٦,٦٤	٣٤,١٦	٥,٨٤	٠,٩١٦

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات العام للاستبانة بلغ (٠,٩١٦) وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ حيث يعد معامل الثبات مرتفعاً إذا بلغ (٠,٨٠) فأكثر.

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half)

قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية، ثم قسمت فقرات الاستبيان إلى نصفين: الفقرات الفردية في مقابل الفقرات الزوجية، وقامت بجمع درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، ونتيجة لعدم تساوى تباين مجموع درجات الفقرات الفردية مع تباين مجموع درجات الفقرات الزوجية فقد استخدمت الباحثة معادلة جتمان (Guttman)، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

الجدول ٦ معامل الثبات للاستبانة بطريقة التجزئة النصفية (ن=٢٥)			
الاستبانة	عدد فقرات	معامل	معامل الثبات

إسهام اليوتيوب في تحسين تعلم الطالبات	الاستبانة	الارتباط	
٠,٨٨٠	١٥	٠,٨١٣	٠,٨٨٠

يتضح من الجدول (٦) أن معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٨٠)، وهى قيمة تؤكد على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. وبالتالي فإنه يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثالثاً: قائمة مواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة.

قامت الباحثة ببناء قائمة مبدئية بالمواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم، واعتمدت في اشتقاقها لقائمة المواصفات على عدة مصادر من الكتب والأدبيات التي تناولت توظيف اليوتيوب في التعليم. وتكونت القائمة الأولية من (٢٠) بنداً، ثم عرضت الباحثة هذه القائمة على الخبراء والمحكمين في مجال تقنيات التعليم، للتحقق من مدى دقة بنود القائمة كمواصفات يجب توفرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب، بالإضافة للحكم على مدى دقة بنود القائمة علمياً، ولغوياً. ثم قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة واعتبرت نسبة اتفاق (٨٠%) من المحكمين على بنود القائمة، معياراً للصدق الظاهري.

صدق الاستبانة: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال:

- **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرض فقرات الاستبانة في صيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء من ذوى الخبرة والاختصاص لتقدير مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبيان مع إضافة أو تعديل أو حذف ما يرويه مناسباً لطبيعة الدراسة وأهدافها أو لطبيعة العينة التي سيطبق عليها الاستبيان. وقامت الباحثة بالتعديل وفق توجيهات السادة المحكمين وبذلك حصلت على الصورة النهائية من الاستبانة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** يُعد أسلوب الاتساق الداخلي من الوسائل الدقيقة في استخراج القوة التمييزية لفقرات الأداة؛ لأنه يهتم بمعرفة ما إذا كانت كل فقرة من فقرات الأداة تسير في نفس المسار الذي تسير فيه الأداة ككل، ولهذا قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على الاستبانة، وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٢٣) طالبة من غير

المشاركات في العينة الأساسية للبحث، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات ارتباط فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية لها:

الجدول ٧ معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية الاستبانة (ن=٢٣)	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	٠,٧٧٠	٠,٠١	١١	٠,٥٧٦	٠,٠١	١١
٢	٠,٧٠٤	٠,٠١	١٢	٠,٧٤٤	٠,٠١	١٢
٣	٠,٧٣٢	٠,٠١	١٣	٠,٦٦٧	٠,٠١	١٣
٤	٠,٦٠٩	٠,٠١	١٤	٠,٦١٨	٠,٠١	١٤
٥	٠,٧٢٩	٠,٠١	١٥	٠,٦٩٥	٠,٠١	١٥
٦	٠,٧٢٤	٠,٠١	١٦	٠,٧٤٩	٠,٠١	١٦
٧	٠,٦١٤	٠,٠١	١٧	٠,٦١٨	٠,٠١	١٧
٨	٠,٧٣٨	٠,٠١	١٨	٠,٧٤٥	٠,٠١	١٨
٩	٠,٧٨١	٠,٠١	١٩	٠,٧٠٢	٠,٠١	١٩
١٠	٠,٦٥٧	٠,٠١	٢٠	٠,٧٣٢	٠,٠١	٢٠

(القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (ر) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ = ٠,٤٨٢ وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ = ٠,٥٢٦)

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية الاستبانة تراوحت ما بين (٠,٥٧٦ - ٠,٧٨١)، وجاءت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، ويدل معامل الارتباط المرتفع على قوة ارتباط الفقرة بالأداة مما يؤكد على اتساق جميع فقرات الاستبانة، وبالتالي تمتعها بدرجة مناسبة من الصدق الداخلي.

ثبات الاستبانة: وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة من خلال:

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: يعطى معامل ألفا درجة اتساق ما بين الفقرات ويدل الثبات في هذا النوع على اتساق استجابات الأفراد في جميع فقرات المقياس، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة من تجزئة المقياس إلى أجزاء مختلفة وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس، ويعد معامل ألفا معامل مناسب للثبات في اختبارات الشخصية التي تحتوي على عدة بدائل للإجابة، وتم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

الجدول ٨ معاملات الثبات العام لأداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٢٣)	عدد فقرات الاستبانة	متوسط درجات الاستبانة	تباين درجات الاستبانة	الانحراف المعياري	معامل الثبات العام (α)

فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي

الجدول ٨ معامل الثبات العام لأداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٢٣)				
عدد فقرات الاستبانة	متوسط درجات الاستبانة	تباين درجات الاستبانة	الانحراف المعياري	معامل الثبات العام (α)
٢٠	٨٧,٥٩	٤٣,٥٧	٦,٨٧	٠,٨٩١

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الثبات العام للاستبانة بلغ (٠,٨٩١) وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ حيث يعد معامل الثبات مرتفعاً إذا بلغ (٠,٨٠) فأكثر.

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half) قامت الباحثة بتطبيق استبيان مواصفات مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم على العينة الاستطلاعية، ثم قسمت فقرات الاستبيان إلى نصفين: الفقرات الفردية في مقابل الفقرات الزوجية، وقامت بجمع درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

الجدول ٩ معامل الثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية (ن=٢٣)			
معامل الثبات	معامل الارتباط	عدد فقرات الاستبانة	الاستبانة
٠,٨٤٩	٠,٧٩٦	٢٠	مواصفات مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم

يتضح من الجدول (٩) أن معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٤٩)، وهي قيمة تؤكد على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. وبالتالي فإنه يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

التجريب الميداني:

تم تطبيق تجربة الدراسة من خلال قيام الباحثة بتدريس وحدة الفيديو التعليمي والتي تقع ضمن مقرر تقنيات التعليم للطالبات شعبة التربية الخاصة، وتصميم مجموعة من الأنشطة التعليمية المدعمة بمقاطع الفيديو التشاركية لتنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي، وقد قامت الباحثة بالاستفادة من المعايير المقترحة لإنتاج الفيديو التعليمي في بناء الأنشطة التعليمية وتكليفات أو واجبات الطالبات بوحدة الفيديو التعليمي، وبذلك يكون اليوتيوب داعماً لعملية التعلم وجهاً لوجه بالمحاضرة وبالمعمل، كما حرصت على التصميم الجيد للفيديوهات التشاركية التي تم نشرها من خلال قناة عبر اليوتيوب خاصة بمقرر تقنيات التعليم، وقد تم تقييم منتجات الطالبات النهائية من الفيديوهات التعليمية من خلال قائمة تقييم منتج الفيديو التعليمي التي تم بناؤها وفق معايير الفيديو التعليمي، وقد

استفادت الباحثة من الخطوات التي حددها كل من سنايدر وبريك (Snyder ,Burke 2008): و بيرك (Berk, 2009) التي تساعد المعلم في تصميم درس تعليمي له على اليوتيوب، هي :

- إنشاء قناة خاصة على اليوتيوب للمقرر، رابط القناة :

<https://www.youtube.com/channel/UC0QkOca1poBG7UqcWNXAY>

4q

- تحديد المحتوى التعليمي المراد تدريسه للطلاب، ومن ثم اختيار مقطع الفيديو المناسب للمحاضرة.
- ترجمة بعض مقاطع الفيديو المناسبة للغة العربية.
- قبل كل محاضرة يتم تحميل مقاطع الفيديو الخاصة بالمحاضرة وكتابة وصف مختصر للمقطع.
- اختيار مقطع فيديو معين يهدف إلى تنمية معايير إنتاج الفيديو: يقدم المحتوى التعليمي أو يشرح مفهوماً أو مبدأ معيناً للطلاب.
- إعداد إرشادات محددة للطلاب أو أسئلة للمناقشة ومن ثم يتم توجيههم بشأن ما يرونه، أو ما يسمعون، أو ما يبحثون عنه. وهنا يجب أن يتم توضيح بؤرة الاهتمام في مقطع الفيديو المقدم.
- تقديم مقطع الفيديو باختصار للطلاب لتعزيز التركيز على الهدف منه.
- تشغيل مقطع الفيديو.
- إيقاف مقطع الفيديو في أي مشهد لإلقاء الضوء على نقطة معينة أو إعادة تشغيل مقطع الفيديو لتوضيح خبرة معينة في حجرة الدراسة.
- تحديد وقت للتأمل فيما تمت مشاهدته.
- المناقشة مع الطالبات: بحيث تقوم الأستاذة بمناقشة الطالبات حول مدى الاستفادة من الفيديو الذي تمت مشاهدته، وتطرح عليهم مزيداً من الأسئلة للتأكد من استيعابهن للدرس ولمقطع الفيديو.
- تحميل بعض مقاطع اليوتيوب الخاصة بتصميم وإنتاج الفيديو .
- تكليف الطالبات بإنتاج مقاطع فيديو مناسبة.

- التحقق بواسطة أدوات الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة .

خطوات التدريس باستخدام الفيديوهاات التشاركية عبر اليوتيوب:

هناك مجموعة من الخطوات حددها كل من سنايدر و بريك (Snyder &Burke)

(2008)، التي تساعد المعلم في تصميم درس تعليمي له على اليوتيوب فيما يلي :

- تجهيزات خاصة بالمعلم : وتشمل هذه الخطوة تحديد المحتوى التعليمي المراد تدريسه للطلاب، وتجهيزه ليكون مناسباً لتسجيله كفيديو رقمي ينشر على اليوتيوب، وهناك طريقتان هما: إما أن يقوم المعلم بتصوير نفسه باستخدام الكاميرا و يلقي درسه بالطريقة المعتادة، أو باستخدام برامج العروض التقديمية كالبوربوينت (MS Power Point).

- تجهيزات مختبر الحاسوب: وهنا يتأكد المعلم من وصول شبكة الإنترنت إلى مختبر المدرسة و إمكانية مشاهدة اليوتيوب في المختبر، حيث يمكن أن يكون لكل طالب جهاز حاسوب يشاهد من خلاله قناة اليوتيوب التعليمية، أو يمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعليمية إن تطلب الدرس عمل مشاركة تعاونية بين الطلاب في تحقيق أهداف الدرس.

- مناقشة الدرس مع الطلاب: بعد عرض الدرس باستخدام اليوتيوب، يقوم المعلم بمناقشة الطلاب حول مدى الاستفادة من الفيديو الذي تمت مشاهدته، ويطرح عليهم مزيداً من الأسئلة للتأكد من استيعابهم للدرس.

- تقييم الطلاب: وهنا يقوم المعلم بإعطاء لمحة عن الدراسة المطلوب إنجازها بشكل فردي أو جماعي، حيث يمكن تسليم هذه الدراسة على شكل فيديو يتم تحميله على اليوتيوب، حيث يستطيع الطلاب إنشاء عرض تقديمي يوضح مشروعهم، مسجل كفيديو، ويتم معالجته باستخدام برامج معالجة الفيديو، ويتم نشره على اليوتيوب.

أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الفيديوهاات التشاركية عبر اليوتيوب:

تم تطبيق إستراتيجية التعلم الذاتي، فالتعلم الذاتي يعتمد على جعل المتعلم محور العملية التعليمية ويؤكد على استقلال وحرية المتعلم في تقرير ما يريد تعلمه وتعزيز رغبته بالتعلم عن طريق الاستمتاع بلذة الاكتشاف في عملية التعلم (Ferlazzo, 2013).

ويعد التعلم الذاتي أسلوب التعلم الأفضل لأنه يحقق لكل متعلم التعلم المناسب لقدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته ولذا فإن له عديداً من المميزات منها
(Nilson, 2013؛ Dembo & Seli, 2012):

- للمتعلم دور إيجابي ونشط في عملية التعلم.
- اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة التعلم الذاتي.
- يتحمل المتعلم مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- إعداد المتعلم للمستقبل بتعويده تحمل مسؤولية تعلمه.
- تدريب المتعلم على حل المشكلات.
- إيجاد بيئة تعليمية خصبة للإبداع.
- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع لبناء مجتمع دائم التعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد، فكل متعلم يتعلم وفقاً لقدراته واستعداداته وأهدافه وسرعته.
- ديمومة المعلومة في الذاكرة لأطول مدة للاستفادة منها مستقبلاً.
- توفير تحكّم أكثر في وقت التعلم للفرد ومكانه وأدواته وأساليبه ومحتواه، ما يعني تعلّماً فاعلاً مفيداً.
- يعتبر أسلوب التعلم الأفضل؛ لأنه يحقق للمتعلم التعلم الأمثل وفقاً لقدراته وإمكاناته وميوله ورغباته.
- المساعدة في مراقبة أداء المتعلم لنفسه، وتقييم أدائه، وتقييم الآخرين وتوجيههم له كالوالدين أو المعلم.

فالمتعلمة تشاهد مقاطع الفيديو المحملة على قناة المقرر، وتفهمها وتتحمل مسؤولية تعلمها بنفسها، ومن ثم تعلق عليها وتشارك في الحوارات الدائرة مع زميلاتها، وأيضاً تنتج مقطع فيديو حسب المعايير المطلوبة، ويتم تحميله على القناة، وتتلقى تغذية راجعة من الأستاذة والزميلات.

نتائج الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول: ما فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم صياغة الفرض الإحصائي التالي: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات جامعة الأميرة نورة في بطاقة تقييم المنتج النهائي للفيديو التعليمي المرتبطة بقياس الجانب المهاري قبل وبعد توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لصالح التطبيق البعدي.

قامت الباحثة ببناء بطاقة تقييم المنتج النهائي للفيديو التعليمي المرتبطة بقياس الجانب المهاري للتأكد من صحة هذا الفرض، وكانت القائمة في شكلها النهائي تحتوى على محورين رئيسيين يتفرع منها (٢٠) بنداً لقياس الجانب المهاري المرتبط بإنتاج الفيديو التعليمي من قبل طالبات عينة الدراسة، وتم تطبيق البطاقة قبلياً وبعدياً. ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي المتمثلة في اختبارات لمجموعتين مرتبطتين Paired T-test وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات جامعة الأميرة نورة في التطبيقين القبلي والبعدي لقائمة معايير الفيديو التعليمي						
المحور	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المعايير التربوية	قبلي	١٩,٠٩٨	١,٩٨٥	١٢٢	٣١,٢٦٤	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	بعدي	٢١,٠٣٣	١,٨٨٦			
المعايير الفنية	قبلي	٢٩,٦٧٥	٢,٦٢٩	١٢٢	١٧,٢٩٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	بعدي	٣١,٣٤١	٢,٣١٨			
الدرجة الإجمالية	قبلي	٤٨,٧٧٢	٣,٣٥١	١٢٢	٣٠,٠٥٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	بعدي	٥٢,٣٧٤	٢,٩٩٨			

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لقائمة معايير الفيديو التعليمي (كدرجة إجمالية ومحاور فرعية) لصالح التطبيق البعدي.

وفي ضوء هذه النتائج، يتم قبول الفرض الإحصائي الذي نص على : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات جامعة الأميرة نورة في قائمة تقييم المنتج النهائي للفيديو التعليمي المرتبطة بقياس الجانب المهاري قبل وبعد توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية: دراسة فرالينجر وأوينز (Fralinger & Owens, 2009)، ودراسة زيدان والحلفاوي (٢٠١١) دراسة فروانة (٢٠١٢)، دراسة (Chtouki, et.al, 2012)، ودراسة شين (Chen, 2013)، ودراسة روود (Roodt, 2013)، ودراسة عيسى والحلفاوي (٢٠١٤)، ودراسة جوردان وآخرين (Jordan, et. al, 2015)، ودراسة أحمد والشيراوي والخميسي (٢٠١٦)، ودراسة عبيد وكهوف ورحمن (Ebied Kahuf & Rahman, 2016).

الإجابة على السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير الفيديو التعليمي في الفيديوها المصممة من قبل طالبات جامعة الأميرة نورة؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بتقييم المنتج النهائي للفيديوها التعليمية المصممة من قبل طالبات جامعة الأميرة نورة بعد الانتهاء من دراسة المقرر للتحقق من مدى توافر معايير الفيديو التعليمي المقترحة، تم تبويب البيانات في جداول مرتبة، وحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة، وترتيب النتائج حسب قيم المتوسطات الحسابية للعبارة. وتم تفسير النتائج بالاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي؛ حيث تم تحديد معيار للحكم عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها وذلك على النحو التالي: المدى = (أكبر قيمة لفئات الإجابة - أقل قيمة لفئات الإجابة) = ٤ - ١ = ٣، وعدد الفئات = ٤ فئات، وطول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = ٣ ÷ ٤ = ٠,٧٥، وعلى ذلك تم استخدام المعيار (٠,٧٥) عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها، وذلك كما هو موضح بالجدول (١١).

الجدول ١١ معيار الحكم على المتوسطات الحسابية عند مناقشة وتفسير النتائج			
م	المتوسط الحسابي		معيار الحكم
	من	إلى	
١	٠	٠,٧٥	منعدمة
٢	٠,٧٦	١,٥٠	ضعيفة
٣	١,٥١	٢,٢٥	متوسطة
٤	٢,٢٦	٣,٠٠	مرتفعة

وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول ١٢ النتائج المتعلقة بمدى توافر معايير الفيديو التعليمي في الفيديوهات المصممة من قبل طالبات جامعة الأميرة نورة				
معايير الفيديو التعليمي				
المحور الأول: المعايير التربوية:				
المرتبة	درجة التوافر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١	مرتفعة	٠,٤٦٦	٢,٧٨٩	١ يدعم تحقيق الأهداف التعليمية
٢	مرتفعة	٠,٤٧٦	٢,٧٧٢	٢ يتناسب مع خصائص المتعلمين (الفئة المستهدفة)
٣	مرتفعة	٠,٧٦٧	٢,٥٨٥	٣ يبدأ مقطع الفيديو بتهيئة للدرس
٤	مرتفعة	٠,٥١٨	٢,٧٥٦	٤ ينتهي مقطع الفيديو بخاتمة للدرس
٥	مرتفعة	٠,٧٣٩	٢,٤٦٣	٥ خال من الأخطاء العلمية بالمحتوى المقدم
٦	مرتفعة	٠,٧٥٧	٢,٣٥٠	٦ خال من الأخطاء اللغوية
٧	مرتفعة	٠,٧٣٣	٢,٦٠٢	٧ خلو الفيديو من التفاصيل الكثيرة التي تشتت انتباه المتعلم
٨	مرتفعة	٠,٥٨٠	٢,٧١٥	٨ مضبوط بما يناسب خصائص البيئة المصرية
بدرجة مرتفعة			٢,٦٢٩	المتوسط الحسابي للمحور الأول
المحور الثاني: المعايير الفنية:				
المرتبة	درجة التوافر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١	مرتفعة	٠,٧٤٤	٢,٦٠٢	١ سرعة الانتقال بين مشاهد الفيديو مناسبة
٢	مرتفعة	٠,٦٠٠	٢,٦٩٩	٢ ربط مشاهد الفيديو بطريقة منطقية
٣	مرتفعة	٠,٧٢٢	٢,٥٩٣	٣ التزامن بين التعليق الصوتي والمشاهد
٤	مرتفعة	٠,٤٨٠	٢,٧٦٤	٤ توفر مؤثرات صوتية تتناسب مع الغرض من الفيديو
٥	مرتفعة	٠,٤٦٧	٢,٧٢٤	٥ توفر أنماط اللون المناسبة في لقطات الفيديو
٦	مرتفعة	٠,٧٠٧	٢,٣٨٢	٦ الاختيار الوظيفي للمثيرات المصاحبة للقطات الفيديو
٧	مرتفعة	٠,٧٤٦	٢,٥٨٥	٧ لقطات الفيديو ذات جودة عالية
٨	مرتفعة	٠,٥٨٠	٢,٧١٥	٨ القدرة على التحكم في تشغيل اللقطات
٩	مرتفعة	٠,٨١٤	٢,٣٧٤	٩ زمن لقطة الفيديو مناسب مع تحقيق أهداف الدرس
١٠	مرتفعة	٠,٧٤٧	٢,٥٧٧	١٠ الصوت واضح وذو جودة
١١	مرتفعة	٠,٧٨٠	٢,٥٦٩	١١ يشتمل المقطع على فكرة مبتكرة
١٢	مرتفعة	٠,٤٨٥	٢,٧٥٦	١٢ المقطع مشوق ويثير الاهتمام
بدرجة مرتفعة			٢,٦١٢	المتوسط الحسابي للمحور الثاني
بدرجة مرتفعة			٢,٦٢٠	المتوسط الحسابي العام

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي العام لتقييم الفيديوهات المصممة من قبل الطالبات قد بلغ (٢,٦٢٠)، وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن معايير التقييم ككل قد توافرت بدرجة (مرتفعة) في الفيديوهات المصممة من قبل الطالبات. وقد جاء المحور الأول: "المعايير التربوية" في المرتبة الأولى من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي عام (٢,٦٢٩)

وبدرجة توافر (كبيرة)، بينما جاء المحور الثاني: "المعايير الفنية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي عام (٢,٦١٢) وبدرجة توافر (مرتفعة) أيضاً. وقد ترجع هذه النتيجة إلى:

- الاختيار الجيد لمقاطع الفيديو والروابط والوصلات والتفريعات الإلكترونية التي تتناول مهارات إنتاج مقاطع الفيديو، بالإضافة لترجمة بعض مقاطع الفيديو المناسبة للغة العربية. نظراً لأن هذه اللقطات تم انتقاؤها بدقة لتعبر بصورة واضحة عن مهارات تصميم وإنتاج الفيديو من خلال المحتوى الإلكتروني
- أمدت هذه الروابط والوصلات والتفريعات الإلكترونية للطلّابات بالمزيد من لقطات الفيديو المرتبطة بأداء مهارات إنتاج مقاطع الفيديو؛ مما ساعد الطالّابات على إتقان أداء المهارات الرئيسة والفرعية المرتبطة بتصميم وإنتاج الفيديو، فقد توصلت الطالّابات لمصادر إلكترونية أخرى، والتي تقدم العديد من الشروح الإلكترونية لمهارات تصميم وإنتاج الفيديو

- إعداد إرشادات محددة للطلّابات أو أسئلة للمناقشة ومن ثم يتم توجيههم بشأن ما يرونه أو ما يسمعونه أو ما يبحثون عنه.
- تكليف الطالّابات بأداء بعض الأنشطة التعليمية وممارسة الطالّابات لهذه الأنشطة، أدى إلى إحداث تأثير إيجابي في اكتسابهن للمهارات، من خلال التكرار والثراء والوفرة والتنوع في نمط ومحتوى وطبيعة هذه الأنشطة المرتبطة بتطبيق ما تم تناوله من مهارات تصميم وإنتاج الفيديو؛ مما أدى إلى تمكن الطالّابات واتقائهن لمهارات تصميم وإنتاج الفيديو، وهو ما يتفق مع نتائج بطاقة ملاحظة أداء المهارات للبحث.

الإجابة على السؤال الثالث: ما تصورات طالّابات شعبة التربية الخاصة جامعة الأميرة نورة

نحو توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية؟

الجدول ١٣ النتائج المتعلقة بتصورات طالبات شعبة التربية الخاصة جامعة الأميرة نورة نحو توظيف الفيديوهاات التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية (ن= ١٢٠)											
م	الفقرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الرتبة
			لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماماً				
يساعد اليوتيوب الطالبات على:											
١	فهم المعلومات النظرية في المقرر.	ت	٠	٤	٩	٥٥	٥٢	٤,٢٩	٠,٧٥	مرتفعة جداً	١١
		%	٠	٣,٣	٧,٥	٤٥,٨	٤٣,٤				
٢	تنمية المهارات	ت	٠	٢	٨	٥٤	٥٦	٤,٣٧	٠,٦٩	مرتفعة	٧

فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي

الجدول ١٣ النتائج المتعلقة بتصورات طالبات شعبة التربية الخاصة جامعة الأميرة نورة نحو توظيف الفيديوها ت التشاركية عبر اليوتيوب في العملية التعليمية (ن=١٢٠)											
م	الفقرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الرتبة
			لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماماً				
			%	%	%	%	%				
٣	العملية في المقرر.	٠	١٠	٦٠	٤٥	٤٦	٤,٠٢	٠,٨٦	مرتفعة	١٥	
	التفاعل مع المتعلمات.	٠	٦,٧	١٥,٠	٤٧,٥	٣٠,٨					
٤	التفاعل مع أستاذة المقرر.	٠	٤	١٣	٥٢	٥١	٤,٢٥	٠,٧٨	مرتفعة جداً	١٣	
		٠	٣,٣	١٠,٨	٤٣,٤	٤٢,٥					
٥	الاستمتاع بدراسة مواضيع المقرر.	٠	٣	٨	٥٥	٥٤	٤,٣٣	٠,٧١	مرتفعة جداً	٩	
		٠	٢,٥	٦,٧	٤٥,٨	٤٥,٠					
٦	معرفة المستجدات في المقرر.	١	٣	٦	٥٨	٥٢	٤,٣١	٠,٧٥	مرتفعة جداً	١٠	
		٨	٢,٥	٥,٠	٤٨,٣	٤٣,٤					
٧	السيطرة على عملية التعلم من خلال التحكم في تقديم وإرجاع الفيديو.	٠	١	٣	٤٦	٧٠	٤,٥٤	٠,٥٩	مرتفعة جداً	٢	
		٠	٠,٨	٢,٥	٣٨,٣	٥٨,٤					
٨	تعزيز عملية التعلم	٠	١	٧	٦١	٥١	٤,٣٥	٠,٦٣	مرتفعة جداً	٨	
		٠	٠,٨	٥,٨	٥٠,٨	٤٢,٦					
٩	المشاركة الصفية مع أستاذة المقرر.	٠	٣	١٣	٦٢	٤٢	٤,١٩	٠,٧٣	مرتفعة	١٤	
		٠	٢,٥	١٠,٨	٥١,٧	٣٥,٠					
١٠	الانفتاح والتواصل مع الآخرين.	٠	٤	٩	٦٠	٤٧	٤,٢٥	٠,٧٤	مرتفعة جداً	١٢	
		٠	٣,٣	٧,٥	٥٠,٠	٣٩,٢					
١١	تسهيل عملية التعلم.	٠	١	٥	٤٥	٦٩	٤,٥٢	٠,٦٢	مرتفعة جداً	٣	
		٠	٠,٨	٤,٢	٣٧,٥	٥٧,٥					
١٢	جعل العملية التعليمية ممتعة.	٠	١	٦	٤٩	٦٤	٤,٤٧	٠,٦٣	مرتفعة جداً	٤	
		٠	٠,٨	٥,٠	٤٠,٨	٥٣,٤					
١٣	إثراء العملية التعليمية.	٠	٢	٦	٥٣	٥٩	٤,٤١	٠,٦٧	مرتفعة جداً	٦	
		٠	١,٧	٥,٠	٤٤,٢	٤٩,١					
١٤	حرية التعلم في الوقت والمكان المناسب.	٠	٠	٢	٤١	٧٧	٤,٦٢	٠,٥٢	مرتفعة جداً	١	
		٠	٠,٠	١,٧	٣٤,٢	٦٤,١					
١٥	إنتاج مقاطع فيديو مناسبة للمقرر.	٠	٣	٦	٤٤	٦٧	٤,٤٣	٠,٨١	مرتفعة جداً	٥	
		٠	٢,٥	٥,٠	٣٦,٧	٥٥,٨					
المتوسط الحسابي العام							٤,٣٦	بدرجة مرتفعة جداً			

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي العام للاستبانة بلغ (٤,٣٦)، وهي قيمة تؤكد على أن استخدام برنامج اليوتيوب قد أسهم بدرجة (مرتفعة جداً) في تحسين تعلم طالبات جامعة الأميرة نورة، وذلك من وجهة نظر الطالبات أنفسهن. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Chtouki, et.al, 2012)، ودراسة (Bridge, et.al, 2009) فالطالبات يرون أن استخدام اليوتيوب في التعليم يساعدهن على فهم المعلومات النظرية، ويزيد من معارفهن، ودافعيتهن للتعلم، ويجعل العملية التعليمية ممتعة، ومشوقة.

وقد تراوحت متوسطات استجابات عينة الدراسة من طالبات جامعة الأميرة نورة حول تقديرهن لمدى إسهام برنامج اليوتيوب في تحسين تعلمهن ما بين (٤,٠٢ - ٤,٦٢)؛ حيث احتلت الفقرة رقم (١٤): "حرية التعلم في الوقت والمكان المناسب". المرتبة الأولى بين فقرات الاستبانة بمتوسط حسابي قدره (٤,٦٢) وبدرجة إسهام (مرتفعة جداً)، في حين شغلت الفقرة رقم (٧): "السيطرة على عملية التعلم لدي من خلال التحكم في تقديم وإرجاع الفيديو". المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٤) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد جاءت الفقرة رقم (١١): "تسهيل عملية التعلم". في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٢) وبدرجة (مرتفعة جداً)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٢): "جعل العملية التعليمية ممتعة". في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٧) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وشوهدت الفقرة رقم (١٥): "إنتاج مقاطع فيديو مناسبة للمقرر". في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٣) وبدرجة (مرتفعة جداً)، في حين لوحظت الفقرة رقم (١٣): "إثراء العملية التعليمية". في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (٤,٤١) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وفازت الفقرة رقم (٢): "تنمية مهاراتي العملية في المقرر". بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٧) وبدرجة (مرتفعة جداً)، بينما حازت الفقرة رقم (٨): "تعزيز عملية التعلم". على المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٥) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد جاءت الفقرة رقم (٥): "الاستمتاع بدراسة مواضيع المقرر". في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٣) وبدرجة (مرتفعة جداً)، في حين جاءت الفقرة رقم (٦): "معرفة المستجدات في المقرر". في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدره (٤,٣١) وبدرجة (مرتفعة جداً)، بينما جاءت الفقرة رقم (١): "فهم المعلومات النظرية في المقرر". في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٩) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد ترجع هذه النتائج إلى: ضبط المسئولة عن تدريس

المقرر والتشغيل والتحكم بعناية وملاحظتها الجيدة للطلّابات أثناء التفاعل معاً، والاختيار الجيد للفيديوهات التعليمية التي تم تناولها بالمقرر الدراسي، والاختيار الجيد لمقاطع الفيديو والروابط والوصلات والتفريعات الإلكترونية التي تتناول مهارات إنتاج مقاطع الفيديو والتي أدت لإثراء العملية التعليمية، بالإضافة للتعرف على مستجدات المقرر، واستمتاع الطّالّبات بالمقرر يرجع إلى اندماجهن وانغماسهن في التعلم، بالإضافة للاختيار الجيد لمحتوى الفيديوهات التي دعمت الجانب النظري والعملي للمقرر المقدم للطلّابات، مما تسبب في استيعاب وفهم الطّالّبات لمحتوى المقرر، بينما جاءت الفقرة رقم (١٠): "الانفتاح والتواصل مع الآخرين: في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٥) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حصلت الفقرة رقم (٤): "التفاعل مع أستاذة المقرر". على المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٥) وبدرجة (مرتفعة جداً)، في حين حصلت الفقرة رقم (٩): "المشاركة الصفية مع أستاذة المقرر". على المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي قدره (٤,١٩) وبدرجة (مرتفعة)، وجاءت الفقرة رقم (٣): "التفاعل مع المتعلمات". في المرتبة الخامسة عشر والأخيرة بين فقرات الاستبانة بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٢) وبدرجة إسهام (مرتفعة)، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من طالّبات جامعة الأميرة نورة. وقد حصلت العبارات الأربعة السابقة على أقل الدرجات في الاستبيان؛ وقد يرجع ذلك لصعوبة ضبط التفاعل والتحكم عبر اليوتيوب بين الطّالّبات وبعضهن البعض وبين الطّالّبات والمعلمة المسئولة عن تدريس المقرر.

وتتفق نتائج الدراسة الحالي مع نتائج الدراسات السابقة، على سبيل المثال دراسة سنيدر وبورك (Snyder, Burke, 2007)، ودراسة (Bridge, et.al, 2009)، بينما اختلفت مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة سنيدر وبورك (Syder,Burke,2008)، ودراسة بورك وسنيدر وراجر (Burke, Snyder & Rager 2009) ودراسة تميم (Tamim, 2013)، ودراسة يوين (Yuen, 2015)، بينما جاءت نتائج دراسة البادي (Albaddi, 2013) متفقة مع نتائج الدراسة الحالية في وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام تطبيقات اليوتيوب، إلا أنها اختلفت في وجود بعض الجوانب السلبية في تصورات المعلمين، ترجع لتدني مستوى ألفة المعلمين بتطبيقات اليوتيوب، لا تتوافق مع اتجاهاتهم الإيجابية بشأن اليوتيوب.

الإجابة على السؤال الرابع: ما الموصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تبويب البيانات في جداول مرتبة، وحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة، وترتيب النتائج حسب قيم المتوسطات الحسابية للعبارة. وتم تفسير النتائج بالاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي؛ حيث تم تحديد معيار للحكم عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها وذلك على النحو التالي: المدى = (أكبر قيمة لفئات الإجابة - أقل قيمة لفئات الإجابة) = $3 - 1 = 2$ ، وعدد الفئات = 3 فئات، وطول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = $2 \div 3 = 0,67$ ، وعلى ذلك تم استخدام المعيار (0,67) عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها، وذلك كما هو موضح بالجدول (١٤).

الجدول ١٤ معيار الحكم على المتوسطات الحسابية عند مناقشة وتفسير النتائج			
م	المتوسط الحسابي		معيار الحكم
	من	إلى	
١	١	١,٦٧	ضعيفة
٢	١,٦٨	٢,٣٤	متوسطة
٣	٢,٣٥	٣,٠٠	كبيرة

وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول ١٥ النتائج المتعلقة بالمواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة					
م	مواصفات مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
١	تدعم تحقيق أهداف الدرس (المعرفية والمهارية والوجدانية).	٢,٩٥١	٠,٢٥١	كبيرة	٤
٢	تيسر شرح المفاهيم الصعبة والمجردة.	٢,٨٨٦	٠,٣٦٧	كبيرة	٨
٣	توظف تقنيات تصوير الفيديو في عرض المعلومات بطريقة مشوقة وجذابة.	٢,٩٦٧	٠,١٧٨	كبيرة	٣
٤	توفر لغة مناسبة للمتعلمين وترجمة في حالة أن الفيديو بلغة غير لغة المتعلمين.	٢,٨٦٢	٠,٣٩١	كبيرة	١١
٥	تخلو من التفاصيل الكثيرة التي تشتت الانتباه.	٢,٨٧٠	٠,٣٨٣	كبيرة	١٠
٦	قصر المدة الزمنية لعرض المقطع: ألا تزيد عن خمس دقائق.	٢,٩٢٧	٠,٣٤٣	كبيرة	٥
٧	تقدم معلومات وثيقة الصلة بالدرس المراد تعلمه.	٢,٩٨٤	٠,١٢٧	كبيرة	٢

الجدول ١٥ النتائج المتعلقة بالمواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة					
م	مواصفات مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
٨	تتمتع المعلومات المقدمة بالمصداقية والدقة العلمية.	٢,٦٧٥	٠,٦٢١	كبيرة	١٣
٩	تتمتع بعنوان مناسب يسهل الحصول عليه عند الدراسة.	٢,٨٩٤	٠,٣٣٤	كبيرة	٧
١٠	تحتوي على رسوم كرتونية.	٢,١٧٩	٠,٤٨٠	متوسطة	١٧
١١	سرعة التحدث بها معقولة (متوسطة السرعة) تثير حماس المتعلمين.	٢,٧٨٠	٠,٤٧١	كبيرة	١٢
١٢	تستخدم اللغة غير الرسمية المألوفة للمتعلمين.	٢,٦٤٢	٠,٦٤٢	كبيرة	١٥
١٣	تتيح إمكانية حفظها للمشاهدة offline video مع عدم توفر الإنترنت.	٢,٨٧٨	٠,٣٧٥	كبيرة	٩
١٤	تتيح تحميلها على الجوال.	٢,٥٢٠	٠,٥٤٨	كبيرة	١٦
١٥	توفر إمكانية المناقشة وكتابة تعليق.	٢,٩١٩	٠,٣٢٩	كبيرة	٦
١٦	لا تحتوي على مواد إعلانية مزعجة.	٢,١٣٨	٠,٤١١	متوسطة	١٩
١٧	لا تحتوي على تعليقات غير لائقة لبعض المستخدمين.	٢,١٧١	٠,٤٧٤	متوسطة	١٨
١٨	تستخدم الأسلوب القصصي في ربط الأفكار الرئيسية.	٢,٦٥٠	٠,٦٢٧	كبيرة	١٤
١٩	تحقق المعايير الفنية لجودة مقاطع الفيديو : كوضوح الصوت والصورة والألوان.	٢,٩٩٢	٠,٠٩٠	كبيرة	١
٢٠	تتمتع بخاصية الكتابة على الشاشة بخطوط واضحة.	٢,١٠٦	٠,٥٠٩	متوسطة	٢٠
المتوسط الحسابي العام		٢,٦٩٩٦	بدرجة كبيرة		

ومن الجدول (١٤) يتضح أن المواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة كانت إجمالاً متوافرة بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٦٩٩٦).

وقد جاءت أهم خمس مواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر الطالبات جامعة الأميرة نورة بدرجة توافر كبيرة كما يلي: في الرتبة الأولى كأعلى العبارات توافراً وبدرجة (كبيرة) العبارة رقم (١٩): "تحقق المعايير الفنية لجودة مقاطع الفيديو : كوضوح الصوت والصورة والألوان". بمتوسط حسابي (٢,٩٩٢)، تلتها في الرتبة الثانية وبدرجة (كبيرة) العبارة رقم (٧): "تقدم معلومات وثيقة الصلة بالدرس المراد تعلمه". بمتوسط حسابي (٢,٩٨٤)، تلتها في الرتبة الثالثة وبدرجة (كبيرة) العبارة رقم (٣): "توظف تقنيات تصوير الفيديو في عرض المعلومات بطريقة

مشوقة وجذابة". بمتوسط حسابي (٢,٩٦٧)، تلتها في الرتبة الرابعة وبدرجة (كبيرة) العبارة رقم (١): "تدعم تحقيق أهداف الدرس (المعرفية والمهارية والوجدانية)". بمتوسط حسابي (٢,٩٥١)، تلتها في الرتبة الخامسة وبدرجة (كبيرة) العبارة رقم (٦) قصر المدة الزمنية لعرض المقطع: ألا تزيد عن خمس دقائق. بمتوسط حسابي (٢,٩٢٧). وقد تفسر الباحثة ذلك: أن الطالبات ترى أن الفيديو التعليمي يجب أن يتمتع في البداية بجودته الفنية من حيث الصوت والصورة والألوان، ثم أن يكون له علاقة وثيقة بتحقيق أهداف الدرس في جميع المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية، ثم توظيف تقنيات الفيديو في دعم محتوى الدرس بالإضافة لقصر مدة الفيديو حتى لا يؤدي للملل بحيث يكون مركزاً على المعلومات المتضمنة في الدرس.

بينما حصلت أربع عبارات على أقل درجة توفر للمواصفات الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم من وجهة نظر الطالبات جامعة الأميرة نورة بدرجة توفر متوسطة وهي: العبارة رقم (١٠) تحتوي على رسوم كرتونية بمتوسط حسابي (٢,١٧٩) جاءت في الرتبة السابعة عشر وبدرجة (متوسطة)، تلتها في الرتبة الثامنة عشر وبدرجة (متوسطة) العبارة رقم (١٧) لا تحتوي على تعليقات غير لائقة لبعض المستخدمين بمتوسط حسابي (٢,١٧١)، تلتها في الرتبة التاسعة عشر وبدرجة (متوسطة) العبارة رقم (١٦): "لا تحتوي على مواد إعلانية مزعجة". بمتوسط حسابي (٢,١٣٨)، وجاءت في الرتبة الأخيرة كأقل العبارات تطبيقاً وبدرجة (متوسطة) العبارة رقم (٢٠): "تتمتع بخاصية الكتابة على الشاشة بخطوط واضحة". بمتوسط حسابي (٢,١٠٦). وتفسر الباحثة ذلك بأن هذه المواصفات مثل الرسوم الكرتونية مثلاً قد لا تكون أكثر مناسبة لطلاب الجامعة وربما تكون مناسبة للطلاب في المرحل التعليمية قبل الجامعية، بالإضافة أن من الصعب ضبط والتحكم في التعليقات غير اللائقة لبعض المستخدمين خاصة إذا كان الفيديو متاحاً للمشاهدة لجميع الزائرين، وبالمثل بالنسبة لوجود إعلانات مزعجة، وخاصة أن المستخدمين اعتادوا على وجود الإعلانات وتخطيها، بينما جاءت خاصية الكتابة على الشاشة بخطوط واضحة في الرتبة الأخيرة؛ ربما لأن الطالبات تفضل الفيديوهات التعليمية التي تستخدم اللغة الأم أكثر من المترجمة أو التي تستخدم لغة ثانية غير لغتهن الأم.

وتتفق نتائج هذا الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة شينيل (Chenail, 2011)، ودراسة بورك وسنيدر وراجر (Burke, Snyder & Rager, 2009)، ودراسة (زيدان والحلفاوي، ٢٠١١)، ودراسة (الشرنوبي، ٢٠١٢م، ٦٤٤)، ودراسة إبيك وكينج وديفيد (Eick & King, David 2012)، ودراسة جوو وكيم وروبين (Guo, Kim & Rubin, 2014).

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:
- نشر الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص تقنيات التعليم، بضرورة الدراسة والاستكشاف للمزيد من المتغيرات المرتبطة بتصميم وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمي للطالبات، ونظراً للدور المؤثر للفيديو في التعليم والتعلم، خاصة في الجوانب العملية المرتبطة بالمهارات.
 - التوظيف الأمثل لليوتيوب؛ من أجل تطوير المقررات الدراسية المقدمة للطالبات المعلمات في كليات التربية.
 - الاستفادة من قناة اليوتيوب التي تم اعدادها بالدراسة الحالية، وذلك في تدريس المقررات التعليمية ذات العلاقة بتصميم وإنتاج الفيديو بأقسام تقنيات التعليم بكليات التربية، والتخصصات ذات الصلة.
 - الاستفادة من الموصفات المقترحة الواجب توافرها عند اختيار مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب المستخدمة في التعليم عند إنشاء قنوات اليوتيوب التعليمية الخاصة بطلاب الجامعة.

المقترحات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء عدد من البحوث المرتبطة بمجال تقنيات التعليم بصفة عامة، وفي مجال تصميم وإنتاج الفيديو لذوي الاحتياجات لخاصة بصفة خاصة، وهي كما يلي:
- إجراء بحوث تتناول بناء معايير لتصميم وإنتاج الفيديو وفق احتياجات وخصائص كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

- إجراء بحوث تستهدف التحقق من فاعلية توظيف الفيديو الرقمي على تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية.
- بحث أثر بعض المتغيرات الخاصة بتصميم ونشر الفيديو الرقمي من خلال موقع اليوتيوب، وتقنيات التعلم المتنقل، وأثر ذلك على تنمية الأداء المعرفي، والأداء المهاري لدى طلاب كليات التربية.
- بحث أثر توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في إنشاء مجتمعات تعلم مهنية.

المراجع العربية

- أبو جحجوح، يحيي محمد. (٢٠١١). فاعلية التعليم الإلكتروني الموجه بالفيديو في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحوه لدى طلبة الجامعة. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة* عن بعد، ٣ (٥) ١٣٦-١٨٦.
- أحمد، كوثر يعقوب، والشيراوي، مريم عيسى، والخميسي، السيد سعد . (٢٠١٦). فاعلية برنامجين باستخدام النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو في تنمية مهارات التقليد الحركي لدى الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة الطفولة العربية- الكويت*. ١٨ (٦٩). ٧١-٩٧.
- إمام، محمود محمد. (٢٠١٢). رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة، *مجلة التطوير التربوي - سلطنة عمان*. (٦٨). ٣٦-٣٢.
- حمودة أحمد حسن، وحاتم مرسي. (٢٠١٣). فاعلية مقرر في العلوم مدعوم بمقاطع اليوتيوب -You Tube في تنمية الثقافة العلمية وحب الاستطلاع لدى الطلاب المعلمين شعبة التربية الخاصة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*. ١-٣٩.
- خلف الله، محمد جابر . (٢٠١٤). فاعلية اختلاف أنماط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب و الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*. (٥٦). ١٧-١٠٢.
- الرفاعي، أحمد محمد. (٢٠١٣). إثراء المناقشات الرياضية باستخدام مقاطع تعليمية من موقع اليوتيوب حول مقرر الرياضيات على التحصيل وحب الاستطلاع لدى طلاب الجامعة. *مجلة تربويات الرياضيات - مصر*. ١٦ (٢). ١٣٥-١٨٢.
- زيدان، أشرف أحمد عبدالعزيز، والحلواني، وليد سالم محمد. (٢٠١١). أثر التفاعل بين نمط الوصول ونمط التتابع المرئي لمقاطع الفيديو عبر الويب في تنمية المهارات العملية لدى الطلاب الصم، *تكنولوجيا التعليم - مصر*. ٢١ (٣). ١٥٥-٢١٦.
- الشايح، حصة؛ وبطيشة، مروة. (٢٠١٣). مقترح لتوظيف استخدام أدوات الويب ٢,٠ لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية قائم على واقع استخدامهن لها. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*. (١٥٥)، أكتوبر. ٦١٩-٦٥٦.
- الشرنوبلي، هاشم سعيد إبراهيم. (٢٠١٢). فاعلية اختلاف بعض متغيرات توظيف الفيديو في تصميم مواقع الويب ٢,٠ التعليمية في التحصيل و تنمية مهارات تصميم وإنتاج الفيديو الرقمي لطلاب

قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية، مجلة التربية جامعة الأزهر - مصر. (١٤٧)، ٦٣٩-٧٥١.

عبيد، جمانة محمد. (٢٠٠٦). المعلم إعداد - تدريبيه - كفاياته، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
عمر، أمل سليمان. (٢٠١٣). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ٤ - ٧ فبراير.
العنزي، جواهر محمد. (٢٠١٣) فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

عيسى، سامي عبدالحميد محمد، الحفناوي، أحمد محمد محمد السيد. (٢٠١٤). أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في ضوء المعايير وحاجات الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لديهم، دراسات تربوية واجتماعية - مصر. ٢٠ (٤). ٧٧٢-٧٣١.
العبيد، أفنان و الشايع، حصة. (٢٠١٥) تكنولوجيا التعليم: الأسس والتطبيقات. الرياض، مكتبة الرشد.

فروانة، أكرم عبد القادر، (٢٠١٢) فاعلية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة - رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

قواسمة، كوثر عبد ربه. (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام النمذجة من خلال الفيديو لدى عينة من خلال الفيديو لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية) - مصر، ٦ (٢٠). ٨١-١٣١.

المراجع الأجنبية

- Albaddi, M. A. (2013). Teachers' perceptions of YouTube as a potential learning resource for English education in Libya, *Master of Arts Degree*, Southern Illinois University at Carbondale.
- Alwehaibi, H. O. (2015). The impact of using YouTube in EFL classroom on enhancing EFL students' content learning. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 12(2), 121-n/a.

- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Bloxx .(2010) .*Allowing Safe Access to YouTube in the class room*, Bloxx Nonsense magazine.
- Bridge, P. D., Jackson, M., & Robinson, L. (2009). The effectiveness of streaming video on medical student learning: A case study. *Medical Education Online*, 14, 11.
- Bridge, P. D., Jackson, M., Robinson, L.(2009). The Effectiveness of Streaming Video on Medical Student Learning: A Case Study. *Med Educ Online* .11-14.
- Burke, S. C., Snyder, S., & Rager, R. C. (2009). An assessment of faculty usage of YouTube as a teaching resource. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 7(1), 8.
- Burke, Sloane& Snyder, shonna .(2008): YOUTUBE : An Innovative Learning Resource for college Health Education Courses ,*International Electronic Journal of Health Education* ,11,39-46.
- Cardon, T. (2010). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *PHD doctoral dissertation*. Arizona State University.
- Chen, Y. (2013). The possibility of applying YouTube to motivate learning autonomy. *Journal of International Education Research*, 9(3), 207
- Chenail, R. J. (2011). YouTube as a qualitative research asset: Reviewing user generated videos as learning resources. *The Qualitative Report*, 16(1), 229-235
- Chtouki, Y., Harroud, H., Khalidi, M. and Bennani, S. (2012) 'The impact of YouTube videos on the student's learning', *International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*, 21–23 June, Istanbul, Turkey.1–4
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2012). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. New York, NY: Routledge
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-eyed generation: Strategies for using Web 2.0 in teaching and learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(2), 119-130.
- Ebied M. M. A., Kahuf, S. A. A. S., & Rahman, S. A. A. (2016). Effectiveness of using YouTube in enhance the learning of computer in education skills in Najran University. *International Interdisciplinary Journal of Education* 5,(3), 620-625.

- Eick, C. J., & King, David T., Jr. (2012). Nonscience majors' perceptions on the use of YouTube video to support learning in an integrated science lecture. *Journal of College Science Teaching*, 42(1), 26-30.
- Ferlazzo , L. (2013). self-driven learning teaching strategies for Student Motivation , routledge, taylor & francis group. New York, London.
- Fralinger, B., & Owens, R. (2009). You Tube as a learning tool. *Journal of College Teaching and Learning*, 6(8), 15.
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014, March). How video production affects student engagement: An empirical study of mooc videos. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (41-50). ACM.
- Hansen, M., & Erdley, S. (2009). YouTube and other web 2.0 applications for nursing education. *Online Journal of Nursing Informatics (OJNI)*, 13(3), 1-20.
- Huey, Z. N., & Raja Maznah, R. H. (2009). Empowering learners as the owners of feedback while YouTube-ing. *Interactive Technology and Smart Education*, 6(4), 274-285.
- Jordan, J. T., Box, M. C., Eguren, K. E., Parker, T. A., Saraldi-Gallardo, V. M., Wolfe, M. I., & Gallardo-Williams, M. T. (2015). Effectiveness of student-generated video as a teaching tool for an instrumental technique in the organic chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 93(1), 141-145.
- Kohler, Frank W.& Greteman, Cind& Raschke, Donna& Highnam, Clifford. (2007). *Using a Buddy Skills Package to Increase the Social Interactions Between a Preschooler With Autism and Her Peers* ,Topics in Early Childhood Special Education , 27(3). 155-163.
- Kurniawati, D. (2015). The effectiveness of using YouTube video in teaching English grammar. *Journal of English Education*, 5(1), 52-65.
- Linda B. Nilson (2013). *Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Student's Self-Awareness and Learning Skills*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Majhi, S., Chirgun, U., Maharana, B., & Panda, S. K. (2016). YouTube as a source for learning of web 2.0. *Indian Journal of Library and Information Science*, 10(1), 27-33.
- McAlister, R. B. (2014). Use of instructor-produced YouTube® videos to supplement manual skills training in occupational therapy education. *The American Journal of Occupational Therapy*, 68, S67-72 .

- Ni, Z., Chen, Z. & Ngan, K. N. (2005). A real-time video transport system for the nest-effort Internet. *Signal Processing: Image Communication* , 20(3). March 2005, 277-293.
- Procopio, C. (2011). Using Youtube to Promote Curricular Awareness and Persuasive Skills in the Basic Communication Course. *Communication Teacher*, 25(1), 25- 28.
- Roodt, S. (2013). *Using YouTube to support student engagement for the net generation in higher education*. Paper presented at the 223-X.
- Simo, P., Fernandez, V., Algaba, I., Albareda-sambola, M., Amante, B., and Enache, M. (2011). 'Low-Cost Educational Videos' for Engineering Students: a new Concept based on Video Streaming and YouTube Channels. *International Journal of Engineering Education*, 27(3), 518-527.
- Smith, D. K. (2014). iTube, YouTube, WeTube: Social media videos in chemistry education and outreach. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1594 .
- Szeto, E., Cheng, A. Y., & Hong, J. (2016). Learning with social media: How do preservice teachers integrate YouTube and social media in teaching? *The Asia - Pacific Education Researcher*, 25(1), 35-44.
- Tamim, R. M. (2013). Teachers' use of YouTube in the united arab emirates: An exploratory study. *Computers in the Schools*, 30(4), 329.
- Tan, E. (2013). Informal learning on YouTube: Exploring digital literacy in independent online learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 463.
- Yuen, F. Y. (2015). Teachers' and students' perceptions towards the use of YouTube videos in an English classroom. (*Master Thesis*). University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR.
- Yunita, L. (2015). The Effectiveness of using vidoe YouTube toward Students' speaking ability at the second grade OF MTS PSM Mirigambar, Tulungagung. *Master thesis*, State Islamic Institute of Tulungagung.
- Zhang,D. (2002). Virtual Mentor And Media Structuralization Theory. *PHD doctoral dissertation*. Graduate College, The University of Arizona, USA.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

قلق الاختبارات الالكترونية وعلاقته بالأداء في نظر عينة من طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

إعداد

د. عطية إسماعيل أبو الشيخ

أستاذ مشارك المناهج والتدريس

جامعة البلقاء - الأردن

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5032

المجلة التربوية - العدد الثاني والخمسون - أبريل ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر قلق الاختبارات الإلكترونية على أداء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهن، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من طالبات الكلية في الفصل الصيفي من العام الجامعي 2016/2017 وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحث أداة مكونة من (30) فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (3 way-ANOVA). حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (3) فقرات أشارت إلى المستوى المرتفع و(27) فقرة أشارت إلى المستوى المتوسط.

كذلك أظهرت وجود فرق ظاهري في متوسط درجات الطالبات على أداة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي، التخصص، الخبرات، الدورات على المقياس ككل. وباستخدام تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) للمتغيرات حيث كانت جميعها غير دالة احصائياً. و أوصى الباحث بضرورة تهيئة جو الامتحان وإطلاع أعضاء هيئة التدريس على مسببات القلق والإفادة من البرامج الإرشادية المخففة من قلق الاختبار وإجراء دراسات تبحث متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات الإلكترونية - قلق الاختبار الإلكتروني - الأداء في الاختبار - كلية الأميرة عالية الجامعية.

Electronic Tests' Anxiety on the Students' Performance at Princess Alia University College/ Al-Balqa Applied University from their Point of View

Dr. Atieh , I. Abu-Sheikh

Abstract

The aim of this study was to investigate the impact of electronic tests' anxiety on the performance of the students of Princess Alia University College at Al- Balqa Applied University from their point of view. The study sample consisted of (100) students who were selected randomly at summer semester of the academic year 2016/ 2017, the study used descriptive method and to achieve the purpose of the study, the researcher developed a tool consisting of (30) items, its validity and reliability were verified. In order to answer the study questions, the mean and standard deviations were calculated and three-way ANOVA was analyzed. The results of the study showed that (3) items referred to high level and (27) items referred to intermediate level. In addition, there was a difference in the average score of students on the study instrument according to the variables of educational level, specialization, experiences, and courses on the scale as a whole. Using the analysis of the non-interacting three-way ANOVA, the results showed that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) of the variables, all of which were not statistically significant. The researcher recommended the need to prepare the examination environment and to inform the faculty members of the causes of anxiety and benefit from the guidance programs that lessens the test anxiety and conduct studies focusing on other variables.

Keywords: Electronic tests, Electronic test anxiety, Performance in the test, Princess Alia University College.

مقدمة

تواجه المؤسسات التعليمية في بلادنا العديد من التحديات الكبرى وتعرضت نتيجة التطور التكنولوجي والتفجر المعرفي في الآونة الأخيرة إلى متغيرات متسارعة قد تؤدي إلى عرقلة المسيرة وبالتالي تؤثر على المخرجات سلبيًا ما لم يتصد الباحثون في مجال التربية والتعليم لمثل هذه الظواهر الغريبة على مجتمعنا العربي والسعي إلى توظيف المستجدات التقنية لخدمة قضيتنا التربوية.

ومن أبرز تلك التحديات دخول التقنيات الحديثة والابتكارات العلمية إلى ميدان التربية والتعليم وعلى رأسها الحاسب الآلي الذي لا تكاد مدرسة تخلو منه وله الفضل في رقي العملية التحصيلية وتحقيق أهدافها؛ هذا وقد أسهم في إدارة العملية التعليمية بالحاسب الآلي والكتاب الالكتروني والتقويم الالكتروني وغيرها.

وفي الآونة الأخيرة دخلنا الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) ، والتعليم الالكتروني والتعلم عن بعد والتعليم الافتراضي وغيرها من أنواع التعليم التي تعتمد على الحاسب الآلي عبر هذه الشبكة مما ساعد المعلم والمتعلم على إكساب الطلبة خبرات ومهارات وقيم جديدة منهجية وغير منهجية.

وبذلك تغير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي في مختلف الجماعات فقد تخطى عن الطرق والأساليب التقليدية في ظل مواكبته للمتغيرات ومتابعته للمستجدات التي ثبت بالبحث العلمي أنها ذات فوائد جمة تصب في مصلحة العملية التعليمية.

إن تكنولوجيا المعلومات والانترنت قد طرحت تحديات كبيرة فضلاً عن مميزاتها فالترابويون هم أحوج الناس إليها في مجال التعلم والتعليم لمواكبة العصر المتنامي بشكل سريع (العطرجي، 2006: 1)

ويستطيع عضو هيئة التدريس الاستفادة من المواقع التربوية التعليمية المنتشرة على شبكة الانترنت في الإعداد لمحاضراته اليومية كما يستطيع أن يحقق النمو المهني من خلال تبادل الأفكار والخبرات عن طريق شبكة الانترنت مع الآخرين في مختلف بقاع الأرض (وهدان، 2006 م: 51-56)

ونلاحظ أن النظام التعليمي قد أخذ صيغاً جديدة في مؤسساته المختلفة وبدأ يستثمر التقنيات الحديثة وبدأ يتبنى التعليم الالكتروني أو الافتراضي من أجل تطوير أساليب تعلم لرفع إنتاجية المعلم والمتعلم ، وأخيراً أصبح مطلباً أساسياً للتعلم والتعليم المستقبلي. إن عملية البحث من التميز في الأداء الجامعي تستدعي معرفة جوانب القوة والضعف في كل عنصر من عناصر ذلك الأداء مع العمل على تعزيز عوامل القوة واستدراك جوانب الضعف وتصحيحها (التتوري، 2006م) . وبذلك أولت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي أهمية كبيرة لعملية تقييم أداء الطالبات إلكترونياً في اللغة العربية واللغة الانجليزية والحاسب الآلي.

وتعتبر الاختبارات الالكترونية أو المحوسبة نسخ مطابقة للاختبارات الورقية التقليدية إلا أنها تؤدي عن طريق الحاسوب حيث يقوم الطالب بقراءة الأسئلة من الشاشة مباشرة والإجابة فيها عن طريق أدوات الإدخال التقليدية (الفأرة ، لوحة المفاتيح ، شاشة العمل). وللاختبارات الالكترونية والمحسوبة خصائص قد لا تتوفر في غيرها من الاختبارات التقليدية وقد تطرق عدد من الباحثين إلى مزاياها مقارنة بغيرها فهي أقل كلفة من الاختبارات الورقية على المدى البعيد. وأنها توفر على المؤسسة في تكاليف الطباعة والحفظ والنقل (Bennett, 2001) كما يمكن إعداد نماذج مختلفة من الاختبار الواحد في نفس الوقت (Vispoel,2000) كذلك تتميز بسهولة مراجعتها واكتشاف الأخطاء وتصحيحها إن دعت الحاجة (Bennet,2001) ومن مميزات أنها آلية وآنية التصحيح وهذا يخفف على المدرسين أعباء التصحيح وجمع الأوراق ونقلها وحفظها ورصد نتائجها (pomplun..et,2002)

الاختبارات الورقية كانت سائدة ومازالت إلى يومنا هذا في كل مؤسساتنا التربوية ولكن بعد ظهور التكنولوجيا التي غيرت في شتى مجالات حياتنا لا بد للتربية من نصيب فاستخدمت الأجهزة التكنولوجية كوسائل تعليمية وأدوات تقييم وغيرها من المهمات الإدارية والتعليمية مما أسهم في إنجاح المؤسسة بدأنا نستخدم الاختبارات الالكترونية في تقييم مادة اللغة العربية والانجليزية والحاسوب (Russell et,2003)

الاختبارات الالكترونية هي اختبارات مطابقة للاختبارات الورقية التقليدية إلا أن هذا النوع من الاختبارات يؤدي عن طريق الحاسب الآلي، حيث تقوم الطالبة بقراءة الأسئلة من الشاشة مباشرة والإجابة عنها عن طريق أدوات الادخال المتاحة.

وهناك نوعان من الاختبارات الإلكترونية (Wang & shin, 2001) هما :

- الاختبارات الإلكترونية المتكيفة : وفيها تظهر الأسئلة للممتحن حسب مستواه حيث يتم آلياً اختيار أسئلة أكثر سهولة أو صعوبة بناء على إجابة السؤال السابق لذلك يكون عدد الأسئلة أقل مقارنة بالاختبارات غير المتكيفة.

- الاختبارات غير المتكيفة : تكون الاسئلة فيها متكيفة وعددها محدد ولا تعتمد على السؤال السابق ولا تختلف عن الاختبارات عن الاختبارات الورقية التقليدية إلا بالوسيط (الحاسوب) الذي تقدم من خلاله.

هناك عدة عوامل تؤثر على الأداء في الاختبارات الالكترونية منها :

1. العوامل الديموغرافية : تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الأداء في الاختبارات الالكترونية وبعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر والخلفية العرقية وغيرها فقد وجد (parshall & komrey, 1993) أن هناك علاقة أدت الى وجود فروق في الأداء بين الذكور والإناث (Kilgore, 2008) توصل إلى أن الذكور أفضل أداء في الاختبارات الالكترونية .

2. الخبرة السابقة بالكمبيوتر : من المعروف أن الحاسب الآلي جهاز حديث درس عدد من الباحثين أثر الألفة مع الحاسوب والخبرة السابقة على الأداء في الاختبارات الالكترونية ، كشفت بعض الدراسات أن الأشخاص قليلي الخبرة مع الحاسوب يكون أدائهم في الاختبار الالكتروني أسوأ من نظرائهم ذوي الخبرة الكبير (Russell.. et, 2003). كذلك أظهرت دراسة (Watson, 2001) أن الطلاب الذين يستخدمون الكمبيوتر بشكل متكرر يمكن أن يستفيدوا أكثر من البرامج المحوسبة ويكون أدائهم أفضل من غيرهم.

3. قلق الاختبار الالكتروني : أهتم الباحثون التربويون بموضوع قلق الاختبار وأجروا العديد من الدراسات المتعلقة بذلك.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن "قلق الاختبار يرتبط بعلاقة سلبية مع مستوى الأداء في الاختبار الالكتروني (Keoghi.. et,2004) علما بأن الحاسوب انتشر بشكل كبير من الطلبة في بلادنا لا يهتمون بهذا الجهاز وتوظيفه في التحصيل الدراسي .

4. القدرة على التخطيط والمراجعة وتغيير الاجابات :

هناك العديد من الدراسات التي أجريت بهذا الخصوص منها دراسة أجراها (vispoel,2000) لمعرفة أثر تمكين الطلاب من مراجعة تغيير اجاباتهم أثناء الاختبارات الالكترونية قام بمقارنة نتائج اختبار الكتروني يسمح بالمراجعة وتغيير الاجابات مع اختبار الكتروني لا يسمح بالمراجعة وتغيير الاجابات. كذلك اظهرت النتائج أن تمكين الطلاب من المراجعة أدى الى تحسين أداء الطلاب المتمكنين من المادة.

ولا بد لنا نحن القائمين على الاختبارات الالكترونية من الاقرار بأن لهذا النوع من الاختبارات نفس المشكلات المحتملة للاختبارات التقليدية يضاف اليها المشكلات الالكترونية كانقطاع الاتصال بالشبكة أو الكهرباء أثناء تأدية الاختبار أو تعطل جهاز الحاسوب أو اصابته بفيروسات أو غيرها (bugbee&burnet,1990) كما توصل (legg &buhar 1992,) إلى أن حوسبة الاختبارات قد تؤدي إلى فروق كبيرة في النتائج مرجعها قلق الاختبار بالإضافة إلى عرض الأسئلة من خلال شاشة الحاسوب وعددها في الشاشة الواحدة وترتيبها يؤدي إلى عدم تكافؤها مع الاختبارات التقليدية وبالتالي يثير التساؤل حول مدى الثقة بها، و نخلص إلى القول بأن ما يثار حول الاختبارات الالكترونية من تساؤلات يفسره التردد والبطء في تقبل المعلمين لها والتحول إليها.

مشكلة الدراسة:

يمثل قلق الامتحانات بشكل عام والامتحانات الالكترونية بشكل خاص حالة نفسية يمر بها الطالب خلال الاختبارات وتنشأ عن الخوف من الرسوب في الامتحان أو الخوف من عدم الحصول على نتيجة مرضيه له ولوالديه وللمعلميه ولما يترتب على حالته هذه من نتائج قد تكون سلبية في معظم الأحيان مما ينعكس على نتائجه بشكل خاص وعلى دراسته واستمرارها بشكل عام.

وفي الآونة الأخيرة استخدم التربويون التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية والذي أصبح مطلباً للاعتماد الأكاديمي (Ncate,2008)

وتسابق المعلمون والمؤسسات التعليمية في استثمار التكنولوجيا في العملية التعليمية لأنها تعد مؤشراً لضمان الجودة في الأداء المدرسي (الزكري، 2010)

وتعد جامعة البلقاء التطبيقية من الجامعات الرائدة في استخدام التكنولوجيا ومنها الاختبارات الالكترونية لتقييم تحصيل الطالبات في اللغة العربية واللغة الانجليزية والحاسوب.

أسئلة الدراسة :

- في ضوء ما سبق تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :
- 1. ما مستوى قلق الاختبار الالكتروني لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟
- 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) في قلق الطلاب من الاختبار الالكتروني تعزى للمتغيرات الديموغرافية (التخصص، السنة الدراسية ، المستوى التعليمي، التدريب على الحاسب الآلي، الخبرة في استخدام الحاسب الآلي)؟

فروض البحث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) في قلق الطلاب من الاختبار الالكتروني تعزى للمتغيرات الديموغرافية (التخصص، السنة الدراسية ، المستوى التعليمي، التدريب على الحاسب الآلي، الخبرة في استخدام الحاسب الآلي).

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية :

تهتم هذه الدراسة بموضوع له أهمية من الوجهة النظرية، حيث أنها تلقي الضوء على الاختبار الالكتروني على أداء طالبات جامعة البلقاء التطبيقية وقياسه، فعلي الرغم من تنوع حركة البحث العلمي والتجريبي في مجال قلق الاختبار وقياسه في المجتمعات الغربية، إلا أن البحوث والدراسات في المجتمعات العربية، نادرة في تناولها لقلق الاختبار الالكتروني بالملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

- ١ . الكشف عن تأثير قلق الاختبار الالكتروني على أداء طالبات جامعة البلقاء التطبيقية باعتبار أن أداء الطالبات يمثل دالة هامة لحدوث عملية التعلم ومكوناً أساسياً للنمو النفسي والعقلي والأكاديمي للطالبات في المرحلة الجامعية.
- ٢ . الوقوف على حجم ظاهرة قلق الاختبار الإلكتروني بين الطالبات المتدمات للاختبار.
- ٣ . توجيه أنظار أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات إلى ظاهرة قلق الاختبار بغية العمل على تقليلها والحد من آثارها السلبية.
- ٤ . تشجيع الباحثين على دراسة هذه الظاهرة من جوانب أخرى ومن خلال متغيرات جديدة.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: والتي تمثلها كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية.
- الحدود الزمانية: وتمثل الفصل الصيفي من العام الجامعي 2017/2016
- الحدود البشرية: طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الملتحقات خلال الفصل الصيفي للعام الجامعي 2017/2016
- الحدود الموضوعية: اقتصر على عامل القلق الذي قد يؤثر على أداء الطالبات في الاختبارات الالكترونية.

متغيرات الدراسة:

- . المتغير المستقل: قلق الاختبارات الالكترونية.
- . المتغير التابع: أداء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية.
- . المستوى الدراسي : (بكالوريوس ودبلوم متوسط).
- . التخصص : وله سبعة مستويات (التربية الخاصة ، تربية الطفل ، إدارة الأعمال ، اللغة العربية ، الإرشاد النفسي ، المكتبات ، واللغة الإنجليزية).
- . السنة الدراسية: ولها أربعة مستويات (الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة).
- . الدورات: ولها مستويان (دورة ، دورتان).
- . الخبرات: ولها أربعة مستويات (سنة ، سنتان ، ثلاث سنوات ، أربع سنوات)

تعريفات الدراسة الإجرائية :

. الاختبارات الالكترونية : مجموعة من الأسئلة التي يصممها أعضاء الهيئة التدريسية الكترونيا لقياس وتقويم مستوى أداء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في كل من مادة اللغة العربية واللغة الانجليزية والحاسوب وبعد تطبيقها على الطالبات تصحح وترصد آليا مما يضمن المصداقية والشفافية وتوفير الوقت والجهد والمال.

قلق الاختبار الإلكتروني : وضع نفسي انفعالي تمر به الطالبة قبل الامتحان الإلكتروني أو أثناء تقديمه نتيجة توقعها الفشل فيه أو الخوف من الرسوب أو من ردود الأهل أو الرغبة في التفوق على الأقران.

الأداء في الاختبار الإلكتروني: إجابة الطالبة على الاختبار الإلكتروني الكترونيا من خلال استخدام جهاز الحاسوب المبرمج من قبل القسم المختص في الجامعة.

كلية الأميرة عالية الجامعية: كلية رسمية للإناث تابعة لجامعة البلقاء التطبيقية؛ تختص بالتعليم التطبيقي على مستوى البكالوريوس والدبلوم المتوسط.

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة الحالية حصل على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بعد أن قام بمراجعتها بتمعن وأفاد منها في دراسته ويورد هنا عددا منها مرتبة ترتيبا زمنيا:

أجرى (Riffat&musarrat,2010) دراسة هدفت دراسة ظاهرة القلق في الصفوف اللغة الانجليزية الجامعية وذلك فيما يتعلق بنوع الحالات التي تثير القلق خلال مراحل مختلفة من عملية التعلم والعلاقة بين القلق وانجاز المتدربين وكانت عينة الدراسة (149) طالبا جامعيًا من المسجلين في الفصل الدراسي الثاني والسادس من الادارات المختلفة في جامعة سان غودا الباكستانية الذين يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية استخدم الباحثان مقياس القلق فلكاس (FLKAS) لتحديد الحالات المختلفة التي تثير القلق.

وأظهرت النتائج أن القلق اللغوي والانجاز والاختباري مرتبطان سلبًا ببعضها البعض ووجد أيضًا أن الطالبات أقل قلقًا في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية من الطلاب الذكور والكلام أمام الآخرين هو أكثر سبب للقلق تليها المخاوف بشأن الأخطاء النحوية والنطق

وعدم القدرة على التحدث تلقائياً وأوصت الدراسة بضرورة أن تكون البيئة مشجعة ومحفزة وأن يتعامل المعلمون مع حالات القلق بعناية.

. أجرى (mohony,2010) دراسة طبقت على عينة مكونة من (66) مشاركاً اخضعوا لثلاثة اختبارات منها بصيغتين إحداهما ورقية والكترونية بالإضافة إلى اختبار القلق من الحاسوب، وقد بنيت الدراسة على فرضية أن الأشخاص الذين يعانون من قلق الحاسوب من سيكون أدائهم في الاختبارات الالكترونية - دون الورقية - أقل من نظرائهم الذين لا يعانون من القلق . وقد أظهرت النتائج علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الحاسوب وبين الأداء في الاختبارات الالكترونية وقد توصلت الدراسة إلى تعليم مفادها أن القلق مفهوم متعدد الأوجه ولا بد من إجراء المزيد من الدراسات الاستكشافية .

. أما دراسة (stowell &Bennett,2010) التي أجريت على عينة مكونة من (69) طالباً جامعياً اخضعوا لاختبارين ورقي والكتروني فقد بحثت فرضية أن تقديم الاختبارات بطريقة الكترونية سوف يؤدي إلى خفض مستوى قلق الاختبار لدى المختبرين وسيؤدي . بالتالي - إلى تحسين مستوى أداء الحصول على درجات أعلى في الاختبار وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الذين عادة ما يعانون من قلق الاختبارات أثناء تأدية الاختبارات التقليدية قد انخفض معدل القلق لديهم بشكل كبير أثناء أداء الاختبار الالكتروني وفي المقابل ازداد معدل القلق لدى الطلاب الذين لا يعانون - عادة - من قلق الاختبار الورقي أثناء أداء الاختبار الالكتروني كما خلص الباحثان إلى نتيجة مفادها أن العلاقة بين قلق الاختبار وبين الأداء في الاختبار تكون أضعف في الاختبارات الالكترونية منها في الاختبارات العامة.

. أجرى السلمي (2013م) دراسة هدفت الى معرفة مستوى القلق من الاختبار ومدى تأثيره على طلاب كل من القرية والمدينة (الحضر) بمدينة مكة المكرمة وذلك خلال العام 1433/1432هـ لتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الأوراق مقياس سارسون لقياس القلق ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، استخدم الباحث المهام الوصيف وهو محكم لى تتناسب مشكلة البحث أما عينة الدراسة فقد تكونت من 126 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في درجات القلق من الاختبار لصالح أبناء القرية . وتوجد فروق ذات دلالة احصائية

بين طلاب التخصص الطبيعى وطلاب التخصص الشرعى في درجات قلق الاختبار ووجود فروق في درجات القلق من الاختبار بين المستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لصالح المستوى الأولي وتوجد علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى قلق الاختبار ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة وأوصت الدراسة بالاهتمام بطلاب القرى وتفعيل دور مرشد الطلاب والأسرة .

كذلك أجرى (Akanbi,2013). دراسة هدفت إلى بحث الاختلاف في مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الدراسة الثانوية من الجنسين، وسنة الدراسة، ونوع الدراسة، والخلفية التعليمية للوالدين، واعتمدت الدراسة تصميمًا وصفيًا للبحث الاستقصائي وكانت عينة الدراسة (362) طالبًا وطالبة من مدارس مختارة في منطقة (oyo) في ولاية Ogbomoso في نيجيريا حيث تم استخدام مقياس القلق للاختبار (سراسون) Sarason Test Anxiety Sale $r=0.87$ في تحليل البيانات ومن بين الفرضيات T-test لتوليد البيانات من الدراسة . واستخدم الباحث اختبار T-test في تحليل البيانات ومن بين الفرضيات الأربع التي صنفتم تأكيد واحدة فقط ولم يلحظ أي مقومات ذات دلالة احصائية في درجات قلق الاختبار من المشاركين في جميع التغيرات الجنس / الدرجة / تعليم الوالدين ودرجات أعلى في قياس قلق الاختبار وأوصت الدراسة بضرورة تصميم وسائل يتم من خلالها تقليل قلق الاختبار.

. أجرى (Castillo & Caurcel,2014) دراسة هدفت الى تقييم مستوى الاهتمام الانتقائي والتركيز العقلي قبل الامتحانات لدى عينة من طلبة الجامعات وتحديد العلاقة المحتملة بين القلق والحد من مستويات الاهتمام في هذه الظروف وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (403) من طلاب جامعيين منهم 176 رجلا و227 امرأة تراوحت أعمارهم بين 18 - 46 عامًا موزعين منهم 169 سنة أولى و118 من المرحلة الثانية والسنة الرابعة و116 من طلاب الدراسات العليا (الماجستير) . استخدم الباحثان مقياس (spiel brgerstate) (Anxiety inventory) .

(Dz.Attention test) وذلك قبل دخولهم الامتحان وأظهرت النتائج أن الذين كانوا أقل قلقًا كانت مستويات الاهتمام الانتقائي والتركيز العقلي قبل الامتحان أعلى .

وأشارت النتائج على وجه التحديد أن مستويات القلق عالية وهذه لا بد لها من تنشيط وظائف التوجيه والتنبية وتقليل قدرة السيطرة على الانتباه ويمكن أن يكون لها تأثير سلبي على عمليات الاهتمام المحددة وتصبح ذات تأثير سلبي على الأداء في الامتحانات. . أجرى (Salehi, Marefat, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على آثار قلق اللغة الأجنبية واختبار القلق على أداء اختبار اللغة الأجنبية وكذلك هدفت الى معرفة ما إذا كان هناك أي علاقة بين اللغة الأجنبية وقلق الاختبار وكانت عينة الدراسة (200) طالبًا من طلبة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في مرحلة ما قبل المتوسط وفي هذه الدراسة تم استخدام مقياس قلق اللغة في صفوف اللغة الأجنبية ومقياس قلق الاختبار لقياس قلق اللغة الأجنبية واختبار القلق على التوالي .

وكانت النتائج التي تم الحصول عليها في كل استبانة مرتبطة مع درجات الامتحان النهائي للطلاب كل من قلق اللغة الأجنبية وقلق الاختبار كان له علاقة سليمة ذات دلالة احصائية مع درجات الامتحان مما يشير إلى أن كلا النوعين من القلق له آثار وكانت النتائج التي تم الحصول عليها في كل استبانة مرتبطة مع درجات الامتحان النهائي للطلاب كل من قلق اللغة الأجنبية وقلق الاختبار كان له علاقة سليمة ذات دلالة احصائية مع درجات الامتحان مما يشير إلى أن كلا النوعين من القلق له آثار على أداء الاختبار.

وأشارت التحليلات الارتباطية إلى وجود علاقة ايجابية قوية بين قلق اللغة الأجنبية وقلق الاختبار لذلك أوصت الدراسة معلمي اللغة الانجليزية في محاولة للحد من قلق اللغة واختبار القلق من خلال خلق جو ودود وداعم في الصف وتشجيع مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية وتعليم بعض الاستراتيجيات للحد من قلق الطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة:

قدمت الدراسات السابقة العربية والأجنبية مدى الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون التربويون لموضوع الاختبارات الالكترونية وكيف تشكل قلقًا لدى الطلبة في حال تقديمها الكترونياً مما ينعكس سلباً على نتائجهم في التحصيل الدراسي ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تسنى للباحث الاطلاع عليها يمكننا القول:

. ستكون الدراسة الحالية امتداداً للدراسات السابقة ومكملة لها وذلك فيما يخص قلق الاختبارات الالكترونية وأثرها على أداء الطلبة فيها.

. تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في كونها تقتصر على أثر قلق الاختبارات الالكترونية على أداء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية من وجهة نظرهن.

. ستقدم هذه الدراسة للمختصين التربويين من أعضاء الهيئة التدريسية ومخططي المناهج والمقومين في مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام أثر قلق الاختبار على أداء الطلبة لأخذها بعين الاعتبار من خلال التخطيط والتنفيذ والتقييم للتخفيف من القلق لدى الطلبة لتحسين مستوى أداء الطلبة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن مسحاً مكتبياً بالرجوع إلى المصادر والمراجع لاستقصاء المعارف والمعلومات المتعلقة بقلق الاختبار والاستطلاع الميداني من خلال جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة وتحليل نتائجها احصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

ويمثل طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية خلال الفصل الصيفي 2016/2017 والبالغ عددهن (1000) طالبة.

أفراد الدراسة:

عينة قصدية من الطالبات الملتحقات بدراسة مواد اللغة العربية واللغة الانجليزية والحاسوب وكان عددهن (160) طالبة من مستوى البكالوريوس والدبلوم المتوسط المسجلات في مقرر اللغة العربية (102.101.99) واللغة الانجليزية (102.101.99) والحاسوب (101-102) ، في الفصل الصيف 2016/2017 في كلية الأميرة عالية الجامعية وقد تم اختيار الطالبات بطريقة شبه عشوائية ، بدأت أولاً بتحديد القرارات الدراسة بطريقة مقصودة والتي تضم من خلال الاختبارات الالكترونية وثم بعد ذلك اختيار العينة بطريقة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
المستوى	بكالوريوس	127	79%
	دبلوم	33	21%
	الكلية	160	100%
التخصص	التربية الخاصة	26	16%
	تربية الطفل	30	19%
	ادارة الاعمال	31	19%
	اللغة العربية	23	15%
	الارشاد	16	10%
	المكتبات	18	11%
	انجليزي	16	10%
	الكلية	160	100%
السنة الدراسية	اولى	48	30.0%
	ثانية	48	30.0%
	ثالثة	32	20.0%
	رابعة	32	20.0%
	الكلية	160	100.0%
الدورات	دورة	25	15.6%
	دورتين	135	84.4%
	الكلية	160	100.0%
الخبرات	سنة	7	4.38%
	سنتين	27	16.87%
	ثلاث سنوات	97	60.62%
	اربع سنوات	29	18.13%
	الكلية	160	100%

أداة الدراسة

وصف الأداة : قام الباحث بالإطلاع على مجموعة من الأدوات ذات العلاقة ومن خلالها قام الباحث بتصميم استبانة لقياس قلق الطالبات من الاختبارات الالكترونية حيث تكونت الاستبانة من (30) فقرة يقابلها استجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي . ويطلب من عينة الدراسة تحديد اجاباتهم على فقرات الاختبار باختيار الاستجابة التي تناسب (أوافق بشدة ،أوافق ،غير متأكد ،لا أوافق ،لا أوافق بشدة).

دلالات الصدق والثبات للمقياس

تم إيجاد مؤشرات صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

1. صدق المحتوى:

لأغراض الدراسة الحالية وللتأكد من صدق المقياس الظاهري ، تم عرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (30) فقرة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وأساليب التدريس وعلم النفس الإرشادي والقياس والتقويم في الجامعات الاردنية. حيث طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من المقياس. وقد تم اعتماد إجماع تسعة من المحكمين لقبول الفقرات والإبقاء عليها كما هي بنسبة اتفاق (90%)، وتعديلها في حال اقترح اثنين من المحكمين التعديل. ولم يتم حذف أي فقرة وجرى تعديل بعض الفقرات بناءً على رأي المحكمين .

2. صدق البناء:

تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضم (30) طالبة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2): قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس قلق الاختبار بالدرجة الكلية على المقياس

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.71**	25	0.55*	17	0.66**	9	0.65**	1
0.64**	26	0.76**	18	0.75**	10	0.67**	2
0.56*	27	0.64**	19	0.70**	11	0.86**	3
0.49*	28	0.77**	20	0.66**	12	0.79**	4
0.52*	29	0.69**	21	0.44*	13	0.65**	5
0.70**	30	0.67**	22	0.65**	14	0.66**	6
		0.76**	23	0.64**	15	0.75**	7
		0.70**	24	0.70**	16	0.70**	8

* ذات دلالة عند $(\alpha=0.05)$ ** دال عند $(\alpha=0.01)$

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.44 - 0.86) وقد تجاوزت جميعها (0.25) (عودة، 2010) وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة.

ثبات مقياس قلق الاختبار

قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي والاختبار وإعادة و تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ، حيث تم تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفواصل زمني بلغ أسبوعين وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين حيث بلغ (0.75)، وللكشف عن الاتساق الداخلي تم استخدام معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ (0.82).

تصحيح مقياس قلق الاختبار

يتكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (أوافق بشدة - أوافق - غير متأكد - لا أوافق - لا أوافق بشدة)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي أوافق بشدة = 5، أوافق = 4، غير متأكد = 3، لا أوافق = 2، لا أوافق بشدة = 1، هذا في حال الفقرات السلبية والتي تشير إلى وجود قلق الاختبار ويتم عكس الدرجات لسلم الإجابات عندما تكون الفقرة إيجابية أي تشير إلى عدم وجود قلق الاختبار وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح بين (30-150) درجة. و تم اعتبار الدرجة (100.6) فما فوق درجة القطع ومؤشر لمستوى قلق الاختبار والتي تمثل (33.4%) من درجة الكلية للمقياس.

ولتصنيف مستوى قلق الاختبار بدلالاتها الكلية إلى ثلاثة مستويات عالي متوسط منخفض)، فقد تم اعتماد المعادلة:

وبناءً على ذلك فإن مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الذي يوضحه جدول (3)

الجدول رقم (3): مستوى درجات احتساب مستوى قلق الاختبار	
مستوى منخفض من قلق الاختبار	1 - 3.33

مستوى متوسط من قلق الاختبار	2.34 - 3.67
مستوى مرتفع من قلق الاختبار	3.68 - 5

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية من خلال استخدام برنامج حاسوبي للإحصاء (spss) الحزم الإحصائية في معالجة الإجراءات الإحصائية كما يلي:

١- معامل ارتباط بيرسون Coefficient of person correlation للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لحساب صدق مقياس قلق الاختبار الالكتروني.

٢ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٣- تحليل التباين الثلاثي (3 way-ANOVA) لحساب دلالة الفروق حسب متغير التخصص والمستوى و السنة الدراسية وعدد الدورات والخبرة على مقياس قلق الاختبار

نتائج الدراسة:

أولاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على ما مستوى قلق الاختبار الالكتروني لدى طالبات كلية الاميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس قلق الاختبار وتم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي الذي حصلت عليه كل فقرة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى قلق الاختبار لجميع فقرات المقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	30	أشعر بألم شديد في بطني قبل الامتحان بقليل	3.93	1.211	مرتفع
2	24	أفكر كثيراً في إمكانية النجاح في الاختبارات الالكترونية	3.76	3.221	مرتفع
3	9	لا تعكس نتائج الاختبار الالكتروني مستواي بشكل جيد	3.71	1.166	مرتفع
4	16	أشعر بالقلق من إمكانية تعطل جهاز الحاسب أو انقطاع التيار	3.64	1.256	متوسط
5	10	أشعر بأن أداء الاختبار الالكتروني يحتاج إلى وقت أكبر	3.54	1.298	متوسط

متوسط	1.288	3.53	أشت ولا أركز في الاختبار الالكتروني باستخدام الحاسب الآلي	2	6
متوسط	1.293	3.51	أعتقد بأن الاختبار الالكتروني لا يقيس التحصيل لدي	8	7
متوسط	1.421	3.43	أجيب بسرعة وبلا تركيز خوفا من انقضاء الوقت	27	8
متوسط	1.324	3.41	أشعر بالقلق عند أداء الاختبار الكترونيا	5	9
متوسط	1.357	3.36	أشعر بالارتباك أثناء تقديم الامتحان الالكتروني	21	10
متوسط	1.149	3.34	أقدر على أداء عمل جيد في الاختبار الالكتروني	17	11
متوسط	1.326	3.27	لا يمكنني حل الاختبار إذا كان أداؤه على الشاشة مباشرة	3	12
متوسط	1.362	3.26	الزامي بأداء الاختبار الالكتروني يرفع ضغطي النفسي	4	13
متوسط	1.393	3.21	أتردد في أخذ الاختبار الالكتروني خوفا من الوقوع في أخطاء	15	14
متوسط	1.452	3.16	أشعر بالتوتر عندما يقترب مني المراقب	29	15
متوسط	1.406	3.15	أشعر بالذعر الشديد أثناء تقديم الامتحانات الالكترونية	22	16
متوسط	1.331	3.14	لا أرى أي فائدة في استخدام الاختبارات الالكترونية	20	17
متوسط	1.216	3.14	أتمتع بالتحدي المصاحب للاختبار الالكتروني	6	18
متوسط	1.392	3.13	أفضل الاختبار الالكتروني على الاختبار الورقي	18	19
متوسط	1.253	3.13	استخدام الحاسب الآلي لتنفيذ الاختبار الالكتروني يزيد دافعيته	7	20
متوسط	1.272	3.11	أتوقع أن تعليمات الاختبار الإلكتروني صعبة وغير مفهومة	1	21
متوسط	1.465	3.11	أشعر بعصبية شديدة عندما أقدم اختبارا الكترونيا	23	22
متوسط	1.281	3.08	أرغب بأخذ الاختبار الالكتروني نظرا لمزاياه المتعددة	19	23
متوسط	1.418	3.05	أحتاج لمساعدة مختص بالحاسوب أثناء الاختبار الالكتروني	13	24
متوسط	1.500	3.04	أخشى أن أعطل الحاسب وأدمر كل المعلومات الموجودة فيه	14	25
متوسط	1.327	3.01	لا أثق بقراتي الحاسوبية عند أخذ الاختبار الالكتروني	11	26
متوسط	1.445	3.00	أخفق في الاختبارات الالكترونية	28	27

متوسط	1.387	2.92	أتحاشى أخذ الاختبار الالكتروني لأنني غير متمكن حاسوبيا	12	28
متوسط	1.364	2.89	لا أثق بنفسي عند تقديم الاختبار الالكتروني	25	29
متوسط	1.543	2.88	أفضل أن لا أنزعج عند تقديم الاختبار الالكتروني	26	30
متوسط	1.404	3.26	الكلية		

يلاحظ من الجدول (4)، أن المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس تراوحت بين (3.93) كحد أعلى للفقرة (30) " أشعر بألم شديد في بطني قبل الامتحان بقليل" و (2.88) كحد أدنى للفقرة (26) " أفضل أن لا أنزعج عند تقديم الاختبار الالكتروني " .

حصلت كل من العبارات (" أشعر بألم شديد في بطني قبل الامتحان بقليل، أفكر كثيرا في إمكانية النجاح في الاختبارات الالكترونية، لاتعكس نتائج الاختبار الالكتروني مستوي بشكل جيد،) على أعلى متوسطات حسابية من قبل أفراد العينة على التوالي ، (3.93، 3.76، 3.71)، وانحراف معياري على التوالي كالآتي: (1.211، 3.221، 1.166)، بمستوى مرتفع، وهذا يدل على أنها من أكثر مظاهر قلق الاختبار الالكتروني لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية

وحصلت كل من العبارات التالية (أتحاشى أخذ الاختبار الالكتروني لأنني غير متمكن حاسوبيا، لا أثق بنفسي عند تقديم الاختبار الالكتروني ، أفضل أن لا أنزعج عند تقديم الاختبار الالكتروني) على أقل متوسطات حسابية من قبل أفراد العينة على التوالي ، (2.92، 2.89، 2.88) وانحراف معياري على التوالي كالآتي (1.543، 1.364، 1.387) ، بمستوى متوسط،

ثانياً. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في قلق الطلاب من الاختبار الالكتروني تغذى للمتغيرات الديموغرافية (التخصص ،السنة الدراسية ،المستوى الدراسي، التدريب على الحاسب الآلي ،الخبرة في استخدام الحاسب الآلي) ؟". ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير التخصص ،السنة الدراسية ،المستوى الدراسي، التدريب على الحاسب الآلي ،الخبرة في استخدام الحاسب الآلي تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مقياس قلق الاختبار والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير السنة الدراسية ، المستوى التعليمي، التخصص، الخبرات ، الدورات على المقياس ككل

المتغير		الانحراف المعياري	المتغير
المستوى	بكالوريوس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	دبلوم	3.1617	.62160
	التربية الخاصة	3.6303	.66752
التخصص	تربية الطفل	3.4590	.69246
	ادارة الاعمال	3.1622	.63044
	اللغة العربية	3.1484	.66471
	الارشاد	3.2116	.48311
	المكتبات	3.3104	.56407
	انجليزي	2.9574	.74085
	اولى	3.6792	.65488
السنة	ثانية	3.2785	.76237
	ثالثة	3.3410	.63979
	رابعة	3.1885	.61653
	دورة	3.1740	.55724
الدورات الحاسوب الخبرات في مجال استخدام الحاسوب	دورتان	3.2773	.71968
	سنة	3.2548	.64793
	سنتان	2.8524	.62238
	ثلاث سنوات	3.1086	.61897
	اربع سنوات	3.1904	.63037
	الكلية	3.7230	.59148
		3.26	1.40

يتضح من الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين متوسط درجات الطالبات على مقياس قلق الاختبار وفقاً لمتغير المستوى والتخصص السنة الدراسية وعدد الدورات وسنوات الخبرة ، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تمّ استخدام تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (3 way-ANOVA) والجدول (6) يبين ذلك، وهذا يتفق مع ماتوصلت إليه دراسة (Akanbi,2013) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى السنة الدراسية والتخصص في مستوى القلق

جدول (6): تحليل التباين الثلاثي (way-ANOVA 3) لمتغير التخصص والمستوى و السنة الدراسية وعدد الدورات والخبرة على مقياس قلق الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستوى	0.487	1	.487	1.658	.202
التخصص	2.239	6	.373	1.270	.283
السنة	0.365	3	0.122	0.326	0.807
الدورات	0.410	1	0.410	1.097	0.297
الخبرات	2.068	3	0.689	1.845	0.142
الخطأ الكلي	19.684	67	.294		
	1767.373	160			

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمتغيرات المستوى والتخصص السنة الدراسية وعدد الدورات والخبرات حيث كانت جميعا غير دالة إحصائيا .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. توجيه المزيد من الاهتمام نحو علاج قلق الاختبار الالكتروني الذي تعاني منه أغلب الطالبات بالجامعة ، وتصميم أو بناء البرامج الإرشادية العلاجية لتخفيض مستويات قلق الاختبار الالكتروني لدى الطالبات .
2. اطلاع أعضاء الهيئة التدريسية على مسببات قلق الاختبار بهدف الحد منها لدى الطلاب
- 3- تدريب الطالبات على اتقان مهارات الحاسب الالى بإقامة الدورات التدريبية مما يحد من القلق عن أداء الاختبار الالكتروني.
- 4- توفير الجو المناسب من قبل الجامعة عند أداء الاختبار الالكتروني.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

١. الترتوري، محمد عوض، جويحان، أغادير عرفات .(2006). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، ط١. عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.
٢. الزكري، محمد (2010) معايير ومؤشرات ضمان جودة الأداء المدرسي الشاملة في عصر تقنية المعلومات ط١، الرياض : مطابع الحمضي .
٣. السلمي، طارق بن عبد العالي. (2013) دراسة مقارنة في درجات القلق من الاختبار والمستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
٤. العطرجي، عبد الله مراد .(2002). استخدام التقنية الحديثة والحاسب الآلي والانترنت في التقويم والقياس التربوي والنفسي ، اللقاء السنوي العاشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وبجامعة الملك سعود ، مجلد البحوث والدراسات وأوراق العمل ، مطابع الحمضي، 1433 هـ ، ابريل 200
٥. وهدان، عز الدين (2006) التعلم الالكتروني ليس افتراضيا - مجلة المعرفة - العدد 138 أكتوبر، ص51-56

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Akanbi, Samuel Toyin (2013) . comparisons of test anxiety level of seniors secondary School students across gender, year of study school type and parental educational background IFE psychology: An international journal Vol.21 Issue. 1 .p.40-54
2. - Awan ,Riffat-un-Nica, An war , Muhammad, Nadine,(2010) An Investigation of foreign language classroom Anxiety And its Relationship with students Achievement Journal of collage teaching & learning -vol.7 ,n
3. - Bennett R.(2001).How the intent will help large scale assessment reinvent itself. Education policy Anal ysis Archin , (5) 1-23 Retrieved form <http://epad-asn-edu/ojs/article/view/file/334/460>

4. -Bugbee,A,& bernt,F (1990)testing by computer finding in six years of use 1982-1988.journal of research on computing in education, 23(1),87-100.

-Castillo, Antonio Vernandez & Caurcel, Marja.J.(2014) State test – anxiety, selective attention and concentration in university students international Journal of psychology , Vol 50, no-4 p265-271

5. -Davidson, P(2003) . The Equivalence of paper Based and computer-Based test .IATEFL Testing , Evaluation and Assessment SIG news letter, august

- Fair test (2007). Computerized testing more Questions than Ans wers. The National Center For Fair and open testing Retrieved from

<http://www.fairtesting/comuterized-testing-more-questions-answers->

6. - Keoghi,E, Band,F, French,C, Richards, A& daus ,R, (2004).test-Anxiety-susceptibility to destruction and examination performance-journal of Anxiety ,stress and coping 17(3)-241-252.

7. -Kilgore, J.(2009).exploring the factors that influence attitudes and achievement when students take computerized tests(doctoral dissertation) Available from proquest Dissertations and theses database. (UMI no-3342471)

8. - Legg,s. &Buhr,D-(1992)computerized a adaptive testing with deferent groups educational measurement issues and practice,11,23-27.

9. - Pomplun,M ,fery ,s.,& Becke, D.(2002).The score equivalence of paper –and pencil and computerized versions of speeded test of reading comprehension ,Educational and psychological measurement, 62(2).337-354

10. - Mohony ,D.(2010). An Investigation of computer Anxiety. As a Domain specific test Anxiety. "unpublished master's thesis Trinity college Duldin.

11. -Ncate,(2008).Professional standards Accreditation of teacher preparation Institutions Retrieve from .
<http://ncate.org/document/standards/NCAT520%standards20%2008.pdf396F6/O/Bulletin13.pdf>.

12. -Parshall,C&Kromrey,J.(1993) Computer testing versuspaper – and-pencil:An analysis of examinee characteristic associated with mode effect.A paper presented at the Annual Meeting of the American Education Ressearch Association, Atlanta, GA,Apr.1(Education Resources Document Reproduction Service(ERIC)#ED363272.

13. -Russell ,M .Goldberg. A& o Connor,y ,(2008).computer based testing and validity :Alook back into the future, assessment in Education principles policy& practice 10(3),279-293.

14. -Salehi Masoomah & Marefat, fahimeh, 2014 the Effects of foreign language Anxiety and test Anxiety on Foreign language Test Performance. Theory and practice in language studies, Vol4, no-5 pp931-940.
15. -Stowell.J.& Bennett, D.(2010). Effects of online testing on student exam performance and test anxiety . Journal of Educational computing Research, 42 (2) 161-171
16. -Vispoel,W.(2000) computerized versus paper –and –pencil assessment of self –concept: score comparability and respondent preference- measurement and evaluation in counseling and Development,33(2),130-143
17. - Wang ,H & shin ,C. (2010)comparability or computerized Adoptive and paper –pencil Tests-test , measurement & Research services-retrieved from.
http://www.pearsonassessments.com/NR/rdonlyres/057A4A04-9DCBO-4B68-9CBD-3F32DDF396F6/0/Bulletin_13.pdf
18. -Watson ,B (2001). Key factors affecting conceptual gains from CAL materials British journal of education technology 32(5), 587-593



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Textbook Evaluation: EFL Teachers' Perspectives on Cutting Edge

إعداد

Dr. Ahmad Alshehri

Assistant Professor

**College of Education, Dept. Of Curriculum and Instruction, King
Khalid University, Saudi Arabia**

DOI: 10.21608/edusohag.2018.5033

المجلة التربوية - العدد الثاني والخمسون - أبريل ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

Abstract

This study aimed to evaluate *Cutting Edge*, a textbook which is currently being taught at Najran University's Preparatory Year Programme. Twelve EFL instructors were asked to share their perspectives about the target textbook, and a forty-item questionnaire, which was developed by Litz (2005), was used for the purposes of the evaluation. The six areas of the textbook that the questionnaire assessed included skills, activities, layout and design, language type, subject and content and practical considerations. The study's findings revealed that the instructors were largely satisfied with a majority of the textbook's features. They were most satisfied with the textbook's layout and design (mean score=3.74), followed by its subject and content (3.65), its skills component (3.63), its activities (3.55) and its language type (3.51). By contrast, the respondents' opinions of the textbook's practical considerations were unclear. Because the instructors were happy with most aspects of *Cutting Edge*, it is likely that the textbook will continue to function as a suitable teaching aide during the instruction of English at Najran University's Preparatory Year Programme. However, it is important to note that this evaluation was based on a select pool of instructors' personal opinions. It is therefore highly recommended that learners be given the opportunity to evaluate the textbook, as well.

Keywords: textbook evaluation; Cutting Edge; EFL

1. Introduction

The English language is often used as a platform for the instruction of Saudi Arabian undergraduate programmes. For this reason, English instruction has been given a great deal of emphasis during year-long preparatory programmes at institutions like Najran University. These types of programmes ensure that students gain a level of English proficiency that is considered to be acceptable prior to their enrolment in academic programmes. The many factors that are responsible for the effective instruction of English include the course's instructor, the learners in the classroom, the physical environment where the course is held and the materials that aid in the course's instruction. In the current study, a single factor in the instruction of English was evaluated. This factor was Cutting Edge, a textbook which is currently being taught in the general English course (ENG 150) at Najran University's Preparatory Year Programme.

2. Importance of Textbook Evaluations

Materials evaluation, as defined by Tomlinson (1998), is 'the systematic appraisal of the value of materials in relation to their objectives and to the objectives of the learners using them' (p. xi). Materials need to be evaluated continuously. For example, pre-use evaluation can be used to determine if a certain set of materials will influence its users and will be suited to a particular context, in-use evaluation can be used to study materials and determine how teachers and learners are dealing with them, and post-use evaluations can examine if a set of materials has proven useful and will achieve the goals of a specific programme (McGrath, 2002; Ellis, 1997).

According to Tomlinson (2003), who considered materials evaluation significant because it provided teachers with insights into the application of language theories,

...it is also because of the realisation that one of the most effective ways of helping teachers to understand and apply theories of language learning—and to achieve personal and professional development—is to provide monitored experience of the process for developing materials.(p.1).

Moreover, Ellis (1998) pointed out that the need for evaluation had become widespread. He declared that the ‘Acceptance of the need for evaluation—both to determine to what extent a programme has worked and, more broadly, to facilitate the whole process of curriculum development—is now widespread’ (p. 217). Finally, Cunningsworth (1995) identified three major needs for materials evaluation. These included(1) the intention to adopt new course books, (2) the identification of certain strengths and weaknesses and (3) the capacity for materials to aid in the development of teachers and provide insight into a textbook’s various components.

3. Review of Evaluation Frameworks

This section discusses a variety of criteria and proposals for the evaluation and development of materials that have been built by a range of English instruction experts. According to Littlejohn (1998), ‘One of the most obvious sources for guidance in analysing materials is the large number of frameworks which exist to aid in the

evaluation of a coursebook' (p. 191). In essence, checklists and frameworks are crucial in materials evaluation because they provide clear guidelines for the evaluation of materials. For instance, Byrd (2001) emphasised the importance of evaluation by asserting that the 'systems for evaluation of textbooks generally provide checklists built around numerous aspects of teaching and student-teacher interactions'(p.416). In addition, McGrath (2002) identified the following benefits to using checklists during the evaluation of materials:

1. The evaluation of materials is systematic, ensuring that all elements that are deemed to be important are considered.
2. It is cost effective, permitting a good deal of information to be recorded in a relatively short space of time.
3. The information is recorded in a convenient format, allowing for easy comparison between competing sets of material.
4. It is explicit, and provided the categories are well understood by all involved in the evaluation, offers a common framework. (p. 26).

Although Rubdy (2003) proposed yet another evaluative framework for the assessment of materials, he believed that a pedagogical focus, which is an aspect that more directly aids in the process of teaching and learning, was more important than an external evaluation, which assesses a textbook's size, layout, pricing, binding, typeface, paper quality, etc. As a result, he proposed the follow two stages of analysis for the selection of coursebooks: (1) Assess the content of the textbook in relation to its professed aims

and (2) assess its effectiveness in terms of content, the specific needs of the intended learners and the ways in which it serves the teaching and learning process.

Rubdy's framework was primarily focused on the second stage of course textbook analysis. He identified three broad categories for this stage of evaluation, which assessed the validity of the materials in relation to the following: (1) learners' needs, goals and pedagogical requirements (psychological validity), (2) teachers' skills, abilities, theories and beliefs (pedagogical validity) and (3) the thinking that underlies the material author's presentation of content and approach to teaching and learning, respectively (process and content validity). To assess the psychological validity of materials, Rubdy (2003) put forth criteria that considered creativity, cooperation, learner's needs, learner autonomy and self-development. In regards to pedagogical validity, he focused primarily on teachers' levels of guidance, reflection, innovation and exploration. For the assessment of process and content validity, he listed various subcategories that could be taken into account during the selection or evaluation of materials content. These subcategories included layout, content, linkage, grading, balance, practice, methodology, appropriacy, sufficiency, flexibility, authenticity, accessibility, cultural sensitivity and educational validity.

Cunningsworth (1995) is another author who proposed a comprehensive checklist for the selection and evaluation of materials. This checklist was built on the following four guidelines:

- 1. Coursebooks should correspond to learners' needs. They should match the aims and objectives of the language-learning programme.**
- 2. Coursebooks should reflect the present or future functions of the language that students learn. Instructors should select coursebooks that will help equip students with the ability to use the language they are learning effectively.(p. 15).**

In essence, Cunningsworth stressed that teaching and learning materials should be both externally (in terms of layout and physical appearance) and internally (in terms of organisation and language content) evaluated. During internal evaluation, he recommended the selection and detailed evaluation of two or more units from the targeted textbook. Depending on the guidelines mentioned above, Cunningsworth would then divide his checklist into a number of sections that involved the textbook's aims, design, skills topic, methodology, organisation, teachers' guides, language content and a select number of practical considerations that concerned the price and the availability of materials.

In spite of the effectiveness of Cunningsworth's checklist, Hill (1997) criticised its items for being inexplicit and lacking in guidance. Some of them, he claimed, 'are direct Yes/No questions, others are indirect referential questions; in some cases a "yes" answer replicates the vagueness of the question, sending mixed messages that the evaluator needs time to decode' (p.84).

Another evaluative framework, which was proposed by Grant (1987), identified the following three types of evaluation: (1) initial

evaluation, (2) detailed evaluation and (3) in-use evaluation. An initial evaluation would allow researchers to briefly look at the materials they wished to evaluate before they decided to proceed with a detailed assessment. At the same time, Grant warned against hasty decisions. To be able to make decisions during the initial evaluation, he recommended prior application of the ‘CATALYST’ technique. The word CATALYST (Grant, 1987) is formed from the beginning initials of the short questions that are listed below:

C: Communicative?

A: Aims?

T: Teachability?

A: Availability?

L: Level?

Y: Your impression?

S: Student interest?

T: Tried and tested? (p. 119).

4. Studies Concerning Textbook Evaluation

The evaluation of textbooks, especially commercial textbooks, has been the primary focus of several existing studies. This section will review a number of these studies and provide insights into their tools, samples, findings and objectives.

The New Interchange textbook series has been evaluated by several researchers in the past. For instance, Riasati and Zare (2010) explored the views of EFL teachers in response to one of the most widely used textbooks in Iran. Their aim was to evaluate the textbook

and to assess its pedagogical value. They used an evaluative questionnaire to consult 35 teachers and to learn their opinions about specific aspects of the textbook. These included skills, activities, language type, layout and design, subject and content and a select number of practical considerations. The study's results revealed that most of the teachers responded positively to the categories that were mentioned above. However, some instructors complained that the textbook was insufficient in the following areas:

The textbook lacked supplementary teaching material.

Some parts of the series were beyond the linguistic capacity of the learners.

Some of the series' items and topics did not relate to Iranian culture.

The series contained too many testing exercises.

An adequate number of teacher's manuals was not provided.

Writing skill received too little attention; therefore, learners did not receive adequate practice in this skill.

Rezaee et al.'s (2013) study also evaluated the New Interchange textbook series. They attempted to compare and evaluate the series with a series entitled TopNotch, assessing each series' layout, skills, activities, language type, subject and content and practical considerations. The study sample included 42 Iranian EFL learners who had varying levels of proficiency in English. First, the subjects were divided into two groups. Then, each group was asked to evaluate one of the two series. An evaluative questionnaire was used to elicit the sample views. The study determined that most

of the learners were unhappy with the Top Notch series. Many complained that the series' textbooks were too costly, out of date or difficult to access. By contrast, most students were satisfied with the New Interchange series and gave a majority of its features higher than average ratings.

Sahragard et al. (2009) carried out another evaluative study on the New Interchange series, with aims to explore the series, evaluate it and determine the extent that it applied to task- and communicative-based theories. The researchers consulted four ELT experts and used an evaluative checklist prepared by Littlejohn (1998). The study's results revealed that the New Interchange series focused on language usage and emphasised meaning rather than form. It is also likely that many of the respondents gave the majority of their attention to communicative competence. In other words, many believed that the textbook series unsuccessfully prepared its readers for the objectives that were outlined in the textbooks' prefaces.

In Litz's (2005) evaluation of the commercial textbook entitled English Firsthand 2, his aim was to determine the textbook's overall suitability and pedagogical value for the language program at Sung Kyun Kwan University in 2000 – 2001. He developed an evaluative checklist that investigated several of the textbook's features. These included layout and design, subject and content, a number of practical considerations (price, accessories, methodology, etc.), range and balance of activities, social and cultural considerations, skills integration and appropriateness and the language types that were

represented in the textbook. The study sample included 8 teachers and 500 students who had been enrolled in the language program. The study's results found that the textbook's positive points far outweighed its negative ones. Each textbook appeared to be well organised and showed good integration of the four skills. In addition, its activities were diverse and encouraged communication during language learning. All supplementary materials were also provided or were made to be available. By contrast, some drawbacks of the textbook included repetitive activities, shortages of meaningful practice activities and a lack of a focus on ESP.

5. Objective of the Study

The current study aimed to evaluate the Cuttingedge textbook. It explored a number of the textbook's features that were related to language learning and instruction. These included skills, activities, language type, layout and design, subject and content and a select number of practical considerations (e.g., price and supplementary materials).

6. Methodology

6.1 Participants

Twelve EFL instructors, who currently teach the target textbook, contributed to the completion of this study. Each respondent was asked to express their opinions about the textbook in response to an evaluative questionnaire.

6.2 Materials

The textbook that was evaluated is currently being taught in the general English course (ENG 150) at Najran University's Preparatory Year Programme. The textbook is entitled Cuttingedge (2013) and was written by Sara Cunningham, Peter Moor and Jonathan Bygrave.

6.3 Instruments

The study used an evaluative questionnaire that was developed by Litz (2005). Permission was sought from the developer to use the questionnaire. The questionnaire consists of 40 items that have been divided into the following 6 categories: skills, activities, language type, layout and design, subject and content and practical considerations.

6.4 Method of Data Analysis

Instructors were asked to share their opinions about the textbook by using a questionnaire with a five-point scale (strongly agree, agree, undecided, disagree and strongly disagree). Frequencies, percentages, arithmetic means and standard deviations were calculated to determine the subjects' overall attitudes about the textbook and the degrees in which they agreed or disagreed with the evaluative statements that were represented in the questionnaire. The statistical package for social sciences (SPSS) was used for data analysis.

7. Findings and Discussion

This evaluation is based on the views that EFL instructors held in response to various aspects of the textbook. The categories that were evaluated included skills, activities, language type, layout and design, subject and content and practical considerations. In this section, we will discuss each of these features individually.

7.1 Practical Considerations

Table 1. EFL Teachers' Perspectives on Textbook's Practical Considerations

	Item	Response	Percentage	Mean
1	The price of the textbook is reasonable.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	0 33.3 33.3 8.3 25	2.75
2	The textbook is easily accessible.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	0 33.3 25 25 16.7	2.25
3	The textbook is a recent publication.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	16.7 66.7 16.7 0 0	4
4	A teacher's guide, workbook, and audiotapes accompany the textbook.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 83.3 0 8.3 0	3.92
5	Author's views on language and methodology are comparable to mine (Note: refer to the 'blurb' on the back of the textbook).	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	0 91.7 8.3 0 0	3.92

Items 1 – 5 represent the study's evaluation of practical considerations. According to Table 1, while 33.3% of the subjects

agreed that the price of the textbook was reasonable, a similar number of subjects found the price of the textbook to be too high. Furthermore, although most of the instructors found the textbook to be inaccessible, 33.3% found it to be clear and easy to understand. 83.4% of the instructors believed that the textbook was a recent publication. Supplementary materials, such as workbooks, teachers' guides and audio CDs and/or tapes were reported to be readily available. A high percentage of instructors (91.7%) claimed that the author's views on language and methodology were comparable to their own.

The mean score of the textbook's practical considerations was 3.37 (Table 3). According to the table below, judgments concerning agreements or disagreements in response to the evaluative statements depend on the average of each category's mean score. Therefore, it can be concluded that the instructors' views on practical considerations were unclear.

Table 2. Interpretation of MeanScores

Mean Score Value Averages	Interpretation
Between1.00 and 1.80	strongly disagree
Between 1.81 and 2.60	disagree
Between 2.61 and 3.40	undecided
Between3.41 and 4.20	agree
Between 4.21 and 5.00	strongly agree

Table 3.The Mean Score of Each Category in the Questionnaire

Evaluative Categories	Mean	Views
Practical considerations	3.37	undecided
Layout and design	3.74	agree
Activities	3.55	agree
Skills	3.63	agree
Language type	3.51	agree
Subject and content	3.65	agree
Conclusion	3.24	undecided

7.2 Layout and Design

Table 4.EFL Teachers' Perspectives on Textbook'sLayout and Design

	Item	Response	Percentage	Mean
6	The textbook includes a detailed overview of the functions, structures and vocabulary that will be taught in each unit.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 58.3 8.3 25 0	3.5
7	The layout and design is appropriate and clear.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	16.7 50 8.3 25 0	3.58
8	The textbook is organised effectively.	strongly agree agree	16.7 25	3.42

		undecided disagree strongly disagree	41.7 16.7 0	
9	An adequate vocabulary list or glossary is included.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	16.7 58.3 16.7 8.3 0	3.83
10	Adequate review sections and exercises are included.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	25 58.3 8.3 8.3 0	4
11	An adequate set of evaluation quizzes or testing suggestions is included.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 66.7 16.7 8.3 0	3.75
12	The teacher's book contains guidance about how the textbook can be used to the utmost advantage.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	33.3 50 16.7 0 0	4.17

Items 6 – 12 evaluate the textbook's layout and design. About 67% of the respondents agreed, and 25% of the respondents disagreed, with the statement that claimed that the textbook contained a detailed overview of the functions, structures and vocabulary that would be taught in each unit. Additionally, 68% of the respondents thought that the textbook's layout and design was both clear and appropriate. Roughly 42% of the respondents found the textbook's organisation to be effective, and 16.7% of the respondents considered the textbook's organisation to be ineffective.

According to table 4 about $\frac{3}{4}$ of the sample, a vocabulary list (glossary) was included within the textbook. While around 83% of the respondents agreed that the review sections and exercises that were included in the textbook were sufficient, 8.3% of the respondents found the review sections and exercises to be insufficient. Similarly, most respondents agreed that an adequate set of evaluative quizzes and/or testing suggestions were included. Most instructors (83.3%) also agreed that the teacher's book contained guidance about how the textbook could be used to its highest potential.

Table 3 indicates that the overall evaluation of layout and design was positive with an mean score of 3.74, indicating that the subjects were mostly satisfied with the textbook's layout and design.

7.3 Activities

Table 5. EFL Teachers' Perspectives on Textbook's Activities

	Item	Response	Percentage	Mean
14	The textbook provides a balance of activities (Ex. There is an even distribution of free vs. controlled exercises and tasks that focus on both fluent and accurate production).	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 50 25 16.7 0	3.5
15	The activities encourage sufficient communicative and meaningful practice.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	16.7 58.3 8.3 16.7 0	3.75
16	The activities incorporate individual, pair and group work.	strongly agree agree undecided	8.3 66.7 8.3	3.67

		disagree strongly disagree	16.7 0	
17	The grammar points and vocabulary items are introduced in motivating and realistic contexts.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 33.3 33.3 25 0	3.25
18	The activities promote creative, original and independent responses.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 50 25 16.7 0	3.5
19	The tasks are conducive to the internalisation of newly introduced language.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 58.3 16.7 16.7 0	3.58
20	The textbook's activities can be modified or supplemented easily.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 58.3 16.7 16.7 0	3.58

Items 14 – 20 evaluate the textbook's activities. While Table 5 shows that more than half of the subjects believed that the book's activities were various and balanced, roughly 17% of the respondents disagreed with this assessment. According to Table 5, 75% of the study's subjects, the textbook's use of communicative and meaningful practice activities was sufficient. This same percentage of respondents agreed that the textbook's activities incorporated both paired and group work. Although about 40% of the instructors thought that the textbook's grammar points and vocabulary items were introduced in motivating and realistic contexts, 25% of the respondents disagreed with this assessment. More than 65% of the instructors agreed that the textbook's activities could be modified or

supplemented easily. According to Table 3, the mean score for the category of activities was 3.55. This means that most of the subjects agreed with the statements that were addressed in this section of the questionnaire.

7.4 Skills

Table 6. EFL Teachers' Perspectives on Textbook's Skills

	Item	Response	Percentage	Mean
21	The materials include and focus on the skills that I/my students need to practice.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 66.7 8.3 16.7 0	3.67
22	The materials provide an appropriate balance of the four language skills.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 58.3 16.7 16.7 0	3.58
23	The textbook pays attention to sub-skills - i.e. listening for gist, note-taking, skimming for information, etc.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 50 16.7 25 0	3.42
24	The textbook highlights and practices natural pronunciation (e.g., stress and intonation).	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 66.7 16.7 8.3 0	3.75
25	The practice of individual skills is integrated into the practice of other skills.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 66.7 16.7 8.3 0	3.75

Items 21 – 25 evaluate the textbook's language skills. 75% of the instructors agreed that the textbook focused on skills that their students needed. The same percentage of respondents agreed that

there was a good balance of the four language skills. Respondents also agreed that individual skills had been integrated into the practice of other skills. According to Table 6, more than half of the study's subjects, sub skills, such as note taking, skimming for information and listening for the gist of a conversation, were emphasised. While 75% of the respondents agreed that the textbook emphasised practices that encouraged natural pronunciation, 8.3% of the respondents disagreed with this assessment. In general, the textbook's skills component rated highly with an overall mean score of 3.63.

7.5 Language Type

Table 7.EFL Teachers' Perspectives on Textbook's Language Type

	Item	Response	Percentage	Mean
26	The language used in the textbook is authentic (i.e. like real-life English).	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 66.7 8.3 16.7 0	3.67
27	The language used is at the right level for my(students') current English ability.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 41.7 25 25 0	3.33
28	The progression of grammar points and vocabulary items is appropriate.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 50 25 16.7 0	3.5
29	The grammar points are presented with easy and brief examples and explanations.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 41.7 33.3 16.7 0	3.42
30	The language functions exemplify English that I/my students will be likely to use.	strongly agree agree undecided	8.3 58.3 16.7	3.58

		disagree strongly disagree	16.7 0	
31	The language represents a diverse range of registers and accents.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 50 33.3 8.3 0	3.58

Items 26 – 31 evaluate the textbook’s language type. This feature was explored through assessments of authenticity, the diversity of accents and registers, the progression of vocabulary and grammar points and the suitability of the textbook in relation to students’ proficiency with the language. While 75% of the instructors agreed that the language that was used in the textbook was authentic, 16.7% of the instructors disagreed with this assessment. About 50% of the respondents agreed, and at least 25% of the respondents disagreed, with the statement that claimed that the textbook was suited to their students’ levels of English. Roughly 60% of the instructors thought that the textbook’s progression of grammar points and vocabulary items was appropriate. About half of the respondents believed that the textbook offered easy and brief examples and explanations of grammar points. In response to language functions, more than 65% of the subjects agreed that the textbook taught English that students would be likely to use in the future. Finally, about 60% of the instructors thought that a diverse selection of accents and registers were represented in the textbook. According to Table 3, the overall mean score of the language type in the target textbook is 3.51. This means that most of the instructors were satisfied with the textbook’s representation of this feature.

7.6 Subject and Content

Table 8.EFL Teachers' Perspectives on Textbook's Subject and Content

	Item	Response	Percentage	Mean
32	The subject and content of the textbook is relevant to my(students') needs as an English language learner(s).	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 50 16.7 25 0	3.42
33	The subject and content of the textbook is generally realistic.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 66.7 16.7 8.3 0	3.75
34	The subject and content of the textbook is interesting, challenging and motivating.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 66.7 8.3 16.7 0	3.67
35	There is sufficient variety in the subject and content of the textbook.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	16.7 50 16.7 16.7 0	3.67
36	The materials are not culturally biased and they do not portray any negative stereotypes.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 66.7 16.7 8.3 0	3.75

Items 32 – 36 evaluate the textbook's subject and content. During assessments of a textbook's learning material, it is essential to investigate that material's subject and content, or more specifically, its variety, realism, cultural biases, ability to motivate, interesting features and relevance to learners' needs. Table 8 shows that 66.7% of the study sample agreed that the subject and content of the textbook was realistic, motivating, challenging and interesting. Furthermore, many agreed that the textbook contained no cultural

bias or negative stereotypes. More than half of the respondents believed that the textbook's subject and content were linked to their learners' specific needs. Many also agreed that the textbook's subject and content displayed sufficient variety. According to Table 3, the overall mean score of the textbook's subject and content is 3.65. This means that most of the instructors were satisfied with the textbook's representation of this feature.

7.7 Conclusion

Table 9. Conclusion

	Item	Response	Percentage	Mean
37	The textbook is appropriate for the language-learning aims of my institution.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 41.7 25 25 0	3.33
38	The textbook is suitable for co-ed, small, medium and homogeneous university classes.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 33.3 41.7 16.7 0	3.33
39	The textbook raises my(students') interest in further English language study.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 25 50 16.7 0	3.25
40	I would choose to teach this textbook again.	strongly agree agree undecided disagree strongly disagree	8.3 25 33.3 33.3 0	3.08

Items in this final section of the questionnaire draw on conclusive questions related to the textbook's suitability for the language program at Najran University's Preparatory Year Programme. According to Table 9, about 50% of the instructors

agreed that the textbook appropriately met the aims of their institution's language program, while 25% of the instructors disagreed with this assessment. Although roughly 33% of the respondents thought that the textbook raised their students' interest in studying the English language in the future, 16.7% of the respondents disagreed with this assessment, and 50% of the respondents were undecided. When asked if they would choose to teach the target textbook in the future, the subjects' responses were largely unclear. About 33% of the respondents agreed and disagreed with this statement, respectively. Because the overall mean score of this section of the questionnaire was 3.24, it is unclear as to whether the instructors' responses to these items were completely positive or negative.

8. Conclusion

The target textbook's evaluation criteria were divided into the following primary categories: skills, activities, language type, layout and design, subject and content and practical considerations. Table 3 summarises the mean scores of each of these categories. It is clear that the respondents were most satisfied with the textbook's layout and design (mean score=3.74), followed by its subject and content (3.65), its skills component (3.63), its activities (3.55) and its language type (3.51). Respondents' views on the textbook's practical considerations were unclear. Most responses for this item were placed under the 'undecided' category.

Because most of the instructors were pleased with a majority of the items that were evaluated, the textbook will likely prove to be suitable for the future instruction of English at Najran University's Preparatory Year Programme. However, it is important to note that this evaluation was based on the views of a select sample of instructors. It is therefore highly recommend that learners be given the opportunity to evaluate the textbook, as well.

References

- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. In M. Celce-Murcia (Ed.) (3rd ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinmann.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *English Language Teaching Journal*, 51 (1), 36 – 42. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/51.1.36>
- Ellis, R. (1998). The evaluation of communicative tasks. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grant, N. (1997). *Making the most of your textbook*. London: Longman.
- Hill, D. A. (1997). Review of 'Choosing your coursebook'. *English Language Teaching Journal*, 51(1), 83 – 85.
- Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Litz, D. (2005) Textbook evaluation and management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rezaee, A., Kouhpaenejad, M. and Mohammadi, A. (2013). Iranian EFL learners' perspective on New Interchange series and Top-Notch series: A comparative study. *Social and Behavioral Sciences*, (70), 827 – 840. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.128>

- Riasati, M. and Zare, P. (2010). Textbook evaluation: EFL teachers' perspective on New Interchange. *Studies in Literature and Language*,1(1),54– 60.
- Rubdy, R. (2003). Selection of materials. In B. Tomlinson (Ed.),*Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Sahragard, R., Rahimi, A. and Zaremoayehdi, I. (2009). An in-depth evaluation of Interchange series.*Porta Linguarum*,3(12),37 – 54.
- Tomlinson, B. (Ed.).(2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.